

DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE

BILAN ET PERSPECTIVES

*sous la direction de
Monique Noël-Gaudreault*



NUIT BLANCHE ÉDITEUR

DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE :
BILAN ET PERSPECTIVES

COLLECTION LES CAHIERS DU CENTRE
DE RECHERCHE EN LITTÉRATURE QUÉBÉCOISE,
DIRIGÉE PAR MARIE-ANDRÉE BEAUDET,
ROBERT DION ET RICHARD SAINT-GELAIS

LES AUTEURS

Jean-Pierre Balpe
Réal Bergeron
Ghislain Bourque
Luc Collès
Noël Cordonier
Flore Gervais
Bernard Harvey
Monique Lebrun
Joseph Melançon
Monique Noël-Gaudreault
Georgette Pastiaux-Thiriat
Fernand Roy
Claude Simard
Michel Thérien

sous la direction de
MONIQUE NOËL-GAUDREAU

DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE :
BILAN ET PERSPECTIVES

LES CAHIERS DU CENTRE DE RECHERCHE
EN LITTÉRATURE QUÉBÉCOISE
n° 21

NUIT BLANCHE ÉDITEUR

Nous remercions le Conseil des Arts du Canada
de l'aide accordée à notre programme de publication.

© Nuit blanche éditeur, 1997
ISBN : 2-921053-79-9

PRÉFACE

Joseph Melançon

Université Laval

La didactique de la littérature commence avec le défi de la tautologie. Comment dire ce qui a déjà été dit ? Ne suffit-il pas de le répéter ? Il arrive, de fait, que la simple lecture appropriée d'une œuvre littéraire puisse suffire à fonder la didactique. Car la didactique est un acte de transfert. Transfert d'un savoir, sans doute, mais surtout transfert d'un savoir-faire, d'une compétence, en l'occurrence d'une compétence de lecture.

Il n'en a pas toujours été ainsi, toutefois. Ce n'est pas avant 1930, comme il est montré dans *Le discours d'une didactique* (Melançon, Moisan, Roy, 1988), que la didactique littéraire est devenue la didactique de la lecture. Auparavant, enseigner la littérature consistait essentiellement à enseigner à écrire littérairement, c'est-à-dire selon les principes et les règles de la rhétorique. Ce cadre, cent fois révisé depuis la plus haute Antiquité, fournissait un objet d'enseignement tout à fait transmissible. Les multiples figures de pensée, de jugement, de raisonnement et d'expression étaient décrites, déconstruites, évaluées et remises en circulation avec leur finalité, leur efficace et leur effet de sens. Enseigner la littérature alors, c'était enseigner la rhétorique de l'écriture sans devoir se poser la question de sa légitimité, ni de sa pertinence.

Enseigner la lecture, en revanche, soulève le problème considérable d'identifier, de définir, de fragmenter et de transmettre les propriétés d'un acte des plus subjectifs qui obéit à des impératifs diversifiés et se plie à des situations toujours inédites. Chacun sait

ou prétend savoir qu'il sait lire un poème, un roman, une pièce de théâtre ou un essai, puisqu'il sait lire. Mais ce n'est qu'une prétention. Il ne suffit pas de savoir lire un texte pour savoir lire une œuvre littéraire. Jean-Claude Gagnon et Christian Vandendorpe ont montré dans *Lire une bande dessinée* (Gagnon, 1983) et *Apprendre à lire des fables* (Vandendorpe, 1989) que la lecture d'un récit requiert un savoir-faire particulier qui est un déchiffrement des fonctions, des indices, des inférences et des articulations séquentielles pour accéder à la signification spécifique de l'œuvre littéraire.

D'ailleurs, la lecture est restée longtemps un domaine que les chercheurs n'osaient guère explorer. La subjectivité jalouse de cette action ne permettait pas, semble-t-il, d'en faire un objet de recherche. Il est peu visible dans l'immense banque DAF qu'a constituée l'équipe de Gilles Gagné. Georgette Pastiaux-Thariat y a isolé astucieusement les recherches effectuées sur la « didactique du texte littéraire » et les a soigneusement examinées pour présenter un panorama significatif de ce domaine. Cet excellent examen laisse voir que l'acte de lecture est demeuré un sujet oblique dans toutes les recherches sur « la didactique et l'acquisition du français, langue maternelle ». Ce n'est que tout récemment que quelques équipes, comme celle du Groupe de recherche sur la lecture (GREL) que dirige Gilles Thérien à l'Université du Québec à Montréal, ont examiné de près cette habitude intime et secrète que constitue toute lecture. Deux colloques, depuis, lui ont été consacrés, l'un sur *Les traditions de lecture* (Melançon, Fortin et Desmeules, 1994) et l'autre précisément sur *L'acte de lecture* (Saint-Jacques, 1994). Il faut ajouter deux ouvrages importants de Bertrand Gervais sur la théorie de la lecture : *Récits et actions* (1990) et *À l'écoute de la lecture* (1993). D'autres études viendront, car des thèses ont été soutenues sur ce sujet. Mais la didactique de la littérature comme apprentissage de la lecture possède suffisamment de données pour faire de la lecture, désormais, un objet de transmission.

Il est remarquable que l'ouvrage qui est donné à lire ici, publié sous la direction de Monique Noël-Gaudreault, est une synthèse de

tous ces problèmes. Il y est question tout autant de l'écriture que de la lecture et le plus souvent sans rupture épistémologique ou didactique, en rendant « complémentaires et complices les pratiques de lecture et d'écriture » (p. 97). Cet objectif requiert tout un dispositif que des didacticiens comme Monique Noël-Gaudreault, Réal Bergeron, Bernard Harvey ou Jean-Pierre Balpe s'emploient à décrire et à justifier. La littérature est alors observée et enseignée comme un travail de production interactif dont le moment didactique est précisément celui de la progression (*work in progress*). À cet égard, le texte concis, serré et pénétrant de Ghislain Bourque est exemplaire. Il s'agit bien de « rendre la littérature opératoire dans ses pratiques, ainsi que praticable dans ses apprentissages » (p. 96). En d'autres mots, « la didactique n'a d'intérêt qu'à didactiser » (p. 96). Une telle didactique, toutefois, implique un choix de textes appropriés. Toute œuvre ne semble pas « didactible », du point de vue de la transmissibilité à tout le moins. Nous trouvons dans ce livre des pistes stimulantes et judicieuses pour le choix des œuvres, des corpus et des approches (Michel Thérien, Fernand Roy, Claude Simard et Luc Collès).

Si la didactique, en rigueur de terme, a comme objet le transfert d'un savoir ou d'une compétence, il n'en va pas de même de la pédagogie qui se soucie de la réception de cet objet. Flore Gervais montre bien les conditions et les limites de cette réception, liée au « plaisir de lire ». Tout didacticien, d'ailleurs, homme ou femme, se double d'un pédagogue qui se soucie fort de la motivation de ses élèves. Ce souci émerge constamment dans les contributions de ces 13 spécialistes de l'enseignement littéraire. Ils sont des praticiens de l'enseignement littéraire et leurs pratiques confèrent à leurs recherches une dimension opérationnelle de bon aloi. À ce chapitre, le « dilemme cornélien » que présente Monique Lebrun est très instructif.

Cet ouvrage est sans doute d'abord un bilan des théories et des pratiques de la didactique de la littérature. La majorité des études s'y rapporte, que l'introduction résume succinctement en une figure « hexaédrique ». Mais il se veut, de plus, prospectif. L'étude de Noël Cordonier sur les perspectives critiques des modes de

lecture contemporains ouvre la réflexion sur une nouvelle problématique où l'épistémologie et l'esthétique se confortent au lieu de s'opposer. Jacques Leenhardt disait d'une façon savante que « l'expérience esthétique joue sur le pouvoir d'intelligibilité (métonymique) des opérations métaphoriques de l'art » et, d'une façon empirique, que « la lecture est une confrontation avec la puissance du langage, qui est de réduire l'événementiel à l'exemplarité d'un modèle » (Leenhardt et Verrier, 1990 : 174). Moins sentencieux, Wolfgang Iser disait : « Le texte trouve son destin dans la constitution du sens par la lecture » (1985 : 197-198).

PRÉFACE

BIBLIOGRAPHIE

- GAGNON, Jean-Claude (1983), *Lire une bande dessinée : pratique, théorie, pratiques*, Montréal, Éditions Ville-Marie.
- GERVAIS, Bertrand (1990), *Récits et actions : pour une théorie de la lecture*, Longueuil, Le Préambule.
- GERVAIS, Bertrand (1993), *À l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur.
- ISER, Wolfgang (1985), *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga.
- LEENHARDT, Jacques, et Jean VERRIER (1990), « Voix croisées sur la lecture », *Textuel*, « Lire pour lire, la lecture littéraire », n° 23, p. 170-178.
- MELANÇON, Joseph, Clément MOISAN et Max ROY (1988), *Le discours d'une didactique. La formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec (1852-1967)*, Québec, Nuit blanche éditeur. (Coll. Les Cahiers du CRELIQ, série « Recherche ».)
- MELANÇON, Joseph, Nicole FORTIN et Georges DESMEULES (dir.) (1994), *La lecture et ses traditions*, Québec, Nuit blanche éditeur. (Coll. Les Cahiers du CRELIQ, série « Colloques ».)
- SAINT-JACQUES, Denis (dir.) (1994), *L'acte de lecture*, Québec, Nuit blanche éditeur. (Coll. « Littérature(s) ».)
- VANDENDORPE, Christian (1989), *Apprendre à lire des fables : une approche sémiotique cognitive*, Longueuil, Le Préambule.

INTRODUCTION

Monique Noël-Gaudreault

Université de Montréal

La publication vise à présenter un bilan et des perspectives qui portent sur un objet carrefour, la didactique de la littérature, couple fantomatique, au statut encore incertain dans le milieu de la recherche, le milieu de la formation des maîtres (son champ d'application) et, au-delà, le milieu scolaire.

PROBLÉMATIQUE

À propos de la littérature, plusieurs conceptions s'affrontent. Dans un sens restreint, le terme désigne des textes de fiction caractérisés par une expression de qualité supérieure et certains textes à visée plus documentaire tels que l'essai et l'autobiographie. Selon un deuxième sens, la littérature désigne tout texte fictionnel et inclut donc le roman de gare, indépendamment du fait qu'il soit bien ou mal écrit. Un troisième sens qualifie de littéraire tout texte fictionnel de qualité standard. De nature idéologique, le débat se joue entre deux tendances : la tendance ségrégationniste et la tendance intégrationniste, plus ouverte.

Par ailleurs, la littérature s'étudie selon des approches plurielles (sémiotique, poétique, rhétorique, pragmatique, thématique, narratologique, psychanalytique, sociocritique, etc.). Dans ces conditions, la littérature et les études littéraires logent à l'enseigne de l'éclatement, voire de l'atomisation, du fragmentaire, voire de l'incomplétude.

De son côté, la didactique générale, discipline en émergence, est déchirée elle-même par des problèmes de frontières dans la mesure où elle se définit comme l'interrelation entre un sujet enseignant, un sujet apprenant et un objet d'apprentissage, le tout soumis aux influences souvent contradictoires d'un milieu géographique, social et politique, historiquement daté. Face à ce que l'on appelle le triangle didactique, il faut, avec Halté, déceler trois tendances selon que l'on privilégie la réflexion sur les objets d'enseignement, les conditions d'appropriation des savoirs par l'apprenant ou l'intervention didactique. Là encore, la diversité en constitue la caractéristique essentielle.

La didactique du français connaît également des problèmes de frontières. On lui reproche d'être incertaine de ses savoirs et de ses enjeux, de sa nature et de ses fonctions. À l'intérieur de la didactique du français et à côté de la didactique de la langue, la didactique de la littérature doit négocier sa place dans une société qui considère souvent les études littéraires comme superflues ou qui, dans le meilleur des cas, leur accorde une valeur de simple divertissement. Dès lors, il importe de tenter de faire la lumière sur la didactique de la littérature.

Voici donc les objectifs que poursuit cet ouvrage :

1. Dégager les conséquences, pour l'enseignement, de la définition adoptée pour la littérature : *a*) choix des corpus (types d'œuvres introduites en lecture) ; *b*) choix des modes de lecture ; *c*) place accordée à l'écriture comme activité complémentaire d'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire.
2. Définir ce qu'est la didactique de la littérature par rapport à la didactique générale et à la didactique du français.
3. Cerner l'importance accordée à la didactique de la littérature *a*) dans les programmes de formation des maîtres ainsi que dans les programmes scolaires ; *b*) dans la pratique de tous les enseignants au primaire, au secondaire, au collégial, à l'université ; *c*) dans les recherches en didactique.

À la lecture des 12 articles, se dégage un portrait de la didactique de la littérature que l'on pourrait qualifier d'hexaédrique. Reprenons-en chacune des six facettes : le choix des corpus pour la jeunesse, les approches actuelles en lecture littéraire, l'approche « lecture-écriture », l'écriture générative et l'écriture comme résolution de problèmes, les rapports entre la littérature et la langue et, enfin, les perspectives critiques et les recherches dans le domaine.

Après avoir caractérisé le littéraire par sa polysémie, sa régularité de forme, son intertextualité et son ouverture sur l'imaginaire, Michel Thérien préconise, pour l'école secondaire, les grands classiques de l'institution, même en traduction, la littérature québécoise passée et contemporaine, les auteurs des communautés culturelles et de la francophonie. Cela, sous forme de lecture préparée, présentée, guidée, contrôlée. Flore Gervais, quant à elle, se penche sur la littérature de jeunesse pour l'école primaire et plaide en faveur du plaisir de lire comme condition préalable au développement de réelles habitudes de lecture. Suivent un certain nombre de principes qui, en dépit de l'inégale valeur des œuvres en circulation, devraient permettre de créer, au primaire, des attentes que l'école secondaire comblerait.

La deuxième facette de l'hexaèdre est occupée par les approches actuelles en lecture littéraire. Après un rappel historique des courants en lecture, Monique Lebrun centre son exposé sur la pédagogie américaine de la « réponse ». Celle-ci aboutit au journal dialogué, au confluent des théories littéraires et psychologiques. Lebrun préconise une didactique de l'émotion esthétique qui permettra de développer « l'appétence textuelle ». De son côté, Luc Collès propose une lecture anthropologique de l'œuvre littéraire conçue comme véhicule d'une mentalité collective. L'approche interculturelle permet donc à l'élève de réfléchir sur les valeurs, les stéréotypes et les grandes questions de l'existence.

Quant à l'option « lecture-écriture », elle est centrée sur l'objet texte en tant que lieu d'opérations langagières. Ghislain Bourque examine à ce propos les rapports entre la littérature et la didactique. Encore en émergence, cette dernière discipline a pour spécificité d'intervenir sur un objet venu d'ailleurs qui sert de matériau

susceptible d'apprentissage. L'auteur propose un devis de didactisation selon les axes de la programmation et de la détection. Pour ma part, par le biais d'une expérience de lecture-écriture d'un roman interactif de science-fiction, je présente et justifie un mode de programmation prometteur. Entraînée dans une sorte de spirale didactique, la synergie lecture-écriture devient un outil privilégié, peut-être même un accélérateur, pour apprendre et apprendre à apprendre.

La quatrième facette de l'hexaèdre « didactique de la littérature » met exclusivement l'éclairage sur l'écriture. Jean-Pierre Balpe illustre les effets de la mécanique combinatoire pour la génération automatique de mondes fictionnels. Fragile, insaisissable, le texte produit à l'ordinateur y apparaît comme la matérialisation instantanée d'un processus de productions virtuelles. Quant à Réal Bergeron et Bernard Harvey, ils se placent du point de vue du sujet apprenant et présentent la production de récit comme un processus de résolution de problèmes. À cette fin, ils identifient et explicitent quatre blocs de stratégies : stratégies de gestion métacognitives, stratégies de planification et de traitement des données, stratégies d'élaboration de solutions et, pour finir, stratégies de révision de la ou des solutions.

La section suivante est consacrée aux liens entre la pratique des textes littéraires et celle de la langue à l'école. Dénonçant l'idéologie de l'écriture, Fernand Roy tente de circonscrire la spécificité du texte littéraire et sa fonction fondatrice dans le processus de scolarisation. Pour lui, le texte littéraire est « surdéterminé de l'intérieur par un réseau de référents internes, de figures d'écriture, qui permettent d'élargir fictivement à l'ensemble d'une communauté culturelle [...] de scolarisés l'accès au sens » (p. 194-195). De son côté, Claude Simard, soucieux de clarifier les liens entre langue et littérature, insiste sur le caractère complémentaire et interdépendant de ces deux entités qui n'en gardent pas moins leur spécificité. Façon distincte de voir et de manier la langue, le discours littéraire crée son propre référent et actualise maximallement les virtualités de la langue.

Quant à la dernière facette de l'hexaèdre, elle comprend les perspectives critiques et les recherches. Noël Cordonier tente de préciser quelques aspects du statut contemporain de la lecture et de l'art en faisant appel à l'histoire littéraire, à l'esthétique, à la philosophie de l'art, à l'épistémologie et à la sociologie. De son point de vue, les tendances les plus récentes révèlent l'insertion de la littérature dans l'ensemble des pratiques culturelles. Cependant, pour Georgette Pastiaux-Thiriat, les recherches menées en didactique du texte littéraire depuis 1970 dans quatre pays francophones révèlent que la notion d'enseignement de la littérature est passée d'un simple transfert des savoirs à l'installation de savoir-faire et de comportements et à la prise en compte d'une « expérience » individuelle.

Le double problème de l'adaptation des chercheurs à la diversité des points de vue ainsi que le problème (qui en découle) de la production d'outils didactiques variés pourrait donc constituer un prolongement naturel à la présente publication. Voici quelques questions inspirées de chacune des sections de l'ouvrage.

1. Entre la littérature jeunesse et les corpus adultes « classique » et contemporain, quels critères retenir pour penser une progression en fonction du degré de « difficulté » des textes et de l'hétérogénéité des apprenants ?

2. Comment peut-on enseigner l'émotion esthétique ? Quels liens unissent celle-ci aux valeurs culturelles ?

3. Quels apprentissages la littérature peut-elle garantir avec la synergie lecture-écriture ? Doit-on légitimer les interprétations des textes ? Si oui, comment ?

4. Dans quelle mesure les procédures de constitution de bases de données et de production de textes de fiction éclairent-elles les mécanismes de lecture de la fiction elle-même ?

5. Par rapport à la langue, quelle place et quel rôle devraient accorder les programmes scolaires à l'acquisition d'une « culture » littéraire et d'une compétence de lecture et d'écriture de fiction ?

6. Quelles priorités de recherche les chercheurs du domaine devraient-ils se donner ? Au nom de quels principes ?

Finalement, je risquerai deux remarques. Certes, tous ces problèmes sont loin d'être vraiment nouveaux, mais, grâce à cet

ouvrage collectif, ils semblent maintenant mieux formulés. Quant à la didactique de la littérature, j'espère que, par le biais de ce livre, le terrain de cette discipline en émergence est à présent mieux balisé. Gageons qu'il le sera davantage à mesure que se clarifieront les enjeux, les idéologies et les concepts.

LE CHOIX DES CORPUS
POUR LA JEUNESSE

DE LA DÉFINITION DU LITTÉRAIRE ET DES ŒUVRES À PROPOSER AUX JEUNES

Michel Thérien

Université de Montréal

Le littéraire, d'hégémonique qu'il était – seul texte à avoir son entrée dans la classe de français, seuls exemples qu'on donnait dans les grammaires¹ et les dictionnaires –, en est progressivement venu au cours des deux dernières décennies à partager son espace avec l'oral et, en ce qui concerne l'écrit, avec les textes *sociaux* : documentaires journalistiques, publicitaires, etc. Si d'un côté on est passé d'un espace hégémonique à un espace restreint, de l'autre, on est passé d'une conception restreinte du littéraire à une conception large, notamment en ce qui concerne la littérature de jeunesse, le concept embrassant même tout ce qui est produit pour les jeunes ou lisible par eux : littérature de fiction, et poésie, mais aussi encyclopédies et textes informatifs divers.

Dans un tel contexte, il n'est guère possible à la didactique de la littérature de faire l'impasse sur une définition du littéraire, aussi en proposerai-je une ; puis je réfléchirai sur les œuvres qu'il convient de faire lire aux jeunes ; enfin, je suggérerai quelques

1. Si l'on excepte les préceptes moraux si typiques des exemples choisis par Grevisse, encore qu'on pourrait les rattacher à la noble tradition littéraire des maximes et des pensées...

avenues méthodologiques en regard de la définition du littéraire et des œuvres retenues.

DÉFINITION DU LITTÉRAIRE²

Pour moi, au sens strict, il n'y a pas deux littéraires, l'un pour les jeunes, l'autre pour les adultes – la boutade de Michel Tournier voulant que *Vendredi ou la vie sauvage* soit plus littéraire et plus réussi que *Vendredi ou les limbes du Pacifique* ayant l'immense mérite, au-delà de sa part d'exagération, de permettre qu'on juge la version pour la jeunesse de son roman à la même aune que la version pour adultes.

Malgré tous les problèmes liés à cette notion³, je poserai l'équivalence entre littéraire et littérarité : est littéraire un texte qui se caractérise par sa littérarité. Mais qu'entend-on par littérarité, ce je ne sais quoi qui ferait qu'un texte est littéraire ? La réponse la plus simple est peut-être celle qu'offre la sémiotique : « [...] une sanction proférée par les porte-parole de l'institution et qui reconnaît à des écrits une valeur éminente en raison de leur fonction sociale, dite fonction de littérarité » (Marie Francoeur, citée dans Saint-Jacques, 1991 : 60). Cela reviendrait à dire que sont littéraires les textes reconnus comme tels par l'institution, ce qui est assez juste au demeurant, mais nous ramène inéluctablement à la case départ : quels sont les éléments qui motivent l'institution à reconnaître la « valeur éminente » d'une œuvre ?

Sans entrer dans les débats qu'une telle question soulève – le colloque de Laval en étant un exemple très éclairant –, on pourrait

2. Je développe ici les éléments identifiés dans le cadre du Symposium de didactique du REF (Réseau de recherche en éducation francophone), tenu à l'Université de Louvain-la-Neuve, à l'automne 1994 (Thérien, 1996).

3. Voir, entre autres, l'ouvrage de Louise Milot et Fernand Roy (1991), qui rapporte les actes d'un colloque tenu à l'Université Laval (Québec) sur la littérarité, et celui de Thomas Aron (1984), qui constitue un « essai de mise au point » sur cette question.

admettre qu'un grand nombre de théoriciens s'entendent (à peu près) sur les quatre éléments suivants :

- le texte littéraire est polysémique⁴ : sa lecture donne lieu à des interprétations différentes, les connaissances sur le monde et les conditions matérielles de réception recréent en quelque sorte l'œuvre (Zima, 1991) ; Marx et Freud auront été à ce titre les grands révélateurs de l'œuvre littéraire, les systèmes de connaissances qu'ils ont produits ayant amené à dégager des lectures nouvelles des œuvres anciennes ;
- le texte littéraire est « régularité de forme, même si cette régularité de forme se fonde sur la conjoncture » (Saint-Jacques, 1991 : 64), les formes reconnues par l'institution évoluant dans le temps ; malgré toutes les transformations inhérentes au genre, les schémas de récit, par exemple, sont très tôt reconnus par les enfants, notamment à l'intérieur d'une même culture ; cet élément générique est certes à manier avec infiniment de nuances, puisque, d'une part, les œuvres de la modernité ont beaucoup contribué à déconstruire les genres (Rosen, 1991 ; Vancoppenolle, 1993) et que, d'autre part, comme l'a montré Mikhaïl Bakhtine (1978), le roman excelle à intégrer à la fois les formes codifiées du monde littéraire (poésie, journal, essai, etc.) et celles de la vie quotidienne (sermon, chanson, boniment du vendeur, etc.) ;
- le texte littéraire s'inscrit dans une série qu'il reprend et complète, l'intertextualité qui le caractérise donnant à lire la culture et à la construire⁵. Cet aspect est peut-être l'un des plus problématiques ; un certain nombre de didacticiens et

4. Zima (1991) distingue deux polysémies fondamentales : la polysémie intrinsèque, due aux ambiguïtés du texte ; la polysémie extrinsèque, due à des interprétations différentes.

5. « Le jeu des citations, plagiais, allusions, paratextes (préfaces, exergues, etc.), commentaires, parodies, déborde cependant la fonction

de théoriciens de la lecture littéraire s'y intéressent depuis quelques années ;

- le texte littéraire s'ouvre sur l'imaginaire (Rosen, 1991) entraînant en quelque sorte le lecteur dans d'autres mondes possibles. Cet élément pourra surprendre à première vue, car il semblera exclure du littéraire le texte d'idées. Or je m'intéresse ici précisément aux œuvres de fiction, aux grands récits, dont le roman serait le prototype. Du reste, il est postulé que tout texte littéraire dépasse la reproduction de la réalité et que la représentation qu'il propose transforme toujours cette dernière et la crée. Cela est sûrement plus juste pour le récit de fiction.

Retenons que le texte littéraire est reconnaissable à sa polysémie, à sa régularité de forme, à son intertextualité et à son ouverture sur l'imaginaire. Cette définition restreinte du littéraire exclut d'emblée les encyclopédies et les journaux pour les jeunes regroupés parfois abusivement sous le vocable de « littérature de jeunesse », encore qu'il n'est pas exclu que ces ouvrages contiennent du littéraire au sens restreint.

DES ŒUVRES À PROPOSER AUX JEUNES

La situation de l'enseignement de la littérature à l'école est peut-être unique au Québec, au regard de celle des pays d'Europe ou d'Afrique où le français est la langue d'enseignement. En effet, le poids de l'institution littéraire est si peu prégnant qu'il n'existe pas, du primaire à l'université, de consensus sur un corpus d'œuvres obligatoires. Les changements apportés récemment aux contenus d'enseignement à l'ordre collégial⁶ n'ont pas fait consensus, et

primaire de cohésion qui tend à cimenter le champ. La familiarité que démontre la maîtrise à évoquer les textes vus comme appropriés fonctionne aussi comme mode de valorisation relative pour les agents qui dominent le champ » (Saint-Jacques, 1991 : 65).

6. L'ordre collégial – après le secondaire – comprend deux ou trois années de scolarité, en fonction du secteur (professionnel = trois ans ;

l'on s'interroge encore sur la place à réserver (ou à ne pas réserver) à l'enseignement de la littérature québécoise. Semblablement, à l'ordre secondaire⁷, on discute depuis près de cinq ans sur un corpus d'œuvres à proposer aux jeunes et, aux dernières nouvelles, le ministère de l'Éducation, refusant de sanctionner toute suggestion de listes, s'apprêterait à recommander quelques principes (par exemple, quatre œuvres complètes à lire chaque année), mais donnerait à publier à titre privé, par un éditeur commercial, les suggestions de ses fonctionnaires et contractuels (Provost, 1995). On comprendra que dans un tel contexte rien n'est acquis et que « l'œuvre littéraire » est un véritable objet didactique à définir dans le sens où c'est à l'institution scolaire et à la noosphère didactique, telle qu'on peut la concevoir à partir des propositions d'Yves Chevallard (1985), qu'en incombe la tâche⁸.

Les grandes lignes que je dégagerai seront comprises à la lumière de ma pratique de l'enseignement et de la recherche qui concerne l'ordre secondaire et peut-être l'ordre collégial, mais n'est vraisemblablement pas appropriée à l'ordre primaire, notamment pour le premier cycle et les premiers apprentissages de la lecture. La coupure entre l'ordre secondaire et l'ordre collégial, avec la déperdition importante d'effectifs qui l'accompagne⁹, pose un problème très gênant et presque insoluble, puisqu'un grand nombre d'œuvres sont trop difficiles pour les élèves du secondaire et, à supposer qu'elles soient lues au collégial, il faudrait se résoudre à admettre qu'elles sont réservées à une minorité, comme s'il y avait deux univers littéraires distincts – un pour ceux qui terminent l'école secondaire, un pour ceux qui terminent le cégep –, alors que je milite pour un accès généralisé à la lecture littéraire.

général = deux ans). Il conduit au marché du travail ou donne accès à l'université. Les cours de français – si l'on excepte les cours de spécialisation – sont communs aux deux secteurs.

7. L'ordre secondaire comprend cinq années de scolarité après un primaire de six ans.

8. Je reviens ici sur un ensemble de propositions qui a commencé à se préciser il y a quelques années (Thérien, 1991).

9. Bon an, mal an, il s'agit d'une perte de plus de 30 %.

Au premier cycle du secondaire¹⁰, on fera lire les grands classiques que l'institution a toujours imposés aux jeunes, parmi lesquels Alphonse Daudet, Jules Verne, Jonathan Swift. Je n'ai aucune objection à faire lire des traductions. Comment aurait-on connu *Les mille et une nuits* sinon ? On portera une attention particulière à l'actualité culturelle (pièce de théâtre à l'affiche dans sa ville, adaptation cinématographique de romans, téléroman intéressant les jeunes, etc.), la médiatisation des œuvres en facilitant souvent la lecture et les rapprochant dans un premier temps de l'univers symbolique des jeunes. En ce qui concerne la littérature de jeunesse, entendue ici comme œuvres, collections littéraires destinées à la jeunesse, il faudra absolument qu'on y vienne et qu'on soit en mesure de proposer les meilleures œuvres, celles qui rencontreraient notre définition de la littérarité : elles donneront aux jeunes une image plus juste de la littérature et de la culture, rejetant le postulat que n'a de valeur que ce qui est ancien ; elles proposeront des visions du monde où se retrouveront tous les jeunes de la classe ; elles leur permettront de lire « leur » littérature, celle qui se fait ici et maintenant, qui intègre notamment dans la problématique de l'univers représenté les difficultés vécues et les interrogations.

Au second cycle du secondaire – et au collégial –, on proposera progressivement certains des grands titres de la littérature française et universelle ; on accordera la première place à la littérature québécoise, même si avec la coupure du collégial on ne réussira pas à en faire lire dans le cadre de la scolarité obligatoire¹¹ toutes les œuvres marquantes¹². Une large place sera accordée à la littérature contemporaine et, comme je le disais plus haut, à l'actualité cultu-

10. Le premier cycle du secondaire est actuellement de deux ans, et le second, de trois ans, mais il est souvent question de commencer le second cycle lors de la 4^e année, en raison de la multiplication des options.

11. À partir de sa 16^e année, l'élève peut quitter l'école.

12. Chaque pays pourrait dire la même chose, à l'exception de la France, qui pourrait, *mutatis mutandis*, inverser ce principe par l'ouverture aux littératures francophones extrahexagonales.

relle. La lecture littéraire ne sera pas uniquement associée aux œuvres du passé, elle comprendra obligatoirement la culture en train de se faire. Si les œuvres plus anciennes tissent des liens entre les générations et aident à comprendre les œuvres d'aujourd'hui, les œuvres les plus contemporaines exprimeront davantage la difficulté de vivre en cette fin de siècle. Les jeunes doivent lire des œuvres de la littérature immigrée, celles écrites par les auteurs des communautés culturelles qui construisent la nouvelle culture de convergence ; il faut aussi qu'ils lisent des œuvres de la francophonie : françaises, bien sûr, belges et suisses, certes, africaines et antillaises aussi. Elles leur permettront d'avoir une idée plus juste de la culture francophone et d'élargir leur vision du monde et de s'approprier dans l'imaginaire d'autres façons de vivre et de penser et, au-delà des différences, au-delà de l'Autre, le Même. Cela dit, les maîtres en classe attendent autre chose. D'une didactique plus théorique, passons maintenant à une didactique plus pratique.

MÉDIATIONS DIDACTIQUES

Je distinguerai la lecture libre (de tout contrôle) et la lecture *accompagnée*. Autant dans le premier cas de figure on laissera des plages libres pour que les élèves (et le maître) s'adonnent à la lecture libre, autant dans le second on mettra en place des démarches de médiation pour favoriser la lecture littéraire. Il s'agira également de lectures collectives, toute la classe lisant le même livre et, en ce qui nous concerne ici, des œuvres complètes, romans et récits de fiction principalement, ce qui n'exclut pas – j'y reviendrai plus loin – le recours à des extraits pour entrer dans l'inter-textualité et construire l'encyclopédie.

UNE LECTURE PRÉPARÉE

Les œuvres proposées aux jeunes doivent avoir été lues et relues par les maîtres – idéalement par une équipe d'enseignants – pour que les élèves abordent la lecture avec des garanties de succès. Ce travail de prélecture pourrait porter sur certains des éléments suivants :

- l'histoire racontée, l'organisation de l'action, la structure de l'œuvre¹³ ;
- le contexte sociohistorique de l'histoire racontée et des suppléments d'information à fournir aux élèves ;
- le vocabulaire, la langue et le style¹⁴ ;
- la vie et l'œuvre de l'écrivain, la situation de l'œuvre dans son contexte d'écriture et la distance qui la sépare de l'actuelle situation de réception¹⁵ ;
- les personnages, les *topoi*, l'intertextualité¹⁶ ;
- etc.¹⁷.

UNE LECTURE PRÉSENTÉE

La « mise en situation » de naguère a encore son utilité pour la lecture littéraire au secondaire et au collégial. Si tout n'est pas aussi

13. Comment faire l'impasse sur ce premier niveau de lecture que Gervais (1993) appelle la lecture de progression, lecture de 1^{er} niveau qu'il oppose à une lecture de 2^e niveau, distanciée, interprétative ? Gommer cette dimension n'aurait aucun sens avec des jeunes.

14. Dans certains cas, un lexique sera utile.

15. Cela est plus vrai des œuvres « classiques » que des œuvres de littérature de jeunesse. Il ne s'agit pas de fétichiser les œuvres littéraires, parfois elles ont vieilli et, malgré leur valeur et leur intérêt, des pans entiers de leur axiologie sont rebutants et méritent d'être critiqués. Comment lire, en 1997, *Eugénie Grandet* ou même plus près de nous *Les Plouffe* quand on a 16 ou 17 ans ?

16. Un ouvrage comme celui de Dufays (1994) permettra de comprendre ce que je suggère ici. Dans une large mesure toute œuvre littéraire est la réécriture de celles qui l'ont précédée et au lieu de dire que les élèves n'ont pas de culture nous devons mettre en place des activités de médiation pour progressivement construire la culture. Le problème du secondaire et du collégial que je posais plus haut trouverait dans l'intertextualité un élément de solution. Les extraits colligés par les maîtres pour permettre de construire l'intertextualité seraient une certaine entrée pour les élèves du secondaire et comme une introduction pour ceux qui achèveraient le collégial.

17. En fait, chaque œuvre définit ses approches, ses difficultés et ses intérêts de lecture. Elle se situe aussi, pour les élèves, dans une suite et un niveau de difficulté.

simple et magique que semble le suggérer Daniel Pennac (1992), il n'en reste pas moins que l'événement que constitue la lecture d'une œuvre littéraire par toute une classe doit être soigneusement préparé. Cette présentation pourrait prendre l'une des formes suivantes :

- présentation « sommaire » des grandes lignes de l'histoire et anticipation de son déroulement ;
- préparation par les élèves d'un débat sur un des thèmes majeurs de l'œuvre¹⁸ ;
- discussion en classe sur ces grands thèmes, permettant au maître de faire rappeler les connaissances antérieures, voire de travailler leur organisation et d'évaluer l'intérêt d'activités de remédiation ;
- présentation de suppléments d'information et de contextualisation par des enseignants d'autres disciplines (histoire, géographie, arts, sciences, etc.) ;
- lecture du début du roman par le maître et travail d'anticipation ;
- présentation de l'écrivain ou de l'œuvre par un spécialiste¹⁹ ;
- extrait filmique de l'œuvre à lire, entrevue de l'auteur, documentaire en lien avec le roman ;
- etc.²⁰.

UNE LECTURE GUIDÉE

Parce qu'elle s'apprend, qu'elle n'est pas donnée, qu'elle se construit progressivement, la lecture littéraire de masses verbales de plus en plus longues et de plus en plus complexes doit être guidée. Les activités de guidage pourraient prendre les formes suivantes :

18. L'euthanasie, par exemple, pour *La vie devant soi*.

19. Certains collègues – professeurs de français ou d'une autre matière –, des parents, voire le directeur, pourraient être spécialistes de Balzac, ou du roman policier, etc.

20. Comme je le disais à la note 17, chaque œuvre définit ses approches. Tout ce qui est mécanique et répétitif s'émoussera vite.

- pendant les deux, trois ou quatre semaines que dure la lecture de l'œuvre, le maître revient sur la lecture, la sienne et celle des élèves ; il explique ce que l'œuvre a réveillé en lui, ce qu'elle lui a appris, les difficultés qu'il a rencontrées, etc., et invite les élèves à faire de même²¹ ;
- il revient sur les anticipations suggérées la dernière fois, voit celles qui s'étaient avérées justes ou fausses et avec la classe essaie d'expliquer ce qui s'est passé ; il relance la lecture sur d'autres anticipations ;
- il peut travailler un passage particulièrement important, des images prégnantes, aider à situer un personnage, apporter un supplément d'information, inviter les élèves à faire des liens avec ce qu'ils ont déjà lu, avec ce qu'ils connaissent déjà²² ;
- si le travail qu'il a donné impose le recours à toute l'œuvre, il aide à en construire les éléments²³ ;
- etc.²⁴.

UNE LECTURE CONTRÔLÉE ?

Se pose enfin le problème des contrôles de la lecture. Plus les élèves sont jeunes (au 1^{er} cycle du secondaire par exemple), plus il est nécessaire de mettre en place des activités qui permettront de s'assurer qu'ils ont lu et compris le livre. On évitera de poser des questions factuelles qui pourraient induire chez les élèves une

21. Sans dire que toutes les lectures se valent et sont égales (à ce propos, voir Eco, 1992), une telle activité permet de montrer la richesse des interprétations et de faire comprendre à quel point la lecture littéraire est liée aux connaissances sur le monde, aux connaissances littéraires et culturelles, à l'expérience. Cela a toujours été vrai, mais l'est peut-être encore plus aujourd'hui avec l'hétérogénéité culturelle de nos classes, à l'intérieur d'une même culture et à travers les différentes cultures d'origine.

22. Le professeur évitera cependant d'imposer sa lecture et de fermer en quelque sorte l'interprétation.

23. Je reviendrai au point suivant sur le genre de travail à proposer aux élèves.

24. Comme je le disais aux notes 17 et 20, en s'adaptant à l'œuvre lue et aux élèves qui la lisent.

lecture attentive à ces seules réalités textuelles. On trouvera souvent – avec un peu d’imagination – une ou deux bonnes questions auxquelles il est bien difficile de répondre si on n’a pas lu le livre. Les élèves pourraient être invités à en proposer.

Très tôt, plutôt, on proposera aux élèves des travaux qu’ils discuteront en équipe, l’une des caractéristiques de l’œuvre littéraire étant précisément de se prêter à la discussion et à l’échange, bref, à l’interprétation. Souvent ces travaux donneront l’occasion – au-delà des échanges oraux – de revenir sur un passage, de lire un autre texte, d’écrire une page personnelle.

Les résumés sont les plus ennuyeux à écrire et à lire. Les personnages, les thèmes, la langue, l’intertextualité, le temps, l’espace, de même que l’action et la structure, sont des éléments trop connus pour que j’insiste sur la variété des activités qui peuvent être proposées. Il ne s’agit pas de *pensums* qui font détester l’œuvre lue et appréhender la prochaine, il s’agit de prolongements qui donnent sens et intérêt à la lecture : comparaison avec un autre roman, transposition d’un épisode dans un autre contexte, nouvelle fin, personnage qu’on a aimé, appréciation de la langue, etc. Ces travaux de contrôle – puisque c’est de cela qu’il s’agit – contribueraient justement à construire l’intertextualité et l’encyclopédie et à concevoir la lecture littéraire comme éminemment liée à la vie.

Au-delà des textes et documents complémentaires que le maître apportera à ses élèves, avec eux au cours de l’année, et avec ses collègues au cours des ans, il amènera les élèves à lier leurs lectures, entre elles, par elles, avec elles, aux connaissances sur le monde et la vie. Il construira ainsi et l’intertextualité et l’encyclopédie, fondement de la lecture littéraire et du plaisir de lire. Au lieu de dire que les élèves n’ont plus les connaissances suffisantes pour aborder les œuvres littéraires, il faut – dialectiquement – leur donner ces connaissances et leur faire lire ces œuvres qui leur permettront de se les donner.

Le travail de médiation nécessaire à la lecture littéraire ne postule pas qu’elle est la seule valable et digne d’intérêt à l’école. Au contraire, il postule que sans lui la lecture littéraire risque d’être l’apanage d’une élite restreinte. Démocratiser l’école, ce n’est pas

DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE : BILAN ET PERSPECTIVES

accepter que des pans entiers du *cursus* en soient retirés parce que trop éloignés de ses nouvelles clientèles, c'est plutôt mettre en place des activités de médiation qui rapprocheraient les uns des autres, c'est croire que la lecture littéraire s'apprend et se construit.

BIBLIOGRAPHIE

- ARON, Thomas (1984), *Littérature et littérarité. Un essai de mise au point*, Paris, Les Belles Lettres.
- BAKHTINE, Mikhaïl (1978), *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
- CHEVALLARD, Yves (1985), *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- DUFAYS, Jean-Louis (1994), *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga. (Coll. « Philosophie et langage ».)
- ECO, Umberto (1992), *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset.
- GERVAIS, Bertrand (1993), *À l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur. (Coll. « Essais critiques ».)
- MILOT, Louise, et Fernand ROY (dir.) (1991), *La littérarité*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- PENNAC, Daniel (1992), *Comme un roman*, Paris, Gallimard.
- PROVOST, Michelle (1995), *De la lecture... à la culture : le plaisir d'explorer la littérature au secondaire : bibliographie sélective commentée, romans, contes et légendes, récits de vie, nouvelles*, Montréal, Services documentaires Multimédia inc.
- ROSEN, Elisheva (1991), « Littérarité et stratégies de légitimation d'un genre : l'exemple du récit d'enfance », dans Louise MILOT et Fernand ROY (dir.), *La littérarité*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, p. 45-58.
- SAINT-JACQUES, Denis (1991), « La reconnaissance du littéraire dans le texte », dans Louise MILOT et Fernand ROY (dir.), *La littérarité*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, p. 59-69.
- THÉRIEN, Michel (1991). « L'enseignement de la littérature dans un contexte pluraliste », dans Fernand OUELLET et Michel PAGÉ (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 453-466.
- THÉRIEN, Michel (1996), « Didactique de la littérature et constitution de l'objet didactique », dans Claude RAISKY et Michel PAGÉ (dir.), *Au-delà des didactiques, la didactique*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 97-112.
- VANCOPPENOLLE, Vincent (1993), « Littérature, pouvoir et langage », *Enjeux*, n° 29, p. 21-46.
- ZIMA, Pierre V. (1991), « Ouverture et clôture du texte littéraire », dans Louise MILOT et Fernand ROY (dir.), *La littérarité*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, p. 71-80.

LE PLAISIR DE LIRE AU PRIMAIRE

Flore Gervais

Université de Montréal

Le mot « littérature » comporte deux familles de sens. D'une part, il renvoie simplement à l'ensemble des écrits sur tel sujet ou destinés à tel public (par exemple, la littérature du piano). D'autre part, il désigne tout usage – particulièrement des œuvres écrites – qui porte la marque de préoccupations esthétiques (par exemple, la littérature danoise, la littérature du XVIII^e siècle). Pour ma part, j'utilise ici les termes « littérature de jeunesse » dans le premier sens tout en faisant référence, le cas échéant, au second. Par conséquent, ce syntagme englobe tous les aspects de la production écrite pour la jeunesse : de la fiction à l'information, de la bande dessinée au poème en passant par un large éventail de genres comme les livres dont vous êtes le héros ou les périodiques pour la jeunesse.

À travers les âges, en France, la littérature de jeunesse s'est progressivement donné une spécificité au fur et à mesure qu'on a reconnu aux enfants le droit à l'enfance (Latzarus, 1923). Ajoutons que le plaisir a constitué et constitue encore la raison d'être de cette littérature. Au début, le plaisir servait d'instrument de séduction pour rendre les leçons de morale plus digestibles ; aujourd'hui, quoique parfois encore teinté d'intentions didactiques – l'épithète « didactique » est à l'occasion péjorative ! –, il est plus souvent recherché pour lui-même, sans autres subterfuges.

Aucune distinction de style, de visée, d'esthétique ne morcelle donc cette notion de plaisir. La première fonction de la littérature

de jeunesse, c'est d'émouvoir le jeune lecteur de façon à ce qu'il en retire du plaisir, cet état agréable que tout humain recherche. Comme le fait remarquer avec justesse Christian Poslaniec (1992), le plaisir de lire vient d'une véritable rencontre avec le livre, et la richesse de cette rencontre dépend de la variété des émotions que la lecture provoquera. Dès lors, il ne faut pas s'étonner de ce que la littérature de jeunesse puisse autant faire rire qu'halluciner ou que réorganiser ses représentations mentales du monde.

D'une telle définition de la littérature de jeunesse ne peut découler, avant le secondaire, qu'une seule didactique digne de ce nom : celle du plaisir de lire. Certes, des adolescents prennent plaisir à lire de la littérature jeunesse, et les éditeurs le savent et en profitent pour étendre leur production à une clientèle un peu plus âgée. Il est vrai également que si les adolescents consomment de plus en plus de livres de littérature de jeunesse, ils lisent aussi des livres destinés d'abord aux adultes comme ceux de Stephen King ou de Mary Higgins Clark, et leur horizon littéraire va s'élargissant jusqu'à des œuvres dites classiques (Gouvernement du Québec, 1994). Pourtant, cette didactique du plaisir de lire s'adresse prioritairement aux élèves du primaire avant qu'ils arrivent au secondaire parce que, d'une part – et c'est là la principale raison –, il y a de forts risques qu'ils ne développent pas d'habitudes de lecture s'ils ne l'ont pas fait pendant qu'il était encore temps, c'est-à-dire avant l'âge où le besoin de socialisation oblitère tout le reste ; en effet, chacun le sait, les groupes d'amis qui composent souvent l'univers de l'adolescent se réunissent rarement autour d'un livre, parlent rarement de leurs lectures. D'autre part, les jeunes du primaire sont le principal public cible des éditeurs pour la jeunesse.

DIDACTIQUE DU PLAISIR DE LIRE : DIDACTIQUE DU PARTAGE

Avant de poser les premiers jalons d'une didactique de la littérature de jeunesse, je précise que celle-ci consiste essentiellement en l'utilisation en classe d'ouvrages destinés à la jeunesse, dans le but de développer chez les élèves leur goût de lire. Je rappelle que

la finalité de la littérature de jeunesse réside dans la richesse du plaisir associé à des émotions plurielles que ces ouvrages peuvent susciter, peu importe qu'il s'agisse de documentaires, de romans, ou d'autres types d'écrits. Voilà pourquoi je me contenterai d'exposer les principes généraux d'une telle didactique tout en sachant que chaque genre d'ouvrages qui composent cette littérature en requiert des particuliers.

Malgré le ton forcément péremptoire qui accompagne l'évocation de règles de conduite ou d'attitudes, je compte sur la sagesse des enseignants pour en déceler l'esprit et non la lettre. Bien entendu, il ne s'agit pas de recettes qu'on doit suivre mot à mot. À l'instar de la pédagogie, la didactique de la littérature de jeunesse est un art dont on appréhende les règles comme on le ferait de variations musicales sur un même thème, en l'occurrence le plaisir de lire, c'est-à-dire en s'en imprégnant sans se soucier d'en retenir une note précise, mais plutôt une impression, un rythme, un air, voire un simple silence, qui change pour toujours sa façon de sentir la vie.

Voici quelques-uns de ces principes (que j'appellerai aussi « règles ») qui fondent l'intervention des enseignants qui se réclament de la didactique de la littérature de jeunesse.

STIMULER LE DÉSIR DE LIRE CHEZ SES ÉLÈVES

Faire pressentir le livre comme « source de plaisir »

L'enseignant qui témoigne devant ses élèves de son propre plaisir de lire les aide à pressentir la lecture comme source de plaisir. Son témoignage peut consister à lire devant eux pendant l'heure de bibliothèque ou, tout en tenant compte de l'âge des enfants dans le choix des lectures à partager, à leur parler avec enthousiasme de celles qui l'ont touché davantage (Krashen, 1993).

Faire pressentir le livre comme source de plaisir « accessible »

Pour se convaincre de l'accessibilité du plaisir de lire, les élèves ont besoin d'être accompagnés sur les plans affectif et instrumental. L'enseignant, qui lit à haute voix un récit qu'il apprécie

beaucoup et qu'il sait receler les qualités susceptibles de rejoindre la majorité de ses élèves, leur permet non seulement de vibrer à la richesse émotionnelle du récit et, par le fait même, de découvrir le plaisir qui est relié à la lecture (Pennac, 1992), mais aussi de se familiariser avec la structure du récit et ce, sans recevoir d'instructions purement formelles souvent peu stimulantes. Une telle sensibilisation facilitera ultérieurement une lecture autonome et contribuera à investir les jeunes lecteurs d'un sentiment de compétence, parce qu'ils seront en mesure, en cours de lecture, de formuler avec plus de justesse des hypothèses sur le déroulement de l'histoire (Giasson, 1990, 1995).

FAIRE DÉCOUVRIR, SOUTENIR ET ÉLARGIR LES INTÉRÊTS EN LECTURE DES ÉLÈVES

Les élèves eux-mêmes sous-estiment leur propre capacité à se laisser émouvoir par des lectures. Ils croient qu'aimer lire, c'est obligatoirement aimer lire des romans. Souvent les garçons disent ne pas aimer lire ; or les enquêtes démontrent que s'ils aiment moins lire des romans sentimentaux que les filles, ils apprécient par ailleurs passablement les documentaires et les bandes dessinées (Gervais, à paraître). Il faut dire que la société, contaminée par une notion étriquée de la littérature de jeunesse qui ne reconnaît de véritable lecteur qu'en celui ou celle qui aime lire des romans, contribue à cette piètre image de lecteurs que s'attribuent certains élèves du primaire. L'enseignant sensible à l'estime de soi de ses élèves veille à les aider à identifier leurs intérêts en lecture et les invite à les lui communiquer à des moments fixés d'avance dans le courant de l'année. Ces cueillettes d'information deviennent d'heureuses occasions d'échange sur les livres, de prise de conscience individuelle de sa propre évolution quant à ses intérêts en lecture, voire à son goût de lire.

Aider les élèves à reconnaître et à caractériser les différents genres

Pour leur faire découvrir leurs intérêts en lecture, l'enseignant amène tout d'abord ses élèves à reconnaître et à caractériser les

différents genres que leur offre la littérature de jeunesse, notamment le roman, le recueil de poésie, le documentaire, l'album de contes traditionnels ou modernes, la bande dessinée, le périodique, le livre-cassette, le livre-jeu, le livre de chansons, le livre dont vous êtes le héros. Pour ce faire, le professeur met en place des activités d'exploration visuelle et tactile où les élèves sont invités à regarder une trentaine de livres qu'il a choisis avec soin et qu'il a déposés sur une table. Il ne présente que quelques genres à la fois pour éviter la surcharge d'informations. Une fois les livres observés, il suggère à ses élèves de les entrouvrir pour en découvrir la facture. Déjà, à ce stade de l'activité, les éventuels lecteurs sont un peu plus en mesure de connaître les caractéristiques de chaque genre. Ils sont ensuite appelés à échanger sur les livres. Cette activité, très utile pour initier aux divers genres en première année, peut être effectuée avec profit dans les autres classes : les plus vieux, déjà sensibilisés aux genres, profitent alors de l'occasion pour identifier leur désir de lire tel ou tel livre.

*Aider les élèves à identifier leurs intérêts
en littérature de jeunesse*

Parmi les « droits imprescriptibles du lecteur », reconnus par Pennac (1992), j'ajouterai celui d'exprimer sa répulsion par rapport à certains genres. Ainsi, toujours devant la table où sont déposés les livres, l'enseignant convie ses élèves à une lecture flottante afin d'en apprécier la teneur ainsi que leur attirance ou leur répulsion par rapport à ceux-là. Il les invite ensuite à communiquer à leurs voisins leurs impressions sur les livres qu'ils ont particulièrement et rapidement « lus ».

*Aider les élèves à soutenir
et à élargir leurs intérêts en littérature de jeunesse*

En sachant que ses élèves ne développent leur goût pour la lecture qu'à travers des ouvrages qui les rejoignent tant sur le plan affectif que cognitif, l'enseignant n'hésite pas – du moins au début, avant que ce goût ne s'installe pour de bon – à proposer à ses élèves

des livres qui les touchent, par quelque côté que ce soit, qu'il s'agisse de documentaires sur les animaux, de bandes dessinées ou de romans aux héros desquels les jeunes peuvent facilement s'identifier. L'enseignant sait qu'il est important à ce stade du développement du goût de lire de soutenir les intérêts en lecture de ses élèves en mettant à leur disposition *d'abord* des livres qu'ils vont aimer à coup sûr, même si ces ouvrages n'ont pas été couronnés par de grands prix littéraires. Par contre, tout en évitant de manifester du mépris à l'égard de goûts qu'il estime peu canoniques, il partage, chaque fois qu'il le peut, avec enthousiasme, de façon explicite, exemples à l'appui, ses coups de cœur. Lors de tels partages, il permet à ses élèves d'élargir leurs propres horizons en lecture et de s'approprier de nouveaux intérêts.

FAIRE DÉCOUVRIR, SOUTENIR

ET RENFORCER LEUR SENTIMENT DE COMPÉTENCE À LIRE

L'importance du sentiment de compétence dans la motivation à agir n'est plus à démontrer, autant en littérature de jeunesse qu'en d'autres domaines. Il est essentiel qu'une fois convaincus qu'ils peuvent retirer du plaisir à lire, les élèves s'aperçoivent rapidement qu'ils sont capables de décoder et de s'approprier le sens de ce qui est écrit. Si l'habileté à lire doit suivre et non précéder le plaisir de lire, le sentiment de compétence à lire, par contre, doit accompagner le jeune apprenti dès ses premières rencontres avec les livres.

*Faire découvrir aux élèves qu'ils sont capables
de comprendre le sens de ce qu'ils lisent*

Pour donner à ses élèves un sentiment de compétence à lire avant qu'ils aient su maîtriser toutes les techniques de l'art, l'enseignant peut procéder à des séances de repérage de mots ou de phrases tout en poursuivant sa lecture à voix haute. De plus, quitte à aider les débutants par une lecture alternante (adulte/enfant ou enfant plus âgé/enfant plus jeune), l'enseignant veille à conserver le plaisir de lire de ses apprentis lecteurs en misant sur leurs réussites et, quand il leur arrive de faire des erreurs (lire « souliers »

là où est écrit « chaussures »), en leur montrant l'intérêt de ces dernières par ce qu'elles recouvrent de « logique » ou de « sensé » (Bettelheim et Zelan, 1983).

Placer les enfants devant l'imprimé le plus souvent possible

La recherche montre que toute intervention de stimulation, d'accompagnement ou de prolongement en lecture, si bien structurée soit-elle, ne produit pas nécessairement les effets escomptés sur le développement du goût de lire et des habitudes de lecture des jeunes du primaire. Il suffit de prendre connaissance des résultats d'une recherche effectuée sur l'impact d'un programme d'animation du livre en bibliothèque scolaire (Demers, 1988) pour se rendre compte qu'à la fin d'une expérience d'animation du livre effectuée sur plusieurs mois, les enfants du groupe expérimental ne comprennent pas mieux leurs lectures et ne lisent pas davantage que les élèves du groupe de contrôle qui n'avait subi aucun traitement dans ce sens. Cette belle panoplie d'activités hebdomadaires toutes plus intéressantes les unes que les autres, qui allaient de la visite d'un auteur à l'animation d'un récit à l'aide de marionnettes en passant par l'illustration d'une histoire par les enfants, *ne mettaient pas suffisamment l'enfant en face de l'imprimé* et n'améliorait ni son habileté à lire ni ses habitudes de lecture. Si de telles interventions se poursuivaient tout au long du primaire, la maturation aidant, l'enfant finirait-il par y puiser un goût de lire ? La question demeure posée. Cependant, cette même recherche montre finalement que, sur le plan de la motivation, les enfants ont semblé plus intéressés à aller à la bibliothèque pour voir un spectacle que pour lire.

Pour que le plaisir de lire soit réel, l'enseignant cherche à placer ses élèves devant l'imprimé le plus souvent possible afin qu'ils développent une véritable compétence à lire. Par exemple, après les avoir invités à se choisir un livre en fonction de leurs intérêts, l'enseignant demande à ses élèves – placés en dyade – de se poser mutuellement une ou deux questions dont ils croient trouver les réponses dans leur livre et d'anticiper quelques éléments de réponse ;

selon le type d'informations en jeu, il les convie ensuite à effectuer une lecture flottante ou approfondie qui leur permettra de vérifier dans quelle mesure sont confirmées ou infirmées leurs hypothèses.

Pour donner encore plus de signification à cette activité, le professeur l'inscrira dans un projet plus vaste de promotion du livre ou d'intégration des matières dont ses élèves devront rendre compte à d'autres instances (autres classes, bibliothécaires, parents, etc.). Mais l'enseignant sait que de telles pratiques, aussi intéressantes et pertinentes soient-elles sous d'autres aspects, si elles ne sont pas précédées de véritables séances où seul le plaisir de lire est recherché pour lui-même, risquent de n'être que pratiques de lecture scolaires qui ne contribuent pas au développement de véritables habitudes de lecture (Gervais, à paraître).

Fournir aux élèves des procédés pour améliorer leur lecture

Par ailleurs, quoique la connaissance des stratégies de lecture (voir Giasson, 1990 ; Tardif, 1992) ne soit pas préalable au plaisir de lire et soit hors de propos ici, il n'en demeure pas moins que, à l'aide de la littérature de jeunesse, les élèves peuvent d'une part identifier certaines de leurs stratégies de lecture, en apprécier l'efficacité, et, d'autre part, partager leurs observations sur celles-ci avec leurs pairs, pour ainsi se familiariser avec de nouvelles stratégies qu'ils ignorent et améliorer leur maîtrise de la lecture.

SOUTENIR LES ÉLÈVES DANS LEURS LECTURES

L'enseignant qui se réclame de la didactique de la littérature de jeunesse connaît l'importance de soutenir ses élèves, les bons lecteurs autonomes compris. Il est un guide pour les plus faibles ou les moins épris de lecture et un interlocuteur attentif pour les plus grands lecteurs.

Aider ses élèves à choisir leurs livres

Tout en acceptant que des élèves reviennent sur leur choix – quoi de plus pénible qu'une lecture ennuyeuse ! –, l'enseignant

aide ses élèves à choisir leurs livres. Il sait piquer leur curiosité parce qu'il connaît et leurs intérêts en lecture et les livres qu'il leur propose.

Aider les lecteurs lents à rencontrer leurs échéances de lecture

Dans le cadre de projets de lecture comme le cercle de lecture ou la rédaction d'un journal de critique littéraire, l'enseignant aide ses élèves à « passer à travers » leur livre. Pour cela, il leur fixe des dates d'échéance de lecture et leur fait calculer, dans le cas d'un roman, le nombre de pages à lire et leur répartition quotidienne avant l'échéance. Quant aux plus faibles, il peut leur faire formuler des hypothèses sur la suite du récit, chapitre par chapitre, et les inviter, à partir des réponses qu'ils auront trouvées, à préparer un jeu de lecture pour piquer la curiosité d'éventuels lecteurs.

Partager avec les grands lecteurs leur plaisir littéraire

Ce n'est pas parce que le plaisir de lire leur est acquis qu'il faut pour autant abandonner à leur sort les amoureux de la lecture. Fréquemment ces élèves sont ignorés parce qu'ils ne dérangent pas ! L'enseignant d'expérience évite le piège, car il comprend l'importance de garder le contact avec ces élèves habituellement renfermés qui souffrent en silence de leur manque de sociabilité. En effet, l'enseignant d'expérience sait combien il est précieux pour le développement harmonieux de certains de ses élèves grands lecteurs de partager leur plaisir de lire de façon ponctuelle par des échanges oraux ou écrits, formels ou informels. Il sait ce que vaut et pour l'élève et pour lui-même ne serait-ce qu'une minute de conversation sur le dernier roman lu, ou encore un coup d'œil sur le carnet des titres lus dans le mois !

RÉINVESTIR LE PLAISIR DE LIRE

Le plaisir de lire étant relié à la richesse des émotions que le livre suscite, l'enseignant est soucieux d'aider ses élèves à reconnaître certaines de ces émotions et à en élargir le spectre.

*Aider les élèves à faire des liens d'un livre à l'autre,
entre leurs lectures et leur vie*

L'enseignant désireux d'élargir les connaissances que ses élèves ont sur eux-mêmes et sur le monde recourt à des approches qui sont soit carrément ludiques et créatives, soit carrément opérationnelles, c'est-à-dire des approches qui ont une finalité qui peut rejoindre les préoccupations de ses élèves. Si les élèves sentent le didactisme, il y a de forts risques qu'ils rejettent à tout jamais avec celui-ci le livre et le plaisir de lire qu'ils avaient pourtant commencé à goûter. Le lien de confiance aura alors été rompu et, peut-être, irréversiblement.

PROLONGER LA LECTURE À TRAVERS
DES ÉCHANGES OU D'AUTRES PROJETS RELIÉS AU LIVRE

Une fois un livre lu, il est naturel d'échanger ses impressions sur celui-ci. Toutefois, pour conserver cet instant de grâce que fut la lecture, il ne faut pas obliger les élèves à communiquer leurs impressions immédiatement après leur lecture ; il faut leur laisser le temps de déguster leur plaisir et ce n'est qu'une fois celui-ci assuré, que l'enseignant invite les élèves intéressés à le faire à partager un mot, une phrase, une expression ou une impression. L'enseignant, convaincu de l'importance de partager des sentiments à propos d'un livre, encourage ses élèves à toutes sortes d'initiatives pour que vive la lecture (Charbonneau, 1994).

*Encourager des projets de lecture
dont les élèves seront les principaux maîtres d'œuvre*

L'enseignant encadre ses élèves qu'il a encouragés à mettre sur pied des activités de lecture comme le cercle de lecture (Gervais et Tousignant, 1990), la rédaction de critiques littéraires pour le journal scolaire, pour la promotion du livre à la bibliothèque, ou la mise sur pied de toute autre forme de communications ou d'événements reliés au livre auxquels ils pourraient participer : témoignages d'écrivains, d'élèves ou d'enseignants lecteurs, palmarès et

concours comme la livromagie de Communication jeunesse, heure de lecture aux plus jeunes de l'école, spectacle, vidéo, théâtre, comédie musicale, etc. Mais attention ! Ces activités, aussi nécessaires et stimulantes soient-elles, peuvent donner l'impression qu'on développe de réelles habitudes de lecture alors qu'on ne développe que d'intéressantes pratiques de lecture qui risquent de ne jamais sortir de l'école. Pour qu'une pratique devienne une habitude, il faut une motivation intrinsèque qui, le cas échéant, ne se retrouvera que dans l'habitude de savourer un livre. Pour ce faire, tout en reconnaissant l'importance médiatique de l'événement construit autour du livre, ne confondons pas la fête du livre ou son exploitation avec le réel plaisir de lire seul, à deux, voire dans l'intimité de la classe.

Dans les faits, cet accompagnement exige qu'on connaisse ses élèves, leur origine ethnique et sociale, leurs loisirs, leurs intérêts en lecture et leurs habitudes de lecture. Il implique aussi qu'on connaisse la littérature de jeunesse dans toute sa richesse, qu'on sache comment la présenter aux élèves, comment piquer leur curiosité à son sujet, et qu'on sache témoigner en tant qu'enseignant de son propre plaisir de lire (Pennac, 1992). Ce n'est qu'une fois ces conditions remplies qu'une véritable intervention en didactique de la littérature de jeunesse peut s'implanter dans la classe.

*
* *
*

Les immenses exercices de débrouillardise déployés par les enseignants pour développer chez les élèves l'habileté à déchiffrer un texte montrent qu'on se rend compte encore mal qu'au primaire le plaisir de lire devrait constituer le premier objet à « enseigner ». Bien sûr, on peut et on doit enseigner à apprécier la beauté des livres, la pertinence des illustrations, le raffinement du style, l'efficacité de la structure du récit, et montrer l'importance de savoir lire plus tard dans la vie. Mais tous ces efforts ne mèneront à rien de durable si les enseignants ne convainquent pas les enfants du primaire qu'ils trouveront du plaisir dans un livre. Car il y a de fortes chances que, une fois persuadés que le livre recèle ce plaisir,

ils désirent déployer les efforts nécessaires pour apprendre à lire, utiliser leurs lectures à des fins variées et finalement se doter de solides habitudes de lecture.

Par ailleurs, ajoutons que ce n'est pas parce que l'approche par compétences oblige à traduire les contenus d'apprentissage en performances évaluable que le plaisir de lire doit être évacué des finalités du programme de français, comme c'est le cas actuellement. Fermons la parenthèse.

Bien que la littérature de jeunesse renferme des œuvres de qualité inégale, il est urgent que s'implante dans l'école une véritable didactique de la littérature de jeunesse basée sur le développement du désir de lire. Comment l'enfant pourra-t-il faire tous les efforts nécessaires pour apprendre à lire s'il ne pressent pas qu'il peut y trouver du plaisir ? En refusant de considérer le plaisir de lire comme un préalable au développement de l'habileté à lire, l'école se prive depuis des années de la plus puissante motivation à l'effort que l'enfant pourrait consentir à déployer pour apprendre à lire et, par la suite, pour développer de réelles habitudes de lecture.

BIBLIOGRAPHIE

- BETTELHEIM, Bruno, et Karen ZELAN (1983), *La lecture et l'enfant*, Paris, Robert Laffont.
- CHARBONNEAU, Hélène (dir.) (1994), *Pour que vive la lecture*, Montréal, ASTED.
- DEMERS, Jean-Louis (1988), « Étude de la relation entre la présence d'une bibliothèque scolaire offrant un programme d'animation et les résultats en lecture chez les élèves du primaire ». Mémoire de maîtrise, Montréal, École de bibliothéconomie et des sciences de l'information, Université de Montréal.
- GERVAIS, Flore (à paraître), *École et habitudes de lecture. Étude sur les perceptions d'élèves québécois de 9 à 12 ans*, Montréal, De la Chenelière/McGraw-Hill.
- GERVAIS, Flore, et Andrée TOUSIGNANT (1990), « Expérimentation d'une stratégie de motivation en lecture en 6^e année du primaire : recherche-action auprès d'enfants de différents milieux socio-économiques », dans Jean-Yves BOYER et Monique LEBRUN (dir.), *Actualité de la recherche en lecture*, Montréal, Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, p. 175-187.
- GIASSON, Jocelyne, (1990), *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.
- GIASSON, Jocelyne (1995), *La lecture. De la théorie à la pratique*, Montréal/Paris, Gaëtan Morin éditeur/Casablanca.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1994), *Compétence et pratiques de lecture des élèves québécois et français. Une comparaison Québec-France*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- KRASHEN, Stephen (1993), *The Power of Reading*, Englewood (Colorado), Libraries Unlimited inc.
- LATZARUS, Marie-Thérèse (1923), *La littérature enfantine en France dans la seconde moitié du XIX^e siècle : étude précédée d'un rapide aperçu des lectures des enfants en France avant 1860*, Paris, Presses universitaires de France.
- PENNAC, Daniel (1992), *Comme un roman*, Paris, Gallimard.
- POSLANIEC, Christian (1992), *De la lecture à la littérature*, Paris, Éditions du Sorbier.
- TARDIF, Jacques (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques.

LES APPROCHES ACTUELLES
EN LECTURE LITTÉRAIRE

DILEMME CORNÉLIEN EN CLASSE DE FRANÇAIS
OU COMMENT DOSER LA PART DE RÉPONSE
PERSONNALISÉE DU LECTEUR¹

Monique Lebrun

Université du Québec à Montréal

N'est-ce pas précisément quand le lecteur est lu par le texte plus qu'il ne le lit, quand il est « touché » par le texte, comme on dit, quand le texte le « remue », lui dit des choses qu'il n'a pas obligatoirement envie de s'entendre dire, lui fait rencontrer l'Autre en lui, qu'il se « forme », c'est-à-dire qu'il se construit dans sa singularité, de façon conflictuelle ?

Jean VERRIER,
« Notes de lecture sur "Discours
sur la lecture (1880-1980)"
de Anne Marie Chartier et Jean Hébrard »,
Supplément au Français aujourd'hui.

L'école a la prétention de montrer à lire. Ne parlons pas ici du décodage : elle y réussit, somme toute, assez bien. Évoquons plutôt une démarche, souvent convenue, de défrichage du sens, un sens

1. La première partie de cet article comporte des extraits de mon texte « L'école et le plaisir de lire » (Lebrun, 1993a).

maintes fois considéré comme immanent et requérant, pour être saisi, la mobilisation des facultés intellectuelles du lecteur, quand ce n'est pas la mémorisation de conventions pédagogiques simples sur la nature de la « bonne réponse ».

Je me propose de démontrer que se fait jour et s'affirme, depuis une vingtaine d'années, en réaction à ce courant, un mouvement qui tient compte du plaisir de lire et qui fait éclater à la fois les corpus canoniques et les démarches. Je recourrai aux recherches européennes et américaines, inspirées tant du constructivisme que de la théorie de la réception, qui remettent à l'honneur un « nouveau » texte littéraire, dépouillé de ses oripeaux « lagardémichardiens » et qui visent l'appropriation personnelle dans des « parcours » dont la réaction écrite sous forme de journal constitue une des pierres d'assise. Mais attardons-nous, dans un premier temps, sur le rôle de l'école dans le développement de la lecture et les critiques à son endroit.

LE RÔLE TRADITIONNEL DE L'ÉCOLE

Depuis deux décennies, pour le moins, les Cassandre de l'opinion publique dénoncent une désaffection pour la lecture qui proviendrait des lacunes de l'école. Les programmes feraient fi du plaisir de lire, cantonneraient les élèves dans la lecture de textes courts et peu nombreux. Il n'est jusqu'aux enseignants que l'on accuse d'utiliser des stratégies sans imagination pour susciter ou évaluer la compréhension en lecture. Qu'en est-il exactement ?

En fait, les enjeux de la lecture à l'école sont variés et moins imperméables au plaisir de lire qu'il n'y paraît. On ne peut bien parler de la lecture sans évoquer l'évolution récente du contexte scolaire, sans préciser les mutations du concept même de compréhension en lecture, tributaire et des contributions de la psychologie cognitive et des théories littéraires.

Je laisse de côté les premiers apprentissages, de type « décodage », pour m'intéresser aux jeunes lecteurs qui, à partir de l'âge de 8 ans environ, maîtrisent suffisamment les rudiments pour pratiquer la lecture de façon relativement autonome. Jusqu'à l'entrée en

trombe de la linguistique, de la sémiotique et de la sociologie des phénomènes culturels dans le domaine de la compréhension en lecture, soit jusqu'aux années 1960, le pédagogue choisissait seul les textes et les différentes stratégies d'exploration du sens. On me permettra ici un petit recul historique.

Ainsi que le mentionnent Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard (1989), c'est une fois les rudiments du déchiffrage acquis que l'élève peut entrer de plain-pied dans la « lecture expliquée ». Ce concept, codifié grâce aux travaux de Gustave Lanson ([1919] 1925), apparaît au début du siècle : on y mêle explications sur la langue et sur les idées d'un texte en un exercice oral et collectif. Derrière le questionnement se profile l'idée d'un sens immanent au texte, connu de l'enseignant et qu'une maïeutique appropriée doit permettre à l'élève de découvrir. Le cheminement vers le sens par le recours au questionnement deviendra, surtout dans les petites classes, convenu, sans surprise, voire stéréotypé. Cela est d'autant plus étonnant que la « lecture expliquée » surgit au moment où, dans les années 1920, la pédagogie active prend son essor, sous l'influence des Claparède, Decroly et Dewey.

Jusqu'à la réforme des années 1960, le texte littéraire est rarement étudié pour lui-même ; il est plutôt étudié pour sa valeur de formation en lecture et en écriture, en logique et en morale. Les deux exercices privilégiés sont l'analyse de texte et la dissertation. On regroupe habituellement les textes choisis dans des anthologies révélatrices de l'axiologie sur le discours littéraire : « L'humanisme recherché [était] fait de connaissances étendues, de jugements avisés, de bon goût et de rectitude morale [...] » (Melançon, Moisan et Roy, 1988 : 17). Bien lire conduit à bien penser et à bien écrire. Le discours idéologique est clos, la lecture est monosémique, dans la droite ligne des attentes institutionnelles. Qui ne se souvient de l'« enfer » des bibliothèques de collège, lieu où l'on enfermait à double tour les livres à l'index réputés offenser la pudeur des jeunes âmes. Il faudrait rappeler dans quelle mésestime les éducateurs, influencés par l'attitude de l'Église, ont tenu le genre romanesque, presque jusqu'à l'entre-deux-guerres, qui leur semblait une voie ouverte à l'immoralisme et à la rêverie frivole.

Il est abondamment question de texte littéraire dans l'exercice de lecture expliquée, mais il s'agit d'un texte *ad usum delphini*. Il est important que le « morceau choisi » porte la signature d'un auteur connu ; en retour, l'école officialise son appartenance à un courant littéraire et le tient pour mentor de la génération en formation. Bref, « la littérature, c'est ce qui s'enseigne ! », pour reprendre la célèbre boutade de Roland Barthes (1981). L'approche du texte est « externe », selon une expression moderne, c'est-à-dire qu'elle inclut un large recours à l'histoire littéraire, à son découpage, à la nomenclature des grands auteurs, de leurs thèmes et filiations. Il est souvent difficile, souligne André Chervel (1986), de définir une méthode d'approche purement littéraire qui se distingue de celles des sciences humaines, puisque l'explication de texte mêle allègrement histoire, philosophie et religion. D'ailleurs, le professeur de lettres, au secondaire, enseigne souvent ces autres matières.

Avant 1960 donc, les pratiques scolaires, pour soucieuses qu'elles soient de la formation intellectuelle et morale des élèves par les textes, n'encouragent pas la lecture extensive des textes, l'appropriation personnelle, le plaisir de lire en somme. Celui-ci se découvre au hasard des lectures de vacances, dans des ouvrages obtenus lors des « distributions de prix », dans d'autres œuvres approuvées : je pense au *Guide général des lectures* de l'abbé Bethléem en France et, au Québec, à des ouvrages de fiction pour la jeunesse tenant souvent de l'hagiographie et pour la diffusion desquels l'*imprimatur* était quand même nécessaire, jusqu'à une date récente.

LA REMISE EN QUESTION DES MÉTHODES : LA DÉRIVE TECHNICISTE

L'apparition des scientifiques du texte, dans les années 1960, va bouleverser ce bel édifice. En raison des avancées conjointes de la linguistique de texte (grammaire de texte) et de la psychopédagogie de la communication, on assiste à un *revampage* des programmes scolaires dans le domaine de la lecture. Déjà, durant les

années 1950, les premières enquêtes sur la lecture avaient soulevé le problème du peu d'utilité sociale des pratiques de lecture et mis face à face les tenants de la culture classique et ceux du pragmatisme. Désormais, le couple lecture expliquée–dissertation tendra à céder la place au trio fiche de lecture–exposé–discussion. On voit également la mise en place d'une problématique de l'échec en lecture que d'aucuns s'empresseront de lier à l'origine sociale (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970).

Les changements de la conception scolaire de la lecture manifestent les soubresauts culturels d'une société qui rêve de pédagogie active tout en codifiant de plus en plus l'entrée dans le texte, qui se laisse séduire par le technicisme en éprouvant la nostalgie de l'humanisme classique. Les travaux des sémiologues répandent l'idée de la lecture perçue comme un pur exercice d'intelligence (schémas actantiels, carrés sémiotiques et autres exercices de haute voltige). Parallèlement, l'avant-garde psychopédagogique enseigne qu'il faut tenir compte du savoir préconstruit du lecteur, privilégier les situations « vraies », la pédagogie de la découverte. Les linguistes pénètrent à l'école par le biais de la linguistique appliquée et répandent l'idée des habiletés langagières décontextualisées, mais facilement mesurables quant à leur atteinte (par exemple, le vocabulaire ou, encore, les tournures syntaxiques). Dès lors, l'enseignant de la base se sent envahi : tous lui proposent des « stratégies » de lecture. Il lui faut former des lecteurs polyvalents et exalter le rapport ludique au livre autant que faire se peut.

En France et en Belgique, les années 1960 et 1970 sont marquées par l'interrogation sur la place de la lecture « lettrée » à l'école, surtout dans un contexte où la culture médiatique se fait omniprésente. Le clivage devient de plus en plus flagrant entre le primaire, où le texte est réduit à sa fonction de modèle éventuel pour la rédaction, et le secondaire, qui ouvre sur le littéraire. Comme le mentionne Francis Marcoin (1992), pareille position entraîne, pour le primaire, la tentation de la quotidienneté, la réduction aux apprentissages instrumentaux. Dans son enquête auprès des élèves français de la classe de sixième, Annette Béguin (1982) découvre que pour eux la lecture est surtout une activité de contrôle et de

sélection : ils se résignent à lire soi-disant pour progresser en compréhension. Y apparaît l'importance de l'enseignant, qui motive par ses choix et ses attitudes. Hélène Gratiot-Alphandry (1975) est l'une des premières à souligner le tournant que constitue la préadolescence : il y a alors risque de scission entre ce que le livre apporte d'évasion et d'identification d'une part, et les analyses exigeantes que propose l'école d'autre part. On le sait, ce qui attire d'abord l'élève, c'est l'histoire qui lui permet de vivre des aventures par procuration. Pour éprouver du plaisir, il faut pouvoir lire longuement, sans contraintes de règles, de mises en situation, d'évaluations.

Le terme « communication » prend la vedette dans les programmes de français à la fin des années 1960 : l'enseignant doit apprendre à ses élèves à maîtriser leur langue afin de mieux communiquer avec autrui. On veut favoriser la réflexion et la création linguistiques. On insiste sur l'influence du milieu dans l'apprentissage de la langue maternelle et sur le fait qu'il faut tenir compte de la spontanéité de l'expression de l'enfant. Il faut sans doute voir là l'influence d'une certaine psychologie de la non-directivité propre à l'époque et des méthodes d'enseignement de la langue seconde. Adoptant les fonctions de la communication, on définit les discours à la façon de Roman Jakobson, discours que l'on recommande d'analyser dans une perspective textuelle recourant, sans les nommer, aux théories sémiotiques. Le discours de type littéraire occupe une place différente selon les régions de la francophonie (elle est moins importante au Québec qu'ailleurs) ; l'histoire littéraire est reconsidérée : on lui adjoint des aspects sociologiques (par exemple, quelques notions sur le vocabulaire de l'édition).

On mentionne cependant de plus en plus, dans les objectifs généraux des programmes, la nécessité de situer les discours dans une perspective socioculturelle (Lebrun, 1991). Les textes sont généralement courts et la démarche traditionnelle, même dans l'exploitation du schéma de la communication. Cette pédagogie reste marquée par la priorité donnée au contenu informationnel du texte. Il s'agit là d'une tendance née de la place considérable qu'a prise la psychologie cognitive dans l'enseignement des langues. Les pra-

tiques inspirées de cette école visent à ce que le lecteur ne retire de la page de texte que ce que l'auteur y a déposé. Les opérations mentales et les attitudes que l'on demande au lecteur de développer sont invariables, que le texte soit narratif ou informatif. On amenuise de la sorte les capacités interprétatives de l'élève et, en voulant faire de la lecture une activité « efficace », on rend celle-ci mécaniste.

LA RÉACTION DES LITTÉRAIRES

Les écrivains et spécialistes du texte ont été les premiers à s'inquiéter de la dérive utilitariste et mécaniste de la leçon de lecture, plus particulièrement de la lecture littéraire, comme en témoigne un colloque sur l'enseignement de la littérature tenu à Cerisy en 1970 réunissant, entre autres, Serge Doubrovsky, Algirdas Julien Greimas et Roland Barthes (Doubrovsky et Todorov, 1981). On y a reconnu la primauté du rôle de l'enseignant, médiateur de culture et transmetteur du contexte socioculturel 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 : histrion par qui s'incarne le verbe (p. 18).

Quelque vingt ans plus tard, on retrouvera le même point de vue, la même ferveur chez Daniel Pennac (1992) pour lequel l'enseignant est une « marieuse » entre le texte et l'élève, et qui prône la lecture expressive à voix haute d'œuvres entières et bien choisies.

Le ton n'est pas toujours aussi poli, cependant, certains « littéraires » n'hésitant pas à devenir des polémistes d'occasion, dénonçant l'influence néfaste des manuels de lecture

surdidactisés par suite d'une visualisation excessive au moyen de l'image supportant le texte et de l'encadrement multicolore de passages textuels importants. Devant les textes aménagés de cette manière, le lecteur – enfant, scolaire ou étudiant – finit par ne plus avoir besoin pratiquement de lire méticuleusement, car il n'y a presque plus rien à lire, à découvrir individuellement dans le texte (Reisinger, 1987 : 278).

Les littéraires en ont donc contre la vision imposée, l'absence de processus de découverte, les « impératifs d'ordre mimétique ou spéculaire » (Seixo, 1987 : 299) d'une pédagogie où tout est prévu. Ils répètent qu'il n'y a pas de décodage canonique des œuvres, de « fausse » lecture, même si, bien sûr, les lectures ne se valent pas toutes.

Plus que jamais, en cette fin de siècle, apparaît la dichotomie entre la lecture fonctionnelle et la lecture esthétique, la seule qui soit véritablement formatrice. Il semble bien que, par consensus social, on veuille reléguer l'école à la première, comptant sur la famille et sur les bibliothèques pour mousser la seconde. À la suite de la réflexion des spécialistes du texte, certains pédagogues se sont pris au jeu et ont commencé à revendiquer, pour l'école, la mission d'inciter au plaisir de lire. Ils ont été les premiers à revendiquer l'élargissement du corpus, l'application des méthodes reliées à l'intertextualité, la prise en compte de méthodes interactives où l'élève est un agent de sa formation par la lecture, la lecture d'œuvres complètes et exigeantes, la sollicitation du monde imaginaire de l'élève, l'intégration des pratiques de lecture à un projet.

Ces nouveaux pédagogues de la lecture, ainsi que nous pourrions les nommer, s'entendent sur des postulats communs. Pour eux, la véritable expérience de lecture passe par le texte littéraire (surtout le narratif). Celui-ci possède une dimension existentielle irréductible aux savoirs ou savoir-faire développés par une école technicisante et rationalisante. Les stratégies de lecture à développer doivent toucher tout autant le cœur que la raison, sous peine de provoquer la désaffection du livre. Enfin, ces pédagogues admettent que l'on ne peut tout évaluer, même en lecture scolaire.

LE COURANT IMPLICATIONNISTE EUROPÉEN

Ce courant s'inspire, dans son approche du texte littéraire, des travaux des philosophes Vladimir Jankélévitch, Michel de Certeau et Paul Ricœur, qui prônent une logique ouverte aux risques et une épistémologie de l'implication plus que de l'application. Ainsi, pour de Certeau ([1980] 1990), l'école en est venue à privilégier la forme au détriment du contenu, d'où un enseignement normalisé et un point de vue sur le texte comme objet de consommation à rendre digestible en « organisant » des attentes, en « ordonnant » des codes de perception. Selon de Certeau, la vraie lecture ne peut être que plurielle, basée sur la créativité transgressive du lecteur.

On retrouve ces positions dans les travaux de l'École de didactique du français de Louvain notamment (Dufays, 1991 ; Yerlès et Lits, 1992) et dans l'approche socioculturelle des animateurs de l'équipe de *Pratiques* (Petitjean, 1990). Essentiellement, les pédagogues de cette tendance visent l'appropriation personnelle du texte et le va-et-vient entre l'affect et l'intellect. L'équipe de Louvain est particulièrement sensible à la dichotomie entre le « playing » et le « game » de Winnicott (1971), distinction reprise et développée dans le cadre des études littéraires par Michel Picard (1986). Sommairement dit, le « playing » est le jeu ouvert, qui introduit une lecture participative et émotionnelle. La référentiation est externe : c'est la *mimesis* ou fonction référentielle. Quant au « game », c'est la lecture « construite », objectivante, réglée. La référentiation est alors interne et intertextuelle : c'est la sémiosis.

Quant à l'approche de l'équipe de *Pratiques*, elle doit beaucoup aux avancées des sociologues du littéraire, surtout celle de Jacques Leenhardt (1987, 1988). Celui-ci a proposé de définir trois modalités de lecture : la modalité phénoménale, ou descriptive, qui est distanciation du texte ; la modalité émotionnelle ou identificatoire ; la modalité intellectuelle, la plus valable, qui opère la jonction des deux précédentes. Leenhardt insiste sur le fait que l'école est une instance de légitimation de la lecture. Les travaux du groupe *Pratiques* soutiennent, dans la même foulée, que le modèle légitimé par l'école ne correspond pas toujours aux références culturelles

des élèves d'aujourd'hui et que l'école doit permettre l'apprentissage des médiations culturelles en s'intéressant, entre autres, au circuit auteur-livre-éditeur et à la paralittérature. Selon Jean-Marie Privat, les pratiques scolaires de lecture fétichisent le livre et l'explorent de façon partielle, « pauvrement pragmatique » (1993 : 21) et décontextualisée. Jean-Marie Privat et Martine Burgos sont d'ailleurs à l'origine du projet « Goncourt des lycéens » (Burgos, 1993), où se fait, depuis quelques années, hors des normes scolaires, une discussion des critères d'acceptabilité des romans soumis au prestigieux prix.

Concrètement, dans la salle de classe, ces positions débouchent sur une redéfinition de la compréhension de texte qui laisse la place au lecteur et à son interprétation, sur le syncrétisme du corpus, en vertu duquel même les textes paralittéraires sont accueillis, sur la mise en évidence de la dimension intertextuelle, sur la notion de « parcours » de lecture, où chaque activité constitue une progression par rapport à la précédente. On vise à faire lire des textes « premiers », fondateurs d'une culture, à enrichir les référents culturels de l'élève. La lecture n'est plus « expliquée », mais « méthodique » : il s'agit d'enrichir le « dictionnaire de base » (lexique et grammaire), d'aider à la reconnaissance des clichés et stéréotypes, de développer les référents mythico-religieux, d'enrichir le code symbolique, d'acheminer vers la reconnaissance des marques idéologiques. Des revues spécialisées (*Pratiques*, *Enjeux*) donnent d'ailleurs à l'enseignant des suggestions en ce sens.

LA PÉDAGOGIE AMÉRICAINE DE LA RÉPONSE

Sous l'influence de Louise M. Rosenblatt ([1938] 1983, 1978, 1982, 1986), il y a eu adaptation, aux États-Unis, du courant de l'esthétique de la réception issu des travaux de Hans Robert Jauss (1978), de Wolfgang Iser ([1976] 1985) et d'Umberto Eco (1985) et basé sur la prise en compte du lecteur dans le processus de lecture. Il s'agit d'une approche phénoménologique de la perception esthétique, qui se combine à l'occasion à une approche psychoanalytique et herméneutique (Suleiman et Crossman, 1980). Les théo-

riciens de la réception refusent de ne considérer que la perspective objective et proposent l'unité, dans le processus de compréhension, du sujet producteur du sens et de son interprète. Ce mouvement littéraire s'est développé en Allemagne, à la fin des années 1960, sous l'impulsion d'Iser et de Jauss. Ces deux auteurs ont mis de l'avant l'idée que le texte est préstructuré pour la lecture et que le lecteur le recrée, grâce à son répertoire de conventions, de références et de contextes. Laissant dans l'ombre les démarches d'exploration du texte centrées sur l'auteur, Iser et Jauss préférèrent analyser les attentes du lecteur et les effets que le texte produit chez lui par la satisfaction ou la transgression de ses attentes. Comme le mentionne Iser, malgré la créativité de l'interprète, c'est quand même le texte qui dirige le programme interprétatif. Précisons aussi que, pour lui, le sujet lecteur n'est pas un individu spécifique, situé historiquement, mais un esprit transhistorique, à la différence de Jauss, pour qui le lecteur est « normalisé » par la culture littéraire de son époque. Jauss a également évoqué des modalités d'identification du lecteur : émotive, esthétique, cathartique et libératoire. Eco, dont le lecteur modèle est celui qui « coopère » à l'édification du sens, est très près de l'esthétique de Jauss et Iser. Selon lui, le texte, par essence inachevé, sollicite un lecteur qui l'actualise, qui se révèle pour lui-même le non-dit, en un mot, qui interprète. Pour Eco, l'activité du lecteur est surtout inférentielle, et facilitée par le recours à une « encyclopédie de codes et d'hypercodes de niveaux variés ». Dans les recherches littéraires américaines, on parle davantage de théorie de la « réponse » que de la réception : ainsi en est-il de Michael Bleich (1978) sur le subjectivisme critique, pour qui l'objet littéraire est un stimulus à la connaissance de soi, de Norman Holland (1975), pour qui le sujet crée ou recrée son identité à partir de l'objet littéraire.

Les enseignants de langue, aux prises avec des problèmes de compréhension de textes variant selon les individualités, avaient déjà amorcé, à leur façon, bien avant les théoriciens du littéraire, une réflexion sur les diverses modalités de la réception. Encore fallait-il que cette réflexion, nourrie d'empirisme, se structure et établisse ses fondements. En ce sens, les travaux de Rosenblatt,

particulièrement *Literature as Exploration* ([1938] 1983), sont incontournables. En effet, elle a contribué à vulgariser l'approche de l'esthétique de la réception en classe par ce qu'elle appelle l'approche transactionnelle, selon laquelle le lecteur interagit avec le texte. Voici, sommairement exposées, ses idées que toute une génération de pédagogues américains de la lecture exploite depuis plus de cinquante ans.

1. En lecture, il faut distinguer l'approche « efférente » de l'approche esthétique des textes. La première est de type informatif : elle vise à extraire des informations précises ou à les inférer. On est ici en présence d'un contrat figé de lecture où l'auteur reste omniscient et téléguidé le lecteur. La seconde est de type créatif : le lecteur reconstruit le sens pour soi, par des « transactions » (terme emprunté à Dewey) avec le texte. L'enseignant doit veiller à ce que la lecture efférente ne prenne pas toute la place et doit donner à ses élèves l'occasion de vivre la lecture esthétique.
2. Même si l'élève peut exprimer librement ses réactions, le texte demeure une contrainte face au relativisme total ou à la subjectivité.
3. Les interprétations ne se valent pas toutes. La dialectique de la discussion en classe permet des rajustements.
4. La littérature est à la fois sociale et esthétique, fond et forme. N'en considérer que l'un des aspects diminue l'œuvre en cause.
5. Par essence, la littérature rejette les réactions stéréotypées. C'est ici que l'enseignant est appelé à jouer son rôle.
6. L'enseignant doit fournir un corpus vaste, reflet de diverses cultures, et faire preuve du souci de garder l'œuvre accessible, à la fois intellectuellement et émotionnellement.

Les autres ouvrages de Rosenblatt explorent la théorie transactionnelle de la réponse, expression des pensées et émotions personnelles.

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 Allan 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*. Donald Graves (1989) a pris le relais et travaillé avec une équipe dont Nancie 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 pense également aux travaux de Richard Beach (1987), pour lequel il existe cinq paliers de réponses spécifiques à des activités guidées de lecture : 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 et Le Pailleur 1992 ; Lebrun, 1993b) sur les niveaux d'imprégnation par le texte (contact, immersion, projection personnelle et distanciation) selon une approche conjuguant les théories de Louise Rosenblatt et de Judith Langer.

LE JOURNAL DIALOGUÉ : UNE MÉTHODE À LA CONFLUENCE DES THÉORIES LITTÉRAIRES ET PSYCHOLOGIQUES

J'ai précédemment parlé de nouvelles approches sans les appliquer dans la salle de classe : c'est ce que je ferai maintenant en m'intéressant, par la même occasion, au corpus de textes véritablement proposé aux élèves. Selon Alain Viala (1994), l'école offre des cursus littéraires qui entraînent une fiction pédagogique : on donne à lire des fragments de grands auteurs en espérant qu'un jour – mais l'espère-t-on vraiment ? – les élèves liront la version

intégrale. Dociles, les élèves assimilent ces demandes et... ne vont pas plus loin. Il y a là réduction du littéraire et mimétisme d'une lecture légitimée, et beaucoup d'ennui en perspective. C'est au point où François de Singly (1993) parle de fonction utilitariste des classiques et d'une dichotomie qui s'instaure, dans ce cas, entre le livre comme accumulation du capital (entendre ici la lecture garante du succès aux épreuves de fin d'études) et le livre comme support du moi.

Le journal dialogué est une tentative d'introduction de la lecture personnelle ou lecture de plaisir en un lieu où elle semble souvent incongrue, l'école. Il doit beaucoup à l'approche dialogique du langage née dans la terre du « whole language » ou « langage intégré ». Cette approche voit en la lecture et l'écriture des extensions naturelles du langage humain, et juge leur apprentissage fondamental non seulement pour le succès scolaire mais également pour la construction de la personnalité.

La formule semble être née aux États-Unis dans les années 1960 devant le constat d'échec d'une pédagogie de la lecture centrée sur la bonne réponse, la primauté du linguistique sur le discursif, le rôle de l'enseignant devenu meneur de jeu. L'enseignant délaisse, au moins une heure par semaine, le manuel de lecture au profit des vrais livres. L'élève choisit ceux-ci parmi un ensemble préalablement sélectionné en fonction d'objectifs de formation et, au fil de sa lecture, fait part de ses réactions à l'enseignant et à quelques pairs dans un cahier de lecture personnel et les incite à lui répondre par la même voie : on peut dès lors parler de dialogue véritable, puisque les perceptions se raffinent par la confrontation, dans une perspective qui n'est pas sans rappeler celle des constructivistes sociaux. Le journal est donc un exercice régulier d'écriture où le rédacteur se considère, en tant que lecteur, comme objet d'observation, c'est un journal d'apprentissage plutôt qu'un journal intime. On peut prévoir des formes alternatives à ce journal : ainsi en est-il des échanges sur cassettes audio (Keegan et Shrake, 1991), du journal sur support informatique (McGrawth, 1992).

La plupart des enseignants de français au secondaire qui atteignent ou dépassent la quarantaine ont été formés d'après les

principes de la nouvelle critique, sinon d'après des méthodes où primaient l'histoire littéraire et la dissection de texte vue comme l'un des beaux-arts. Quand l'intrigue, les personnages, les thèmes et les symboles sont autant de bornes sur la route de la planification parfaite, il est certes étonnant de se voir proposer une forme alternative d'enseignement misant sur la réponse critique du lecteur.

L'utilisation du journal dialogué demande à l'enseignant plus que des connaissances factuelles en littérature ; il pose la question de l'honnêteté intellectuelle. L'élève doit croire au sens de l'éthique de son enseignant, qui lui demandera, par exemple, la permission de recopier des passages pour fins de recherche, ou qui ne discutera pas du contenu de façon gratuite. Les réponses d'implication personnelles ne peuvent être neutres.

La pratique du journal dialogué est une façon douce de combiner les finalités cognitives et affectives de l'enseignement, de lier lecture et écriture, de s'intéresser tout autant au psychisme de ses élèves qu'à leurs capacités intellectuelles, d'oublier quelque peu, le temps d'une réponse individualisée, le statut de meneur du jeu pédagogique pour endosser, simplement, celui d'un lecteur qui a un peu plus lu que l'ensemble de ses « correspondants » et qui veut bien, lui aussi, parler de ses plaisirs de lecture tout en réagissant à ceux des autres et en incitant ses élèves à communiquer leurs réactions.

On ne se lance pas impunément dans l'exercice du journal dialogué. Des mini-leçons (environ quinze minutes de la période de lecture) calibrées selon l'âge et les connaissances des élèves permettent régulièrement à l'enseignant d'initier son groupe aux techniques de base : comment parler d'une intrigue, d'un thème ; comment décortiquer un personnage ; quel langage utiliser pour évoquer l'effet sur soi-même d'une situation romanesque (Atwell, 1987). À cette occasion, l'enseignant se mettra lui-même en scène comme lecteur. Ce modelage lui permettra, par exemple, d'évoquer ses réactions face à un texte connu de ses élèves, de distinguer les réactions attendues de celles qui sont indésirables. Il pourra rappeler les critères d'évaluation du journal, (la question de la correction linguistique entre autres), ce qui sera pour lui l'occasion de

précisions sur les formes comparatives pour mieux parler des personnages, ou encore, sur les connecteurs pour passer d'un sujet à un autre, dans les lettres aux correspondants (Odell et Cooper, 1976). Il faut *aussi* faire du journal dialogué un moyen d'explorer les diverses fonctions du langage.

Pour aider l'élève à comprendre ses propres réactions, Michael Benton (1989) suggère la technique de la rétrospection, qui est celle de la réponse construite après introspection. En effet, si on en reste à l'introspection pure, il risque d'y avoir distorsion causée par une interprétation ou une reconstruction déviée, non fondée sur le texte réel. Benton suggère la formule combinant l'imagerie mentale (quelle image as-tu en tête, à propos de ce personnage ?), le va-et-vient entre l'anticipation et la rétrospection, l'établissement de liens entre personnages, actions et contexte et, enfin, l'évaluation personnelle. Il conseille de plus de s'attarder à la forme du texte et à sa structure à l'aide de questions précises (dans quelle catégorie rangerais-tu ce poème ?).

Atwell (1987), qui a beaucoup utilisé le journal dialogué avec les jeunes de 8^e année (première année du secondaire), trouve important de motiver les élèves à cet exercice en leur faisant faire des prolongements significatifs en classe. Ainsi, ils retranscriront sous forme de dialogue une scène qui les a impressionnés, ou en équipe, ils interpréteront un texte, ils constitueront une anthologie.

Le journal dialogué, qui s'apparente davantage à l'oral qu'à l'écrit, met de l'avant un genre d'écriture interactif, fonctionnel et autogénérateur aux dires de Robert Shuy (1985, 1987). Contrairement aux échanges verbaux, il met l'accent sur des fonctions élevées de la langue : il délaisse le simple rappel de faits au profit de l'engagement cognitif, de l'inférence, de l'évaluation critique. On peut également parler d'avantages personnels tels que la valorisation des interprétations individuelles, la croissance dans la connaissance de soi et d'autrui.

À mon avis, le journal dialogué permet de conjuguer les trois types d'écriture distingués par James Britton *et al.* (1975) dans leur enquête : l'écriture expressive, d'abord tournée vers soi et fondatrice de toutes les autres ; l'écriture transactionnelle, qui permet de

communiquer avec autrui ; à un moindre degré, l'écriture poétique, règne de l'imaginaire. Il est évident que les enseignants, qui connaissent bien l'écriture transactionnelle de leurs élèves, sont pour le moins mal à l'aise avec les autres types. En outre, le produit de l'écriture les intéresse davantage que le processus, d'autant plus qu'eux-mêmes écrivent peu et surtout pas devant leurs élèves, à moins que ce ne soit au tableau. Le journal dialogué devient donc pour eux l'occasion de se déstabiliser professionnellement pour mieux progresser.

L'OUVERTURE DU CORPUS

Une didactique du littéraire ne saurait passer sous silence l'extraordinaire efflorescence du corpus de littérature de jeunesse depuis quelques décennies. Des revues et des colloques lui sont consacrés. 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 (Manesse et Grellet, 1994) démontre en quelle suspicion les enseignants tiennent encore ce corpus. Pour définir la littérature de jeunesse, j'emprunte les termes de Marc Soriano : « 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 » (1991 : 380). La typologie de ces ouvrages, tout aussi complexe que celle de la littérature pure, couvre l'album, les genres narratifs brefs et longs (conte, roman), la bande dessinée, la poésie et les documentaires.

On a souvent dit 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 psychopédagogiques (conception de l'enfance, traits culturels implicites et explicites, parallélisme entre la structure du texte et le degré de développement cognitif, etc.). On considère généralement les jeunes comme vulnérables, influençables, limités dans leurs expériences,

spontanés, créateurs et en état d'apprentissage perpétuel. On présume qu'il leur faut une littérature insistant sur l'action, l'enfance et ses divers points de vue, « innocents » de préférence, des textes simples, optimistes, flirtant avec le merveilleux, osons le mot, 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 (Blampain, 1979) ont critiqué le pédocentrisme, la lisibilité immédiate, la redondance sémantique et la téléologie insistante des récits proposés à la jeunesse. Certes, une partie du corpus de littérature de jeunesse, sous prétexte d'intelligibilité immédiate, pêche par excès de didactisme ; certes, 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. J'ajoute qu'il est urgent d'instruire les enseignants sur le riche inventaire d'œuvres disponibles, quitte à les inscrire carrément au programme du primaire et des premières années du secondaire. Depuis quelques années, des ouvrages de nature didactique proposent à l'enseignant des démarches d'exploitation. Un essai de Laurence Decréau (1994) est basé sur l'exploitation de la personnalité du héros et le phénomène de la série ; celui de Renée Léon (1994) offre 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, et 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 Emmanuel 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 ; il reflète plutôt une redéfinition de la dimension sociale de la lecture : il comble un tant soit peu l'hiatus longtemps entretenu entre lecture privée et lecture publique, entre lecture de plaisir et lecture scolaire.

PLAIDOYER POUR UNE DIDACTIQUE DE L'ÉMOTION ESTHÉTIQUE

Je rappelle que la prise en compte du texte littéraire et de sa richesse foisonnante avec de jeunes lecteurs mène tout droit à une didactique de l'émotion dans laquelle il faut s'engager résolument. Le paradigme subjectif, selon Bleich (1978) est apparu au tournant du siècle, sous l'influence d'Einstein, de Bohr, de Freud et de Richards, et a transformé notre conception des études littéraires. Il a entraîné cette conception du savoir comme une construction intellectuelle basée sur une négociation interpersonnelle et cette tendance à étudier les relations qu'entretiennent les lecteurs avec une œuvre.

Les élèves préfèrent Stephen King à Molière et Le Clézio, c'est bien connu. Or des goûts et des couleurs il ne faut pas discuter. Peut-on dire pour autant que les perceptions esthétiques sont également fiables pour tous ? Faut-il en déduire que l'émotion esthétique ne s'enseigne pas ? L'enseignant peut-il veiller à tout le moins à établir les conditions propices à son surgissement ? Sous la férule des docimologues de tous poils, l'école connaît la dichotomie entre les objectifs cognitifs et affectifs. Mesurée à leur aune, la littérature est évidemment entachée du péché d'impressionnisme, quand ce n'est pas de celui, plus grave, d'endoctrinement. Les émotions littéraires sont occasionnées par la perception d'un monde « construit » : il y a là un noyau cognitif que l'enseignant doit exploiter dans sa démarche, dans un premier temps, en faisant appel à ce que les cognitivistes appellent les savoirs déclaratifs et qui est, littérairement parlant, un ensemble de connaissances allant des caractéristiques des types de textes à l'histoire littéraire.

Il faut toutefois poursuivre la démarche et conjointre principe de plaisir et principe de réalité. Le lecteur « répond » à l'auteur de façon d'autant plus riche qu'il est, d'une part, plus « instruit » (référentiellement parlant) et, d'autre part, plus touché. Loin de moi l'idée de vouloir réduire les perceptions et les réactions à des satisfactions primitives freudiennes, de l'ordre de l'inconscient (aimer lire Stephen King pour avoir peur par exemple). J'ai plutôt en tête

la connaissance claudélienne suscitée par l'œuvre d'art. Évidemment, pour certaines expériences vicariantes de lecture l'élève n'a pas besoin de l'aide de l'enseignant, mais je crois que pour développer son goût littéraire il a tout à gagner du coup de pouce de l'enseignant médiateur culturel.

L'expérience de la lecture littéraire fait se rencontrer le monde objectif du réel et le monde subjectif de la psyché. Pour Barthes (1973), l'art n'était-il pas un simulacre orienté non vers une copie parfaite de ce qu'est la vie, mais vers le sens. L'émotion est ici une lente reconnaissance de la valeur d'une expérience transmise textuellement, comme une impulsion irrésistible qui nous informe sur nous-mêmes. Sous une forme symbolique, l'émotion a valeur cognitive, puisqu'elle est articulée : c'est la projection de soi, la structuration du ressentir. Explorer ses propres émotions rend conscient de la valeur de l'expérience humaine par le recours à la mémoire des formes culturelles et des propriétés formelles. Les « réponses » des élèves sont des intermédiaires de l'expérience littéraire et traduisent leurs désirs de modeler à leur tour leur expérience par déconstruction et reconstruction imaginaires.

*
* *

Une certaine conception de la lecture littéraire subsiste encore à l'école, celle de l'immanence du texte et du refus de démarches symbiotiques lecteur-texte. Elle est heureusement battue en brèche de plus en plus par des didacticiens du littéraire conscients que seule une transaction personnalisée avec l'œuvre permet d'aboutir à une lecture véritablement critique. On le sait, toute une frange de l'information, de la culture et du plaisir passe aujourd'hui par d'autres médias que le livre (Privat, 1993) : branchés qu'ils sont sur les écrans cathodiques, les enfants de cette fin de siècle deviennent imperméables aux mots. D'autre part, dans une époque d'instantanéité, les livres entiers les effraient ; plus encore, les questionnements stéréotypés sur des textes calibrés et manipulés les ennui-ent. Ce que l'école doit viser pour permettre l'atteinte du plaisir de lire par tous, c'est le changement de ses corpus et de ses méthodes.

DILEMME CORNÉLIEN EN CLASSE DE FRANÇAIS

Pour développer l'appétence textuelle, l'enseignant doit insérer le livre dans un réseau socioculturel, oublier le souci de la microévaluation, se poser lui-même comme en état de recherche. L'éducation littéraire suppose l'implication esthétique. Là se pose le problème fascinant des relations entre l'art et la vie : plus qu'une *mimesis*, qu'une fausse vérité qui ne serait faite que d'apparences, le texte est un témoignage qui convie le lecteur, si jeune soit-il, à un pèlerinage des apparences vers la réalité.

BIBLIOGRAPHIE

- ATWELL, Nancie (1987), *In the Middle : Writing, Reading and Learning with Adolescents*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- BARTHES, Roland (1973), *Le plaisir du texte*, Paris, Éditions du Seuil.
- BARTHES, Roland (1981), « Réflexions sur un manuel », dans Serge DOUBROVSKY et Tzvetan TODOROV (dir.), *L'enseignement de la littérature*, Paris/Bruxelles, Duculot/A. de Boeck, p. 64-71.
- BEACH, Richard (1987), « Strategic teaching in literature », dans Beau Fly JONES (dir.), *Strategic Teaching and Learning : Cognitive Instruction in the Content Areas*, Alexandria, VA, Association for supervision and curriculum development, p. 135-160.
- BÉGUIN, Annette (1982), *Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au collège*, Paris, L'École.
- BENTON, Michael (1989), « The methodology vacuum in teaching literature », *Language Arts*, vol. 26, n° 3 (mars), p. 265-275.
- BLAMPAIN, Daniel (1979), *La littérature de jeunesse. Pour un autre usage*, Paris/Bruxelles, Nathan/Labor.
- BLEICH, Michael (1978), *Subjective Criticism*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- BOURDIEU, Pierre, et Jean-Claude PASSERON (1964), *Les héritiers*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre, et Jean-Claude PASSERON (1970), *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.
- BRITTON, James, Tony BURGESS, Nancy MARTIN, Alex MCLEOD et Harold ROSEN (1975), *The Development of Writing Abilities (11-18)*, Londres, Macmillan Education.
- BURGOS, Martine (1993), « Lectures privées et lectures partagées », *Pratiques*, n° 80, p. 78-94.
- CERTEAU, Michel de ([1980] 1990), *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard. (Coll. « Folio essais ».)
- CHARTIER, Anne-Marie, et Jean HÉBRARD (1989), *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Paris, Centre Georges Pompidou.
- CHERVEL, André (1986), *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, Institut national de recherches pédagogiques et publications de la Sorbonne.
- DECRÉAU, Laurence (1994), *Ces héros qui font lire*, Paris, Hachette. (Coll. « Éducation ».)

- DOUBROVSKY, Serge, et Tzvetan TODOROV (dir.) (1981), *L'enseignement de la littérature. Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française*, Bruxelles/Paris, De Boeck/Duculot.
- DUFAYS, Jean-Louis (1991), « Stéréotype et lecture. Propositions pour une théorie et une didactique de la réception littéraire ». Thèse de doctorat, Université de Louvain, Louvain.
- ECO, Umberto (1985), *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- FISH, Stanley (1980), *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretative Communities*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- FRAISSE, Emmanuel (1993), « L'école, lieu de lectures », dans Claude-Anne PARMEGIANI (dir.), *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants*, Paris, Éd. du Cercle de la Librairie, p. 176-184. (Coll. « Bibliothèques ».)
- GRATIOT-ALPHANDRY, Hélène (1975), « Le rôle de la lecture dans la formation de l'enfant et de l'adolescent », dans Josette JOLIBERT, Robert GLOTON et GROUPE FRANÇAIS POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE (dir.), *Le pouvoir de lire*, Paris, Casterman.
- GRAVES, Donald (1983), *Experiment with Fiction*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- GRAVES, Donald (1989), « Research currents : when children respond to fiction », *Language Arts*, vol. 66, n° 7, p. 776-783.
- HOLLAND, Norman (1975), *Five Readers Reading*, New Haven, CT, Yale University Press.
- ISER, Wolfgang ([1976] 1985), *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Pierre Mardaga, éditeur.
- JAUSS, Hans Robert (1978), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- KEEGAN, Suzi, et Karen SHRAKE (1991), « Literature study groups : an alternative to ability grouping », *The Reading Teacher*, vol. 44, n° 8 (April), p. 542-547.
- LANGER, Judith (1990), « Understanding literature », *Language Arts*, vol. 67, n° 8, p. 812-823.
- LANSON, Gustave ([1919] 1925), « Quelques mots sur l'explication de texte », *Études françaises*, janvier, p. 38-57.
- LEBRUN, Monique (1991), « Les programmes de français et leurs objectifs socio-culturels », *Dialogues et cultures*, n° 35, p. 80-90.
- LEBRUN, Monique (1993a), « L'école et le plaisir de lire », *Documentation et bibliothèques*, vol. 39, n° 3 (juillet-septembre), p. 111-116.

- LEBRUN, Monique (1993b), « Des formules pédagogiques nouvelles pour la lecture des textes narratifs au primaire », dans Monique LEBRUN et Marie-Christine PARET (dir.), *L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 190-193.
- LEBRUN, Monique, et Monique LE PAILLEUR (1992), « De la lecture efférente à la lecture esthétique des récits », dans Clémence PRÉFONTAINE et Monique LEBRUN (dir.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Montréal, Logiques, p. 183-200.
- LEENHARDT, Jacques (1987), « Les instances de la compétence dans l'activité lectrice », dans Michel PICARD (dir.), *La lecture littéraire*, Paris, Clancier-Guénaud, p. 302-311.
- LEENHARDT, Jacques (1988), « Les effets esthétiques de l'œuvre littéraire : un problème social », dans Martine POULAIN (dir.), *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine*, Paris, Éditions du Cercle de la librairie, p. 59-79. (Coll. « Bibliothèques ».)
- LELIÈVRE-PORTALIER, Dominique, Jean-Marie PRIVAT et Marie-Christine VINSON (1991), « Théorie et pratique des médiations culturelles au collège », dans Jean-Marie PRIVAT et Yves REUTER (dir.), *Lectures et médiations culturelles*, Villeurbanne, Maison du Livre, de l'Image et du Son, p. 153-178.
- LÉON, Renée (1994), *La littérature de jeunesse à l'école*, Paris, Hachette. (Coll. « Éducation ».)
- LIBERMAN, M. (1987), *Egocentrism and the Problem of Critical Thought. Paper Presented at the Meeting of the Conference on Critical Thinking*, Newport News, VA, avril.
- MANESSE, Danielle, et Isabelle GRELLET (1994), *La littérature du collège*, Paris, INRP/Nathan Pédagogie.
- MARCOIN, Francis (1992), *À l'école de la littérature*, Paris, Éditions ouvrières.
- MCGRAWTH, M.-M. (1992), « Writing before speaking : How the dialogue journal stimulates conversation ». Mémoire de maîtrise, Biola University.
- MELANÇON, Joseph, Clément MOISAN et Max ROY (1988), *Le discours d'une didactique. La formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec (1852-1867)*, Québec, Nuit blanche éditeur. (Coll. Les Cahiers du CRELIQ, série « Recherche ».)
- ODELL, Lee, et C. R. COOPER (1976), « Describing responses to work of fiction », *Research in the Teaching of English*, n° 10, p. 203-225.

- PENNAC, Daniel (1992), *Comme un roman*, Paris, Gallimard.
- PETITJEAN, André (1990), « Pour une didactique de la littérature », dans Jean-François HALTÉ (dir.), *Perspectives didactiques en français*, Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, p. 101-127.
- PICARD, Michel (1986), *La lecture comme jeu*, Paris, Éditions de Minuit.
- PRIVAT, Jean-Marie (1993), « L'institution des lecteurs », *Pratiques*, n° 80 (décembre), p. 7-34.
- PURVES, Allan (1975), « Research in the teaching of literature », *Elementary English*, n° 52, p. 463-466.
- PURVES, Allan, et V. RIPPERS (1968), *Elements of Writing about a Literary Work : A Study of Response to Literature. Research report*, n° 8, Urbana, Ill., National Council of Teachers of English.
- REISINGER, Roman (1987), « De l'acte de lecture à l'action pédagogique », dans Michel PICARD (dir.), *La lecture littéraire*, Paris, Clancier-Guénaud, p. 273-290.
- ROSENBLATT, Louise M. ([1938] 1983), *Literature as Exploration*, Londres, Heinemann.
- ROSENBLATT, Louise M. (1978), *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary World*, Carbondale, Ill., Southern Illinois University Press.
- ROSENBLATT, Louise M. (1982), « The literary transaction : Evocation and response », *Theory into Practice*, vol. 21, n° 4, p. 268-277.
- ROSENBLATT, Louise M. (1986), « The aesthetic transaction », *Journal of Aesthetic Education*, vol. 20, n° 4, p. 122-128.
- SEIXO, Maria Alzira (1987), « L'activité de la lecture : travail et pédagogie », dans Michel PICARD (dir.), *La lecture littéraire*, Paris, Clancier-Guénaud, p. 291-301.
- SHUY, Robert W. (1985), « A comparison of oral and written language functions », dans Kurt R. JANKOWSKY (dir.), *Scientific and Humanistic Dimensions of Language. Festschrift for Robert Lado*, Washington, D.C., John Benjamins Publishing Co., p. 471-480.
- SHUY, Robert W. (1987), « Research currents. Dialogue as the heart of learning », *Language Arts*, vol. 64, n° 8, p. 890-897.
- SINGLY, François de (1993), « Le livre et la construction de l'identité », dans Martine CHAUDRON et François de SINGLY (dir.), *Identité, lecture, écriture*, Paris, Centre Georges Pompidou, p. 131-153.

DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE : BILAN ET PERSPECTIVES

- SORIANO, Marc (1991), « Littérature de jeunesse », dans Robert ESTIVALS et François RICHAUDEAU (dir.), *Les sciences de l'écrit. Encyclopédie internationale de bibliologie*, Paris, Retz, p. 380-382.
- SULEIMAN, Susan R., et Inge CROSSMAN (1980), *The Reader in the Text. Essays on Audience and Interpretation*, Princeton, Princeton University Press.
- VERRIER, Jean (1990), « Notes de lecture sur "Discours sur la lecture (1880-1980)" de Anne Marie Chartier et Jean Hébrard », *Supplément au Français aujourd'hui*, n° 89 (mars), p. 17-18.
- VIALA, Alain (1994), « Rhétorique du lecteur et scholitudes », dans Denis SAINT-JACQUES (dir.), *L'acte de lecture*, Québec, Nuit blanche éditeur, p. 291-302.
- WEBB, Edwin (1992), *Literature in Education : Encounter and Experience*, London/New York/Philadelphia, The Falmer Press.
- WELLS, M. Cyrene (1993), « At the junction of reading and writing : how dialogue journals contribute to students' reading development », *Journal of Reading*, vol. 36 n° 4, p. 294-302.
- WINNICOTT, Donald W. (1971), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard.
- YERLÈS, Pierre, et Marc LITS (1992), « Pour une didactique de la littérature », *Dialogues et cultures*, n° 36, p. 107-118.

ENJEUX D'UNE APPROCHE ANTHROPOLOGIQUE DU TEXTE LITTÉRAIRE

Luc Collès

Université catholique de Louvain

Dans une recherche menée récemment à Bruxelles, j'ai mis en place une démarche interculturelle au sein de classes belgo-maghrébines du cycle supérieur de l'enseignement secondaire (Collès, 1994a). À l'origine de cette entreprise, il y a la difficulté pour le professeur de français de dispenser sa matière dans des classes à forte densité d'enfants de migrants dont le français n'est pas la langue maternelle ; il y a ensuite la conviction qu'au cœur de l'apprentissage d'une langue se trouve la nécessité de créer un événement dialogique qui cristallise les identités culturelles des locuteurs.

Je fais le pari que l'enseignant de français peut être un vecteur d'intégration par l'étude de la littérature. Il repose sur l'idée de plus en plus répandue qu'une étude de la langue ne peut se faire sans découverte de la culture et de la civilisation, à condition que le corpus s'élargisse de la littérature française aux littératures francophones et que l'approche des textes prenne en compte, de manière comparatiste, les réalités culturelles que ceux-ci mettent en scène.

Il y a donc là parti pris d'une mise en œuvre didactique et socialement engagée d'observations de type anthropologique. Les risques sont bien sûr nombreux. En quoi une œuvre littéraire est-elle représentative d'une mentalité collective ? L'enseignant invité à pratiquer cette démarche en maîtrise-t-il les enjeux et les ambiguïtés théoriques ? Mais en situation d'urgence de formation et

d'intégration, de tels risques méritent d'être courus. Les expérimentations de certaines des séquences que nous avons proposées sont de nature à convaincre du bien-fondé de cette option.

LANGUE, CULTURE ET COMMUNICATION

Cette réflexion prend place dans un cadre de recherche plus global. Sensible au problème de populations d'élèves éprouvant des difficultés à maîtriser l'outil langagier selon les procédures didactiques coutumières de la langue maternelle, j'ai souhaité étudier dans quelle mesure les méthodes d'apprentissage en Français langue étrangère (FLE) devraient être adaptées pour rencontrer les besoins spécifiques de ces élèves, surtout dans l'enseignement professionnel, particulièrement dans les classes à forte présence d'adolescents issus de l'immigration (Collès, 1993a).

L'objectif général du cours de français est de doter ces élèves d'une solide compétence communicative. Ce concept a été proposé par Dell Hymes (1972) pour désigner la connaissance des règles linguistiques, psychologiques, sociales et culturelles qui commandent la production et l'interprétation de la parole (orale et écrite) à l'intérieur d'une communauté donnée. L'élaboration de cette compétence implique que l'on donne aux apprenants les moyens d'accéder en profondeur à la culture comportementale partagée par les francophones, laquelle régit la plupart de leurs attitudes, coutumes et représentations.

C'est en examinant la langue au sein des discours où elle s'incarne que l'on pourra en dégager tous les aspects culturels. La nature de ces discours varie selon les fonctions de communication. La Commission de Santiago en distingue trois : usuelle, scientifique et poétique (ou littéraire) (Santiago du Chili, 1971 : 13-14).

Inscrite dans une situation ou un environnement, la communication usuelle repose sur un grand nombre d'allusions et d'implicites qui relèvent des réalités de civilisation (*realia*) ou des manifestations culturelles partagées. Elle réactive constamment une partie des clichés et connotations disponibles dans la langue. À l'oral, elle s'accompagne de gestes et de mimiques, d'intonations

expressives qui constituent des systèmes paralinguistiques (ou paraverbaux) propres à chaque culture. Cette communication est aussi déterminée par un certain nombre de conventions d'ordre social, variables d'une culture à l'autre, qui règlent autant le comportement verbal que le comportement non verbal. En bref, dans ce type de communication, l'échange ne peut s'établir à partir de la seule compréhension des éléments linguistiques. Il nécessite un certain nombre de connaissances extralinguistiques qui sont d'ordre culturel.

À l'opposé de la communication usuelle se situe la communication scientifique et technique où la part de l'implicite et de l'allusif est réduite au minimum. Certes, sa compréhension demande une connaissance des réalités de civilisation qui y sont évoquées ainsi que des métaphores figées et des clichés auxquels elle recourt ; toutefois, pour la Commission de Santiago, cette approche est essentiellement de nature linguistique (surtout lexicale). Ce point de vue devrait être nuancé, car la rhétorique du discours scientifique peut varier d'une culture à l'autre.

Quant à l'œuvre poétique, elle est, selon la même commission, d'abord un monde clos que l'on peut étudier comme tel. On pourrait d'ailleurs étendre cette constatation à toute œuvre littéraire. Mais celle-ci peut aussi être située par rapport au système culturel qui l'a vue naître, puisqu'elle suscite, à chaque époque, de nouvelles interprétations où se reconnaissent les valeurs et les mythes des lecteurs.

IMPLICATIONS DIDACTIQUES

Dans un premier temps, c'est à la communication usuelle que le professeur s'attachera. Il essaiera de préciser d'abord quelles conventions socioculturelles règlent le comportement non verbal et paraverbal en situation de communication, et de montrer que le non-respect de celles-ci peut entraîner de graves perturbations, voire la rupture de la communication. Il abordera ensuite les conventions qui déterminent les pratiques sociales du langage : qui a le droit de dire quoi, à qui, et comment ? C'est toute une législation communicative qu'il s'agira de découvrir (De Salins, 1992). Ce n'est

évidemment que pour des raisons de clarté didactique qu'il séparera le verbal du non-verbal. En définitive, c'est l'ensemble de ces composantes dans leur globalité que les élèves devront apprendre à décoder et à manier. La vidéo, les jeux de rôles et la lecture de documents authentiques figureront parmi les procédés utilisés pour les y aider. Par « documents authentiques », j'entends des documents qui n'ont pas été conçus à des fins didactiques.

L'apprentissage de la pratique sociale du français implique aussi que soient fournis aux apprenants les moyens de comprendre et d'utiliser les connotations lexicales ainsi que de reconstruire l'implicite présent sous la signification explicite des discours (Collès, 1992a, 1992b). Cet apprentissage relève de la compétence culturelle. Les enjeux qui le déterminent sont de taille. Il s'agit non seulement de prévenir les malentendus, mais aussi de favoriser une meilleure intégration de l'allophone dans notre communauté.

Le professeur se consacrera d'abord à la communication usuelle pour des raisons de priorité, car les élèves auront à y faire face très souvent. Pourtant, très vite, il abordera aussi des textes littéraires, car la compétence textuelle et la compétence culturelle sont étroitement liées. Parmi les discours auxquels s'applique la compétence textuelle, les textes littéraires constituent en effet un support privilégié pour l'exercice de la compétence culturelle. S'y retrouvent à l'œuvre tous les savoir-faire développés plus haut. Par conséquent, une lecture des textes littéraires qui s'inscrit dans l'approche pragmatique de la communication usuelle peut mieux faire percevoir les liens subtils entre le discours littéraire et l'usage « ordinaire » de la langue. L'explicitation du cadre énonciatif fournit aux apprenants des outils pour décoder les situations de communication les plus complexes de la vie courante (Collès, 1994b). Dans cette perspective, le texte littéraire apparaît comme un véritable laboratoire qui décuple les virtualités langagières présentes dans les situations de communication courantes.

Le professeur peut aussi envisager les textes littéraires comme la mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une communauté. Cette étude s'appuiera sur les sciences sociales et se déroulera dans une perspective résolument interculturelle.

RECOURS AUX SCIENCES SOCIALES

Mon travail sur les textes littéraires ressortit au domaine des questions de civilisation dont Francis Debyser (1981) rappelle qu'elles relèvent de trois types d'approche : sociologique, anthropologique et sémiologique. En recourant à ces disciplines dans le cadre d'un cours de littérature, il s'agit d'apprendre à lire une réalité sociale qui permette d'anticiper sur le fonctionnement d'une communauté. Les sciences sociales apportent une fois encore, chez les élèves, la conviction que ce qui importe dans l'apprentissage d'une langue, c'est la contextualisation.

L'approche sociologique traitera le sujet comme un phénomène social et dans ses relations à l'ensemble de la société :

Elle nous donne, d'une part les informations de base, à savoir les statistiques et les données sociales, économiques et politiques, et d'autre part la dimension générale d'un problème, c'est-à-dire ses relations, ses points d'ancrage avec l'ensemble du système social (p. 10).

Cette approche est précieuse, puisqu'elle fournit les données de base sans lesquelles aucun travail n'est possible. Je me sers donc de certains de ses outils ; ceux-ci ne constituent toutefois qu'un moyen dans ma démarche qui relève davantage de l'anthropologie et de la sémiologie.

En anthropologie culturelle, on accorde moins d'attention au fonctionnement des institutions qu'aux comportements des individus eux-mêmes qui y deviennent des révélateurs de la culture à laquelle ils appartiennent. Et puisque je veux privilégier la culture comportementale des individus en tant que membres d'une collectivité, je favorise ce type d'approche. Je retiens donc la conception que les anthropologues ont de la culture :

Quant à la culture, ce n'est rien d'autre que le social lui-même, mais considéré cette fois sous l'angle des caractères distinctifs que présentent les comportements individuels des membres de ce groupe, ainsi que ses

productions originales (artisanales, artistiques, religieuses...) (Laplantine, 1987 : 116).

Plus fondamentalement, cette science sociale s'intéresse à la communication proprement culturelle qui procède par échange de symboles et par élaboration d'activités rituelles. La perspective interculturelle qui anime ma démarche découle du recours à cette discipline dont l'analyse comparative représente la visée essentielle. Ce que l'on compare, c'est le social appréhendé à travers les comportements des membres d'une communauté donnée : leur façon de penser, de parler, de se rencontrer, de travailler, de réagir à l'égard de la sexualité et de grands événements tels que la naissance et la mort.

Ce sont en particulier les caractères des conduites des Français et des Belges francophones qui me préoccupent dans la mesure où ceux-ci se distinguent sur ce point des immigrants maghrébins. C'est là aussi une des visées de l'anthropologie culturelle qui étudie le social sous l'angle des processus d'interaction. De ce point de vue, je voudrais montrer que, dans l'apprentissage d'une culture étrangère, l'acculturation pure et simple, c'est-à-dire l'adoption (ou l'imposition) par une culture des normes appartenant à une autre culture, n'est pas un processus incontournable. Et même si d'aucuns jugent l'expression désuète ou naïve, je pense que le dialogue des cultures (ou plutôt des êtres qui s'en réclament) représente la seule voie possible face à l'explosion des nationalismes et à la montée des intégrismes dont le monde est témoin.

Cette optique pédagogique ne cherche pas à éviter les affrontements et ne fait pas fi des disparités économiques. Elle cherche seulement à mettre en place un processus analytique par lequel on apprend à dire ses différences et par lequel, le cas échéant, l'on se rend capable de s'approprier, en toute liberté, des valeurs reconnues dans l'autre culture. L'apprentissage de la langue et de la culture françaises pourrait amener des jeunes issus de l'immigration maghrébine à modifier certains de leurs comportements, et les Belges engagés dans des échanges avec eux pourraient également être conduits à (re)découvrir des valeurs dont ils mesurent l'importance.

Des cours traditionnels de littérature française donnés dans pareille classe peuvent déjà faire l'objet de véritables échanges interculturels. Néanmoins, dans ce cas, c'est la culture du pays d'accueil qui constitue le seul support à partir duquel les enfants de migrants manifesteront (s'ils y sont aidés) leur questionnement. Mais le professeur belge est assez mal placé pour expliquer à des étrangers les valeurs qui sont véhiculées dans ces textes, puisqu'elles lui sont toujours apparues de manière implicite. De plus, il n'est pas facile pour des adolescents issus de l'immigration de faire valoir un point de vue différent de celui de leur professeur, d'autant que leur culture est celle d'une classe socioéconomiquement défavorisée.

Dès lors, si l'approche interculturelle implique, de la part des enfants de migrants, l'acquisition de la langue française et la compréhension des comportements et des valeurs des Belges francophones, elle suppose aussi que la société dite d'accueil soit sensibilisée aux valeurs et aux attitudes des étrangers. C'est la raison pour laquelle je souhaite que soit favorisée la constitution de classes culturellement mixtes et je suggère d'introduire, dans des classes belgo-maghrébines, à côté de textes issus des littératures françaises de France et de Belgique, des textes du Maghreb et de l'immigration maghrébine. Concrètement, dans les expériences que j'ai menées (Collès, 1993b) et qui sont d'ailleurs poursuivies par plusieurs collègues (par exemple, Saussez, 1994), il s'agit d'indiquer quelles conduites déterminent des perceptions différentes du temps et de l'espace et à quelles valeurs celles-ci répondent. Je compare les comportements des membres des deux communautés tels qu'ils sont mis en scène dans les textes et perçus par ceux-ci.

Ici l'approche sémiologique complétera utilement les apports de l'anthropologie. Elle nous aidera à reconnaître, à interpréter et à mettre en rapport les significations et connotations véhiculées par tous ces textes. Dans cette perspective, mise de l'avant par Roland Barthes (1957), la civilisation est vue comme un langage composé de signes. Ces signes, ce sont certaines formes d'implicites ou de connotations, les représentations collectives ou encore les mythes.

ŒUVRE LITTÉRAIRE ET MENTALITÉ COLLECTIVE

Dans ses écrits et dans les travaux qu'ils ont générés, Pierre Yerlès, avec lequel je collabore au sein de l'Unité de didactique du français de l'Université catholique de Louvain, a souvent insisté sur cette fonction gnoséologique de la littérature, alternative à la connaissance scientifique, autorisant des découvertes fortes, des appropriations désirables (Yerlès, 1990 ; Yerlès et Lits, 1992). Henri Besse (1991) le souligne également, toute société développe, par réflexion sur son expérience du monde et du langage, des savoirs où elle codifie cette expérience, et la littérature, orale ou écrite, parce qu'elle résulte d'un travail sur cette expérience, est un de ces savoirs.

Dès lors, si la littérature est un jeu de signes, si elle est, pour l'élève, découverte d'une écriture, elle est aussi l'occasion d'une approche « expérientielle » des grandes questions de l'existence. Le texte littéraire véhicule des images dont la reconnaissance, à travers un double mouvement d'identification et de différenciation, confère au lecteur une identité. Par ailleurs, ces images renvoyant à des mythes reconnus et acceptés par le groupe dont l'auteur fait partie et où son œuvre est d'abord reçue, ce processus d'identification a valeur sociale également.

Le texte littéraire constitue donc un excellent support d'analyse pour l'enseignant qui tente d'amener ses étudiants à saisir un

système de valeurs dynamiques formé d'éléments acquis, avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux (UNESCO, 1977 : 90).

Il apparaît comme l'expression et la mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté.

L'étude de ces représentations met en évidence l'état psychologique d'un groupe ainsi que les types de relations qui s'instaurent en son sein. En d'autres termes, les œuvres littéraires peuvent

constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels dont elles représentent des expressions langagières particulières.

L'objectif est de rechercher le général à travers le singulier. Il est vrai que chaque texte littéraire, qu'il soit issu d'Europe ou du Maghreb, exprime un « écart » par rapport au réel. Pour éviter toute généralisation hâtive, il est important d'éclairer cette vision du monde par la lecture de documents à visée sociologique ou anthropologique. Certes, ceux-ci sont aussi marqués par le contexte d'énonciation (et notamment les conditions sociohistoriques de production) mais, par leurs prétentions généralisantes, ils permettent de relativiser la singularité du regard des écrivains.

C'est dans ces conditions que le texte littéraire, correctement contextualisé, peut être assimilé à un regard qui nous éclaire sur un modèle culturel. La multiplicité des regards (la juxtaposition de textes en rapport avec les mêmes thèmes) permet à la classe de cerner petit à petit les valeurs autour desquelles ce modèle s'ordonne. L'analyse pragmatique de ces textes débouche sur un processus analytique par lequel on affirme son identité, l'on cherche à comprendre la culture de l'autre et l'on se rend capable de s'approprier, en toute liberté, certaines de ses composantes.

L'IDENTITÉ EN QUESTION

La question de l'autre dans sa différence et dans sa complémentarité aussi est l'enjeu fondamental de cette confrontation. Dès lors que l'autre existe, il représente un danger : par son regard, il fissure les parois de mes certitudes et dérange le jeu de l'uniformité. Ainsi, il est important de percevoir que ce n'est pas tant l'étranger qui fait peur – en tant que nationalité étrangère –, mais bien plus la mise en rapport de l'autre avec soi, l'autre dont l'identité s'oppose à la mienne et vient la délimiter. De manière plus générale, l'expérience identitaire est un fait universel et, si la situation d'immigration permet de mieux cerner le dynamisme qui la sous-tend, elle concerne tout un chacun.

Mon objectif est précisément de sensibiliser les élèves au concept d'identité par le biais de textes littéraires diversifiés de

façon à mettre en évidence son caractère relatif et à prévenir les stéréotypes racistes fondés sur la négation même de la diversité. Je pense effectivement que la compréhension et l'assimilation de cette notion constitue une priorité dans la perspective d'échanges inter-culturels d'autant plus que celle-ci en déborde le cadre et engage une réflexion globale sur le rapport de soi à autrui.

Fournir aux élèves les moyens de mieux gérer les conflits qu'engendre une divergence de points de vue ; leur permettre de mieux canaliser les tensions dont ils sont perpétuellement les sujets dans une société qui favorise la massification ; saisir enfin l'enjeu du phénomène identitaire et l'ambiguïté dans laquelle se situent les jeunes enfants de migrants ballottés entre deux langues, deux cultures et deux pays sont au nombre de mes principales motivations.

Selon les psycholinguistes, l'identité apparaît comme le produit des rapports entre l'individu, le groupe et la société. C'est ce qui permet à Virginio Balò de dire qu'

un sujet est toujours inter, qu'il est entre deux signifiants, entre deux différences. [...] La différence est au cœur même de ce qui cause le sujet [...]. Dès qu'on se présente en tant que Belge, on présente une différence : on se dit Belge par rapport à un « non-Belge », c'est-à-dire un « Italien », un « Marocain »,... (1993 : 76).

Cette conception de l'identité comme lieu de tension entre le même et le différent et entre l'individuel et le collectif nous met en garde contre la tendance à faire de cette notion une substance pleine et homogène, celle-là justement qui alimente les clichés racistes. Il est vrai que les représentations que chaque individu a du monde et des différents groupes humains sont pour une bonne part des stéréotypes. Mais, comme le souligne Jean-Louis Dufays, d'un point de vue éthique les stéréotypes représentent une double face :

D'un côté, ce sont des schémas cognitifs dont on a besoin pour comprendre et produire des discours : nulle argumentation, nulle communication n'est possible sans lieux communs. D'autre part, ce sont des idées réductrices dont

l'acceptation irréfléchie peut mener tout droit au simplisme et à l'intolérance (1993 : 31).

Reconnaître la non-substantialité de l'identité, le fait que le « je » n'est qu'une assurance verbale, masquant une extrême diversité et complexité, c'est à mon avis une manière de sensibiliser les élèves à l'aspect réducteur du stéréotype ; c'est leur faire prendre conscience que l'enfer, cela peut être les autres si le regard fige l'identité et le nie pour l'enfermer dans un point de vue unique. L'enjeu de cette démarche consiste alors à montrer que pour l'autre nous risquons tous d'avoir ce statut d'étranger et d'être affublés du stéréotype que, finalement, « nous sommes tous en état permanent d'immigration dans les signifiants que l'autre nous propose » (Balo, 1993 : 76).

Ainsi conçue, l'identité permet de mieux assumer l'autre dans sa différence et ses particularités culturelles. L'identité se construit dans un double mouvement d'extension croissante où l'individu accède à la conscience de soi par différenciation d'autrui et assimilation au même. Il s'inscrit dans des groupes de plus en plus larges, fonctionnels et idéologiques ; il y puise un sentiment de proximité et de solidarité avec des « nous » qui s'opposent à des « eux », aux « autres ». D'autre part, autrui renvoie constamment au sujet une image de lui-même qui tend à lui assigner un rôle, une place. Il y a une interaction constante entre ces deux faces de l'identification, entre l'identité assumée par le « je » et celle qui lui est proposée ou imposée par autrui.

Dans cette perspective, on mesure mieux le bénéfice que les élèves peuvent retirer d'une démarche interculturelle. L'enseignant devra néanmoins veiller à ce que ces rapports soient toujours réciproques et orientés vers une reconnaissance mutuelle de l'identité propre à chacun.

L'ENTRE-DEUX

Si l'on introduit en classe de français des textes d'origine maghrébine, ce n'est pas nécessairement pour que les enfants de migrants se les approprient, mais pour les valoriser au même titre que

ceux des littératures française et belge. En réalité, ces enfants sont déracinés et sont, dans une proportion plus ou moins large, devenus étrangers aux mœurs du pays d'origine, quand ce n'est pas à celles de leurs parents. Ils souffrent généralement de ce qui pourrait être appelé l'emprise du mythe de l'origine. Ce mythe prend parfois le visage du vrai retour, alimenté par le fantasme d'une origine impossible à perdre et, du coup, supposée pure. Azouz Begag et Abdellatif Chaouite le soulignent, cette référence à l'origine propre au milieu familial a pour effet pervers « d'enfermer l'autre dans une image factice de lui-même, de l'acculer à ne pouvoir se vivre comme créateur de sa propre identité à partir de ses propres choix et références » (1990 : 52).

La pédagogie interculturelle se fixe donc comme tâche de donner à l'adolescent étranger la possibilité d'être lui-même, de trouver son identité sans adéquation totale avec la culture standard des francophones, ni avec la culture d'origine de ses parents migrants. Il s'agit même de l'amener à choisir entre des appartenances multiples, celles de son quartier et de la bande de jeunes dont il fait partie étant largement prépondérantes.

Se dessine ici le concept d'entre-deux vers lequel tend toute ma réflexion. Concevoir un échange de points de vue à partir des textes francophones évoqués doit permettre au jeune issu de l'immigration de prendre ses distances avec une culture d'origine le plus souvent décontextualisée, mais aussi lui donner l'occasion d'aborder de nouveau de manière positive – puisque relativisée – des valeurs qui s'étaient trouvées désincarnées. L'entre-deux, c'est cet espace intermédiaire où l'identité pleinement assumée « tente de recoller ses morceaux, de s'intégrer à elle-même, [...] comme une tenue d'arlequin dans le cirque du monde » (Sibony, 1991 : 15).

Des ouvrages d'écrivains issus de l'immigration illustrent ce concept : *Le thé au harem d'Archy Ahmed* de Mehdi Charef (1983), *Les A.N.I. du « Tassili »* d'Akli Tadjer (1984), *Le sourire de Brahim* de Nacer Kettane (1985) – ces trois auteurs sont algériens –, *Zeida de nulle part* de la Marocaine Leïla Houari (1985), *Les Beurs de Seine* de l'Algérienne Medhi Lallaoui (1986) ou le

journal de sa compatriote Sakinna Boukhedenna, *Journal « Nationalité : immigré(e) »* (1987), etc.

Par ailleurs, pour ce qui est de la progression dans cette démarche, j'ai opté pour un cheminement où le professeur accompagne l'élève dans la découverte et l'appropriation du modèle culturel de l'autre communauté. À cette fin, j'ai toujours essayé de réserver une phase d'imprégnation, consistant essentiellement en des exercices de mise en condition – à partir de débats, articles, jeux de rôles –, où il est demandé à l'élève de réagir spontanément en fonction de ses propres pratiques culturelles et valeurs et en fonction de questions suggérées par le professeur : qu'est-ce qui vous est familier ? Cela se passe-t-il ainsi chez vous ? Qu'est-ce qui vous étonne ou que vous ne comprenez pas ?

À partir de cette phase d'imprégnation, il conviendra d'orienter le débat dans une perspective comparative de manière à faire surgir les différences et les affinités culturelles. Cette phase de conceptualisation permet à l'élève de relativiser son expérience en la confrontant à celle de l'autre mais aussi à celle du texte qui lui est soumis. Cette démarche permet d'élaborer progressivement un modèle explicatif en fonction du vécu des élèves qui se sentent dès lors beaucoup plus concernés.

Enfin, une troisième phase de vérification des hypothèses donnera la possibilité de confronter les textes avec des analyses diverses de sociologues ou d'anthropologues auxquelles le professeur joindra d'autres témoignages, articles de journaux, sondages, etc. Cette démarche engage l'élève à prendre une part active dans la compréhension de la culture qu'il rencontre et prend place dans une perspective constructiviste d'acquisition des connaissances. C'est elle qui justifie les nombreuses activités de repérage et d'appropriation que j'ai proposées.

BIBLIOGRAPHIE

- BALO, Virginio (1993), « L'interculturel : le sujet et la jouissance », dans CONFÉDÉRATION GÉNÉRALE DES ENSEIGNANTS (dir.), *À l'École de l'interculturel*, Bruxelles, Éditions Vie Ouvrière (EVO), p. 75-79.
- BARTHES, Roland (1957), *Mythologies*, Paris, Éditions du Seuil.
- BEGAG, Azouz, et Abdellatif CHAOUTE (1990), *Écart d'identité*, Paris, Éditions du Seuil. (Coll. « Point virgule ».)
- BESSE, Henri (1991), « Comment utiliser la littérature dans l'enseignement du FLE », *Ici et là*, n° 20, p. 51-55.
- COLLÈS, Luc (1992a), « Connotations associatives et expressions imagées en classe de FLE », *Enjeux*, n° 26 (juin), p. 93-103.
- COLLÈS, Luc (1992b), « Allusions et traits d'esprit à l'épreuve de la compétence culturelle », *Enjeux*, n° 27 (décembre), p. 103-113.
- COLLÈS, Luc (1993a), « Des outils de FLE en classe de FLM : le cas des adolescents issus de l'immigration », *La Lettre de la DFLM*, n° 13, p. 27-30.
- COLLÈS, Luc (1993b), « Littérature et questionnement identitaire », dans CONFÉDÉRATION GÉNÉRALE DES ENSEIGNANTS (dir.), *À l'École de l'interculturel*, Bruxelles, Éditions Vie Ouvrière (EVO), p. 57-63.
- COLLÈS, Luc (1994a), *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck/Duculot.
- COLLÈS, Luc (1994b), « Pour une lecture pragmatique du texte littéraire en classe de FLE », *Enjeux*, n° 32 (juin), p. 119-123.
- DEBYSER, Francis (1981), « Lecture des civilisations », dans Simonne LIEUTAUD et Jean-Claude BEACCO (dir.), *Mœurs et mythes*, Paris, Hachette/Larousse, p. 9-17.
- DE SALINS, Geneviève-Dominique (1992), *Une introduction à l'ethnographie de la communication (Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère)*, Paris, Didier.
- DUFAYS, Jean-Louis (1993), « Stéréotypes et respect des différences », dans CONFÉDÉRATION GÉNÉRALE DES ENSEIGNANTS (dir.), *À l'École de l'interculturel*, Bruxelles, Éditions Vie Ouvrière (EVO), p. 31-36.
- HYMES, Dell (1972), « On communicative competence », dans J. B. PRIDE et Janet HOLMES (dir.), *Sociolinguistics : Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin Books, p. 269-283.
- LAPLANTINE, François (1987), *Clefs pour l'anthropologie*, Paris, Seghers. [Réédité en 1995 sous le titre *L'anthropologie*, dans la collection « Petite Bibliothèque Payot ».]

ENJEUX D'UNE APPROCHE ANTHROPOLOGIQUE

- SANTIAGO DU CHILI (Commission de) (1971), « Compte rendu. Fondements théoriques d'un enseignement de la civilisation », *Le français dans le monde*, n° 78, p. 9-16.
- SAUSSEZ, Evelyne (1994), « Pratiques interculturelles au cours de français », *Français 2000*, n° 141-142, p. 61-62.
- SIBONY, Daniel (1991), *Entre-deux : l'origine en partage*, Paris, Éditions du Seuil.
- UNESCO (Commission canadienne pour l') (1977), « Une définition pratique de la culture », *Cultures*, vol. IV, n° 4, p. 90.
- YERLÈS, Pierre (1990), « Du côté des anthologies : partis pris d'aujourd'hui », *Français 2000*, n° 125, p. 45-48.
- YERLÈS, Pierre, et Marc LITS (1992), « Pour une didactique de la littérature », *Dialogues et cultures*, n° 36, p. 107-118.

L'APPROCHE « LECTURE-ÉCRITURE »

LA RETREMPE DU LITTÉRAIRE

Ghislain Bourque

Université du Québec à Chicoutimi

Impersonnifié, le volume, autant qu'on s'en sépare comme auteur, ne réclame approche du lecteur. Tel, sache, entre les accessoires humains, il a lieu tout seul : fait, étant. Le sens enseveli se meut et dispose, en chœur, des feuillets.

Stéphane MALLARMÉ,
Quant au livre.

À en croire plusieurs, dont les critiques férus de culture, la didactique se poserait en facteur d'appauvrissement de la littérature. Engoncée dans des mesures de facilitation et de vulgarisation, elle pourfendrait les tournures savantes, s'employant, sitôt qu'à un texte appliquée, à encourager une chasse aux sorcières culturelles...

Ces fonctions (faciliter, vulgariser), plus ou moins nobles, ne rendent toutefois pas justice au travail directement convoqué dans le champ de la didactique. À raison d'une implication plus opératoire, en effet, la didactique mérite d'être considérée comme part de travail au moyen de laquelle un texte (en l'occurrence de fiction !) se montre ou lisible ou scriptible. Part de travail intégrée, c'est-à-dire qui participe de manière articulée aux mécanismes de production d'un objet (ici le texte) et, de ce fait, détermine des modalités d'accès de sa pratique, qu'elle soit de lecture, d'écriture, de relecture ou de réécriture.

PAR LE CONCOURS D'UN OBJET

Ces quelques finesses convenues, il importe toutefois de rétrograder. Il ne servirait à rien de pousser plus loin la machine didactique, lui accordant champ, fonction ou structure, sans savoir préalablement cerner la discipline par laquelle elle arrive tout spécifiquement à se fonder. C'est pourquoi un détour du côté de la littérature s'impose, qui établira, par définitions mesurées, la base d'accueil en vue d'une circonstance de travail didactique.

Il sied donc de défendre les couleurs (quand bien même primaires) définissant la littérature. Ainsi doit-elle être vue comme *une discipline ayant pour objet le texte et dont l'activité réfère à des pratiques (lecture, écriture), elles-mêmes réglées de manière à dispenser des effets (fiction)*. Corollaire à cette définition, un jeu de retombées se présente qui fait voir un ensemble coordonné. D'abord, il est bon de préciser que le « texte » est un objet singulier dont les divers aspects (phonique, grammatique, lexical, sémantique, étymologique, thématique, syntaxique, métrique, logique, narratologique,...) se voient investis de travail jusqu'à se constituer progressivement en parcours. Par esprit de collusion, le travail paramétrique articule un, et peut-être même plusieurs parcours ici factuels, là virtuels, susceptibles d'accueillir la lecture et l'écriture. Suivant l'importance et la précision des réglages inscrits paramètre à paramètre, le texte, dès lors opératoire, devient praticable...

Ensuite, il faut garder à l'esprit que ces pratiques (lecture et écriture) ont à voir avec des conduites de lisibilité et de scriptibilité sans lesquelles – et cela ne surprendra personne – elles demeurent lettre morte. Car pour autant que l'une l'autre ambitionnent de s'activer, cela ne peut se faire sans considérer cette double aptitude d'un texte à se laisser lire, à se faire comprendre d'une part, et à se laisser écrire, à ordonner son espace d'autre part. Avec pour visée tantôt d'instruire, tantôt de construire, lecture et écriture ne parviennent à s'instituer en pratiques qu'à la condition expresse de générer soit du lisible, soit du scriptible (Bourque, 1986, 1994).

Enfin, et pour clore sur leur nature de discipline, il reste à préciser que les pratiques découlant de l'objet de la littérature (soit

le texte) sont tributaires de réglages aptes à imprégner ce dernier d'effets singuliers. Du reste, ces réglages sont autant de modalités de traitement capables de déterminer l'effet de fiction. Si bien qu'à ce titre le texte peut devenir un lieu opératoire où se règle le travail paramétrique dans l'établissement d'un parcours de fiction.

LE RECOURS PAR DÉFAUT

Une fois cerné le champ de la littérature, se profile à contre-jour le champ de la didactique. L'exercice ici n'est pas de pédagogie. Il s'inscrit dans une démarche de spécification de la discipline.

À cette enseigne, il est raisonnable d'avancer que la didactique est une discipline sans objet propre, c'est-à-dire dont le propre consiste spécifiquement à intervenir sur un objet venu d'ailleurs, inscrit dans une autre discipline. J'en veux pour preuve l'envie didactique de la littérature qui cherche à infiltrer une organisation, en tout point textuelle. En somme, la didactique se révèle à proportion de son engagement sur un matériau susceptible d'apprentissage.

Au contraire d'une ambition « exhibitoire » à l'endroit de ce qui lui appartient en propre, la didactique se camoufle et s'efface à seule fin de faire voir dans de justes proportions le savoir investi ailleurs. Cette particularité ne faisant l'objet d'aucun partage, elle détermine par défaut la nature didactique : une circonstance de travail dictant une modalité d'apprentissage à l'endroit d'un objet spécifique, c'est-à-dire ici une circonstance où l'apprentissage, plutôt que de s'imposer – ou passer – par le sujet, en vient à emprunter la trajectoire d'un objet, de manière à composer avec sa nature et son mode de fonctionnement singuliers.

En gagnant la littérature, la didactique se trouve être l'exercice par les soins duquel celle-là devient opératoire dans ses pratiques et, pour lors, praticable dans ses apprentissages. Elle est la part de travail par laquelle le texte se montre tantôt lisible, tantôt scriptible. Si bien que son engagement relève de trois conditions élémentaires :

1. Qu'un objet soit perceptible, définissable quant à ses contours, et identifiable sur le plan de ses mécanismes.

2. Que cet objet ouvre sur un parcours, au sens où il trace une trajectoire d'évolution (compréhension ou production de texte), où il signale un mode particulier d'intervention (par instruction ou construction).
3. Que ce parcours soit tributaire d'une mesure, en ceci qu'il n'engage pas n'importe quelle intervention, mais qu'il soit à même de régler et de contrôler la pratique convoquée.

Telles qu'énoncées, ces trois conditions montrent que la performance didactique fonctionne à rebours de la performance scientifique. Alors que l'une fonde l'objet de son savoir, l'autre, malicieusement, se voit fondée par le savoir de cet objet (lequel, faut-il le répéter, n'est jamais le sien). En d'autres mots, là où nul objet ne s'impose, pas de didactique possible, puisque sans cette donnée élémentaire, des sujets seuls entrent dans la trajectoire. Au mieux, un dénouement pédagogique se présente où les relations intersubjectives se substituent au travail de la matière...

LE DEVOIR DE DIDACTISER

C'est à se fondre dans une matière que l'activité didactique se découvre. De fait, la didactique n'a d'intérêt qu'à didactiser, c'est-à-dire à rendre la littérature opératoire dans ses pratiques, ainsi que praticable dans ses apprentissages. À cette fin, elle n'a d'autre ambition qu'engager la littérature – et plus spécifiquement le texte de fiction – dans des avenues éclairées, voire intelligibles, de lisibilité et de scriptibilité.

Peu propice à l'apprentissage quand, par exemple, un texte offre une lecture qui réfère à un code secret, ou encore lorsqu'un programme textuel engage une écriture qui ouvre la voie à un épanchement intimiste, la littérature doit savoir profiter de ce que la « fiction » est la plus apte parmi les effets textuels à systématiser et l'apprentissage et l'enseignement. Et cela, souvent de la manière la plus populaire, selon les vertus d'un genre notamment : le roman policier, ici, faisant montre de didactisation par ce mécanisme qui règle l'apparition et la démarche d'enquête à l'instar d'une conduite

de lecture (l'inspecteur devenant le dispositif par lequel s'effectue l'apprentissage) ; parfois, de la façon la plus savante : quand par l'entremise de Roussel et Pérec se présentent des écrits à procédés où, par métagramme – « les écrits de jeunesse-genèse » chez Roussel (1935) – et par lipogramme de l'autre – « la disparition » chez Pérec (1969), on didactise afin de montrer par où l'écriture arrive.

Disposition du texte à montrer, démontrer, voire construire, la fiction est celui des textes le plus apte à systématiser. Par elle en effet, plus et mieux qu'en toutes autres circonstances textuelles, se dessinent les moyens d'orienter et de développer les premiers apprentissages. La souplesse qu'elle apporte au texte la désigne comme espace de travail exemplaire dont le pouvoir et la responsabilité spécifiques sont de rendre complémentaires et complices les pratiques de lecture et d'écriture, tout en exhibant le chemin qui mène de l'une à l'autre, et *vice versa*.

En quelque sorte produit pour éprouver sans jamais devoir valider, le texte de fiction, par-delà tout autre, mérite d'être retenu en tant que « laboratoire de la langue », c'est-à-dire ce lieu à partir duquel l'exploration de même que l'exploitation de données langagières adviennent. Mais aussi, parce que corollaire, la fiction devient le moyen privilégié qu'emprunte le texte pour spéculer sur la langue. Par elle se joue un ensemble de parcours qui sont autant de dispositions à rendre un texte lisible ou scriptible. Des parcours qui ont l'avantage de rendre le texte praticable, c'est-à-dire apte à l'enseignement et à l'apprentissage.

LE DEVIS DE DIDACTISATION

À tout prendre, didactiser ne peut se définir qu'en tant que processus auquel ressortissent des critères ou propriétés, dont l'actualisation réfère à des dispositifs de réglage essentiellement requis pour déterminer l'apprentissage. Ces critères, qui sont autant d'indices autorisant l'appréciation didactique, se reconnaissent, dès lors qu'ils sont impliqués dans une discipline (la littérature) et dans son objet (le texte), à quatre propriétés :

1. L'accessible : un objet se met à la portée du plus petit jusqu'au plus grand nombre possible d'apprenants.
2. Le transmissible : une matière devient diffusable, c'est-à-dire propre à la circulation.
3. Le divulgable : l'objet ciblé à des fins d'apprentissage opère un dévoilement de connaissances ou d'aptitudes.
4. Le praticable : toute ambition didactique doit engager une implication de lecture et/ou d'écriture affirmée et affermie.

Ces propriétés fixent le seuil en dessous duquel il n'est pas de didactisation.

Afin de rendre ces quelques critères opératoires, un ensemble de dispositifs vient actualiser le processus. Sous l'appellation de réglages, des mécanismes inhérents à l'apprentissage vont s'employer à mener la didactisation à terme. Chacun des critères (l'accessible, le transmissible, le divulgable et le praticable) se trouve mis en valeur selon une circonstance opératoire d'autorité, favorisant tantôt la compréhension, tantôt la production de texte.

Cinq dispositifs viennent, ensemble ou séparément, régler la conduite didactique :

1. L'instruction : dispositif d'édification du contenu, où des savoirs deviennent, à la faveur de stratégies de questionnements diversement informées, propres à l'apprentissage. L'instruction se présente comme un dispositif à directives capable de mettre en valeur le savoir propre à un objet. Pour lui un texte fait comprendre par un jeu d'acquisitions mesurées.
2. La construction : dispositif dont la caractéristique est d'orienter vers la production de textes, la construction se trouve associée à des contraintes et consignes propres à guider le travail. Régulant tout autant le développement d'habiletés d'écriture que l'apparition de connaissances appropriées, elle est ce dispositif privilégié à compter duquel le texte parvient à se produire.

3. La régulation : cherchant à maintenir un équilibre dans la pression d'apprentissage, ce troisième dispositif, d'une part, relativise les données (connaissances ou habiletés) mises en circulation et, d'autre part, voit à établir la progression inhérente à tel ou tel apprentissage, de même qu'entre plusieurs apprentissages serts dans la littérature.
4. L'intégration : œuvrant à défier l'arbitraire d'une leçon, ce quatrième dispositif règle l'objet de sorte qu'il puisse intégrer les conditions de son apprentissage propre. Intégrer suppose savoir tirer de la matière même de l'objet (par exemple, un texte) les ingrédients favorisant son apprentissage sans le surcharger, ni le dénaturer.
5. L'articulation : didactiser n'étant en rien une affaire de cloisonnement des pratiques, il faut savoir investir lecture et écriture dans une stratégie d'articulation, c'est-à-dire dans un type de réglage qui rende synergique et la lecture à l'endroit de l'écriture et l'écriture à l'endroit de la lecture.

Quitte à me répéter, mais pour bien rappeler que didactiser consiste à rendre la littérature opératoire dans son enseignement et praticable dans son apprentissage, je dirai qu'il revient aux propriétés émises et aux dispositifs de réglage déployés de garantir le processus par les soins duquel une discipline (la littérature) verra son objet (le texte) traité de telle sorte qu'il génère une leçon.

Au contraire d'un enseignement et d'un apprentissage serviles dont l'essentiel mérite serait de participer à un sorte de stockage culturel, quand ce ne serait pas de permettre la transposition d'une matière en patrimoine, la didactique cherche les appuis et les stratégies aptes à rendre praticable la littérature (en autant qu'elle s'avère accessible, transmissible et divulgable). Elle est cet ouvroir qui accueille le texte et le rend propre à un enseignement et à un apprentissage réfléchis.

TABLEAU 1
OUVROIR DE DIDACTISATION

Dispositifs Propriétés	Instruction	Construction	Régulation	Intégration	Articulation
Accessible					
Transmissible					
Divulgable					
Praticable					

Où l'on dira d'un texte qu'il est accessible par des mécanismes d'instruction, de construction, de régulation, etc., ou encore, praticable par articulation, construction, etc., voire transmissible par intégration, etc.

UNE ÉCONOMIE DE MESURES DISCRÈTES

Compte tenu des difficultés de la littérature à trouver sa (ses) voie(s) d'enseignement, la didactisation servira de processus au moyen duquel trois fâcheuses distorsions pourront être corrigées, à savoir le désordre des apprentissages, l'incontinence des interprétations et le flottement des acquis¹.

Le désordre des apprentissages renvoie au difficile calibrage du texte littéraire qui, faut-il le rappeler, n'obéit jamais à un ordre favorisant ici l'enseignement, là l'apprentissage. Rien, vraiment, qui d'entrée autoriserait la progression éclairée des acquis et des habiletés de l'une à l'autre œuvre. Par là – c'est dans la nature de

1. Sur ces quelques mesures, on pourra référer à Bourque (1992).

l'objet en cause –, des interférences mais aussi des piétinements minent l'entreprise de formation. Si bien que didactiser conduira à effectuer ce difficile partage d'objets, quitte à les hiérarchiser, en sorte qu'ils offrent une progression critique, c'est-à-dire qui situe les textes l'un par rapport à l'autre, de manière conséquente et consécutive.

L'incontinence des interprétations, qui se traduit par une forme de harcèlement à l'endroit du texte de fiction, pose un problème pratique lors de l'enseignement de la littérature. L'interprétation sans retenue autorise sans doute un penchant euphorique à la lecture (et de même pour l'écriture, surtout quand il est question d'exprimer à foison), mais par cela même néglige l'obligation de légitimer le sens qu'on aura bien voulu faire apparaître. Avec pour conséquence que la littérature, n'arrivant pas à contenir sa lecture dans un ou des parcours légitimes, s'éparpille et gaspille les savoirs qui l'occupent. En consacrant ses efforts à l'intérêt de discipline, l'exercice didactique s'emploiera donc à redresser des torts. Par une détection mesurée terme à terme (et aussi, rien de moins, une rédaction consciente de ses contraintes), la didactisation se donnera pour tâche essentielle de discerner les parcours praticables – de les ordonner cela va de soi –, organisera de manière éclairée le lisible (comme le scriptible) de tout texte.

Au flottement des acquis correspond le syndrome de la difficile appréciation de la compétence littéraire, celle qui, en toute rigueur évaluative, devrait fondre dans un système cohérent un ensemble de valeurs liées tant aux connaissances qu'aux habiletés associées à la pratique littéraire... Dès lors que didactiser, c'est prétendre montrer la littérature sous l'angle du praticable, il devient incontournable de mesurer la performance d'un apprenti, en fonction de compétences acquises d'un exercice à l'autre. Si l'on maintient que didactiser consiste à rendre un texte opératoire, il faut aussi convenir que ce rendu doit être, en bout de course, évaluable. Et ainsi lié à l'enseignement d'une matière, chaque apprentissage traîne son lot de paramètres, lesquels, à dessein, vont permettre une fixation des acquis et, par voie de conséquence, vont favoriser une coordination des apprentissages avec l'enseignement.

À cause de cette triple distorsion, la littérature s'enseigne mal. Quant aux redressements qui se dessinent, ils paraissent incontournable non pas tant en raison de l'autorité académique qui les supporte qu'en vertu d'une exploitation efficace et fonctionnelle de l'objet en cause. Redresser sous l'angle de la didactisation doit permettre à la littérature de mieux organiser son savoir et, forcément, son savoir-faire. Toujours en conformité avec l'objectif de rendre accessible, diffusable, divulgable et praticable, le travail investi en vue de corriger favorisera inévitablement une manière de fructification des réglages didactiques et ce, dispositif par dispositif. Le redéploiement de la littérature d'une manière stratégique fera se développer une intelligence coordonnatrice susceptible d'une fructification plus adéquate des enseignements et des apprentissages.

LA REQUÊTE D'ENGAGEMENTS

Les soins imparfaits de la didactique parlent d'eux-mêmes. Didactiser, c'est retenir de l'écrit ce qui peut être appris, ou bien encore projeter par écrit ce qui peut être construit.

C'est un peu pourquoi, en retenant de la littérature sa propension au perfectible, la didactique s'emploie à former en raison de critères engagés dans des dispositifs de réglage. Dire par là qu'elle va mettre de l'ordre dans les apprentissages, légitimer des interprétations et affermir les acquis tombe sous le sens.

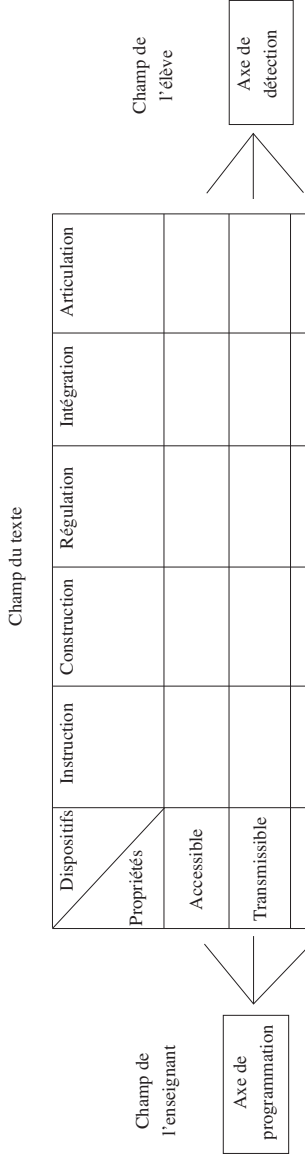
Toutefois, il reste que ces tâches, faites autant pour montrer que pour apprendre, ne s'entreprennent pas d'elles-mêmes. Excusées à l'avance de toute ambition mercantile et vulgaire, elles échoient chez des sujets, maîtres d'un côté et élèves de l'autre, à toutes fins de formation littéraire, dès qu'engagés dans la trajectoire de l'objet (texte).

Complémentaires parce qu'associées à un même objet et partageant des ambitions pareilles, ces tâches se rapportent au processus de didactisation. Puisque des engagements peuvent et doivent être pris à travers la matière, elles se divisent en deux axes :

1. L'axe de programmation est celui des deux à être assuré par le maître pour ce qu'il convoque chez ce dernier une aptitude à identifier et à régler l' (les) apprentissage(s) s'inscrivant dans le champ du texte. En occupant la position capitale du didacticien, l'enseignant cherche à rendre ici la compréhension, là la production de la façon la moins arbitraire possible, ce qui se réalise par une programmation de l'objet (texte) liée à la connaissance de son fonctionnement interne. Selon cette ambition, programmer relève de l'action d'un sujet (le maître) en vue d'élaborer, d'intégrer et de désigner les opérations qui constituent l'objet de la leçon. La programmation comporte l'idée d'une suite organisée (ensemble séquentiel d'instructions) faite pour s'intégrer à un parcours. Elle peut être considérée comme un ensemble ordonné et formalisé d'opérations nécessaires et suffisantes pour obtenir un résultat de compréhension ou de production, un ensemble d'opérations qu'ordonne et formalise un didacticien, en l'occurrence l'enseignant.
2. L'axe de détection se trouve déterminé selon une implication directe de l'élève quand se présente un objet réglé en vue d'apprentissage. Convoqué à dessein, l'élève se voit assigner un rôle de détecteur, puisque c'est lui qui, selon sa disponibilité, s'engage dans le parcours proposé par l'objet d'apprentissage. Au gré d'instructions mesurées, l'élève entre dans la trajectoire du texte avec pour mandat de détecter le (les) parcours susceptible(s) de favoriser l'appropriation d'un savoir ou la maîtrise d'un savoir-faire.

Ces deux axes, dont le caractère opératoire ne prétend en rien baliser l'ensemble des rapports maître/élèves, permettent de voir jusqu'où, en terrain didactique, la matière détermine et règle les rapports entre sujets. Sur un strict plan de méthode, la présente approche insiste sur ce qui, d'un point de vue didactique (enseignement et apprentissage confondus), est redevable de la nature et du fonctionnement de l'objet.

TABLEAU 2
OUVROIR DE DIDACTISATION
DÉPLOIEMENT EN AXES



C'est ce que, sommairement, ces deux axes cherchent à montrer quand ils sont déployés de part et d'autre de l'« ouvroir de didactisation » (voir p. 104).

Tous deux aspirés par l'objet, l'axe de programmation et l'axe de détection contribuent au rayonnement didactique du texte. En positions polaires, ils favorisent la relance et la complémentarité par objet interposé. Par exemple, il suffira d'une objectivation clarifiante du travail réalisé par l'élève à la détection pour ajuster, en vue d'une articulation plus efficace, le travail de programmation mis sous la responsabilité de l'enseignant. Et prolonger ainsi à l'infini (ou presque) la démarche d'apprentissage...

BIBLIOGRAPHIE

- BOURQUE, Ghislain (1986), « La matérialisation du lisible », *Protée*, vol. 14, n° 1-2 (printemps-été), p. 89-108.
- BOURQUE, Ghislain (1992), « La didactisation du littéraire », *Ici & Là*, n° 23 (avril), p. 35-38 ; n° 24 (juin), p. 33-35.
- BOURQUE, Ghislain (1994), « La scriptibilité vue de profil », *Protée*, vol. 22, n° 2 (printemps), p. 109-117.
- PÉREC, Georges (1969), *La disparition*, Paris, Gallimard. (Coll. « L'Imaginaire ».)
- ROUSSEL, Raymond (1935), *Comment j'ai écrit certains de mes livres*, Paris, 10/18.

LECTURE-ÉCRITURE DE L'OBJET LITTÉRAIRE

Monique Noël-Gaudreault

Université de Montréal

Toutes les librairies du monde sont insuffisantes, et c'est pourquoi nous écrivons encore.

Michel BUTOR,
Répertoire V.

Le but de ce chapitre est de présenter et de justifier certains choix didactiques prometteurs dès lors qu'on s'efforce d'aider à apprendre à lire et à écrire avec des textes porteurs de visées ludiques, éthiques et esthétiques.

Il va sans dire que cet apprentissage se poursuit toute la vie.

BRÈVE PROBLÉMATIQUE

Longtemps, faut-il s'en plaindre ou s'en réjouir, la littérature a été victime d'excès en classe : on ne parlait que d'elle, on ne voyait qu'elle. Depuis la venue de l'approche communicative, c'est d'insuffisance qu'elle souffre, ravalée au même rang que tous les autres types d'écrits. En outre, à l'instar de son statut, les frontières de son champ ont été élastiques selon les époques. Par exemple, actuellement, quand on parle de littérature jeunesse, on englobe généralement tous les écrits, qu'ils soient documentaires ou fictionnels. Je vais donc prendre position et énoncer sans plus tarder trois principes que j'accompagnerai d'un présupposé.

LA PRÉSEANCE DE LA FICTION

Le premier principe consiste à affirmer la préséance de la fiction sur les autres types de discours. Il s'agit, avec John R. Searle, de prendre en compte le rôle essentiel de l'imagination dans la vie personnelle et sociale d'un individu. Par imagination j'entends cet art de faire des combinaisons nouvelles d'images, de mots ou de textes.

En ce qu'elle est à la fois jeu et travail particulier sur la langue, la fiction ne se soucie guère de faire vrai, ni par conséquent de fournir des preuves (Searle, 1984) ; elle est un ensemble de conventions. Ici se pose le problème du rapport avec le réel.

Selon Gérard Genette, le texte littéraire, encore appelé discours de fiction, est « un *patchwork*, ou un amalgame plus ou moins homogénéisé, d'éléments hétéroclites empruntés pour la plupart à la réalité » (1991 : 60). Brièvement, à titre d'exemple, mentionnons ces monstres du futur, moitié insectes, moitié crustacés, éventuellement grossis des milliers de fois ! Une fois mise de côté l'exigence de vérité, le lecteur-scripteur peut se consacrer à l'examen de ces constructions verbales de nature fictionnelle, de leur cohérence interne plutôt que de leur vérité.

LA SYNERGIE LECTURE-ÉCRITURE

Le deuxième principe est celui de la synergie lecture-écriture. Je ne parlerai pas ici du rapport entre les performances en lecture et les performances en écriture, bien que cela ne manque pas d'intérêt. D'entrée de jeu, je mentionnerai plutôt l'existence de processus de haut niveau communs à la transmission et au traitement de l'information (Shanahan, 1988). À ce propos, le rôle des connaissances initiales, notamment des macrostructures cognitives et des schémas, doit être mis en relief (Espéret, 1984), ainsi que l'activité de production dans une tâche de compréhension (Tierney et Pearson, 1983) et l'activité de compréhension dans une tâche de production (Beaugrande, 1982).

D'un point de vue didactique, je privilégie le modèle interactif de Timothy Shanahan et Richard Lomax (1986) qui, en partant de

la lecture, débouche sur l'écriture pour revenir à la lecture, et ainsi de suite. De l'analyse de l'objet-texte, le lecteur dégage des connaissances théoriques spécifiques qu'il applique ensuite dans une production (Bourque, 1992).

CONSIGNES, DÉMARCHES, OUTILS...

Le troisième principe pose la nécessité de consignes qui fournissent un programme de travail sans lequel, croyons-nous, une formation adviendrait difficilement. Loin de brimer l'élève, ces contraintes balisent son parcours et le sécurisent. En plus de la nécessité d'instructions et de marches à suivre, je proclame le caractère indispensable d'outils facilitateurs pour que puisse être menée à bien l'entreprise de lecture-écriture.

UN PRÉSUPPOSÉ

La démonstration de l'utilité du récit de fiction n'est plus à faire. En fait, écrit Roger C. Schank, « raconter et comprendre sont fonctionnellement la même chose » (1990 : 79). Écrire permet de se donner une certaine intelligibilité du monde. Lire aussi. Volontairement restrictif, mon présupposé est que la fiction, c'est le roman.

Après avoir énoncé ces trois principes et ce présupposé de départ, je vais maintenant expliciter mes préférences en ce qui concerne les genres (la science-fiction et le roman interactif) dans le but de poser quelques jalons pour l'exploitation didactique inter-sectée de ces deux objets.

LA SCIENCE-FICTION, OUTIL DE FORMATION

La science-fiction (désormais appelée S.F.) se trouve à l'intersection de trois traditions littéraires (Bogdanoff, 1979) : le roman d'aventures, le courant utopiste et le merveilleux traditionnel. Cette littérature expérimentale du possible doit, à mon avis, occuper une place de choix dans les programmes scolaires et être exploitée au moins selon quatre points de vue : affectif, philosophique, sociopolitique et poétique.

Si on parle d'évasion mystifiante avec Darko Suvin (1977), la S.F., comme machine à rêver, répond à la curiosité inhérente à chaque jeune être humain et à son goût pour l'aventure. Curiosité, effroi, étonnement ou admiration seront donc au rendez-vous. Insiste-t-on sur son côté construction intellectuelle ou gymnastique de l'intelligence avec Hélène Mathery et Emmanuelle Buffin-Moreau (1988), et voilà sollicités divers moyens de traiter et de surmonter les problèmes qui se dessinent. Je pense, entre autres, aux machines qui pensent, aux mondes défunts et aux mondes cachés (Van Herp, 1975). Dans son rôle de vecteur privilégié d'idéologies (Nicot, 1985), la S.F. met en jeu et grossit les problèmes de pouvoir : celui de l'argent, de la violence, des médias, des politiciens... (Jouanne, 1985). Enfin, la S.F. répond au plaisir ludique de la distanciation (Ferran, 1982). Essentiellement jeu sur la langue (Angenot, 1978), elle crée de nouvelles images et détermine un espace qui obéit à des règles internes.

LE ROMAN INTERACTIF, OUTIL DE FORMATION

Dans le roman interactif, le personnage principal affronte des créatures fantastiques et des monstres inspirés de légendes nordiques ou anglo-saxonnes. Cette série de rencontres, associée à une série de lieux, met l'élève en contact avec le merveilleux héroïque inclus dans la science-fiction dont je viens de mentionner les avantages.

Il faut bien profiter du succès de ces livres-jeux qui ne s'est jamais démenti, notamment et paradoxalement auprès d'enfants qui ne lisaient pas. Si l'on en croit Christian Loock (1987), lire ce type de récit exige de grandes capacités de concentration et d'analyse. Il y a donc lieu d'espérer que cette fréquentation, de surcroît agréable, s'avère salutaire au « lecteur réticent » (Lancy et Hayes, 1988).

Par ailleurs, l'élaboration active de l'histoire par le lecteur rend celui-ci plus attentif à la structure et aux caractéristiques du récit (Grabe et Grabe, 1985 ; Moulthrop et Kaplan, 1991). En se glissant dans la peau d'un personnage (Sagot, 1986 ; Niesz et Holland, 1984), le lecteur-joueur est amené à interagir avec le texte, au moyen de demandes ou de réponses (Niesz et Holland, 1984). Pour

John Crombie (1988 : 5), il s'agit là d'une vraie combinatoire au sens où il y a interaction entre des unités pour créer une suite ou une configuration à chaque fois nouvelle, le sens de chaque unité étant conditionné en amont en même temps qu'il conditionne en aval.

Chaque fois que la lecture débouche, comme il est souhaitable, sur l'écriture de ce type de récit en arbre, cette dernière s'en voit facilitée : tel quel, chaque roman interactif illustre quelques possibles narratifs où, contrairement au texte linéaire, ce n'est apparemment pas le scripteur qui choisit et combine, c'est le lecteur. Il s'ensuit que, selon le vœu de Roland Barthes, le lecteur n'est plus un simple consommateur, mais un producteur du texte, au sens métaphorique.

Voyons maintenant comment peuvent être exploitées les caractéristiques de l'objet choisi, en l'occurrence l'intersection entre le roman interactif et la science-fiction.

PROGRAMME DE LECTURE

Successivement, il importe de faire suivre à l'élève un programme de lecture de science-fiction et de Livres dont vous êtes le héros afin d'atteindre les objectifs suivants :

- d'un point de vue affectif, réagir au texte, c'est-à-dire nommer les émotions que le texte a suscitées et porter un jugement critique sur le texte (Langer, 1990 ; Lebrun, 1993) en dépit d'obstacles possibles liés à l'univers culturel ;
- d'un point de vue cognitif, codifier son savoir sur le texte, le récit et la narration, la langue et le monde en général ;
- d'un point de vue métacognitif, apprendre à décrire ses procédures d'identification et d'analyse.

En bref, il s'agit de dépasser l'illusion référentielle pour s'interroger sur la façon dont le texte fonctionne et sur la façon dont on fonctionne comme lecteur. Loin d'affadir le plaisir du texte, cette double heuristique devrait au contraire le renforcer.

Même s'il s'en tient à un seul roman, l'enseignant doit amener l'élève à identifier et à décrire

- a) les caractéristiques de forme et de contenu des genres considérés (S.F. et roman interactif) ;
- b) chaque étape de la structure du récit ;
- c) les variants tels que personnages, ancrage spatial et temporel.

Une exploration, la plus systématique possible, des liens entre tous ces paramètres est requise.

Le programme de lecture pourrait comprendre : une première lecture, une mini-leçon théorique de type semi-magistral, une analyse collective de courts textes d'illustration, une relecture, un questionnaire écrit en équipe, une plénière à propos des réponses. De ce programme de lecture (qui pourrait prendre six semaines à raison de trois heures par semaine) découlera un programme d'écriture, bâti, lui aussi, par l'enseignant.

PROGRAMME D'ÉCRITURE

Ce programme pourrait comprendre les opérations suivantes : génération des idées, planification, rédaction ou mise en texte, relecture(s) et réécriture(s) et, tout au long, échanges métacognitifs. Malgré son apparente lourdeur, cette opérationnalisation didactique est indispensable à quiconque souhaite éviter pertes de temps, dérapages plus ou moins contrôlables ou encore discussions stériles.

GÉNÉRATION D'IDÉES

Compilation de certains choix narratifs et descriptifs possibles, une aide à l'idéation existe d'ores et déjà sous l'aspect d'une banque de données dans laquelle j'ai regroupé des matériaux spécifiques à la science-fiction (Noël-Gaudreault, 1996). Son existence résulte de la lecture de 30 romans de ce genre et, en même temps, d'un classement selon la structure, les personnages et les lieux (voir l'annexe 1 pour la liste des sous-catégories considérées et l'annexe 2 pour un extrait d'un exemple de fiche).

De quelle manière procède le scripteur ? Après avoir choisi un mot selon son potentiel diégétique, affectif ou esthétique, le scrip-

teur le combine avec d'autres par association en fonction du hasard, de la similarité ou de la médiation d'éléments communs. Or, combiner, c'est déjà planifier. Cependant, après cette activation, la banque est explorée toutes les fois que cela s'avère nécessaire pour relancer et compléter le travail.

PLANIFICATION

Globalement, elle sert à gérer la tâche d'écriture collective. Elle incombe à l'enseignant. Compte tenu de la structure plurilinéaire du futur roman, il s'agit de distribuer entre les élèves la somme d'écriture à produire. Un graphe y pourvoira (voir annexe 3).

Localement, la planification est laissée à la discrétion des rédacteurs. Cependant, certaines recommandations sont de nature à empêcher les pannes : puisque chaque parcours de lecture narrative comporte cinq étapes, le schéma global d'écriture narrative doit être respecté. Par ailleurs, la durée relativement brève consacrée à chaque étape empêchera les débordements quantitatifs de ceux qui planifient et rédigent quasi simultanément. Enfin, le déclencheur du récit peut être prélevé dans la liste d'éléments de la banque ; cela garantit sinon l'originalité¹, du moins une première avancée pragmatique.

MISE EN TEXTE OU RÉDACTION

Du mot ou groupe de mots, il s'agit de passer à la phrase, puis au texte, ce qui suppose d'autres opérations de sélection et de combinaison connexes, hiérarchisation et recherche de cohésion, sans oublier la modalisation (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud et Pasquier, 1985).

1. Même si tout le monde a commencé par imiter tout le monde ou presque, l'originalité naît lorsque tel scripteur est le seul à avoir fait un type de combinaison.

RELECTURE(S) ET RÉÉCRITURE(S)

Comme le retour du scripteur sur son texte n'a rien de naturel, il convient que l'enseignant annonce d'emblée un programme de gestion procédurale. Qu'elle se fasse collectivement, en groupes ou individuellement, la révision obéira à des consignes ; elles seront générales pour la relecture, individualisées pour la réécriture et porteront sur cinq axes : la cohérence, la complétude, les structures syntaxiques, le vocabulaire et l'orthographe. Parmi les axes de relecture-réécriture retenus, je dirai quelques mots de la cohérence/cohésion et de la complétude, deux objets encore peu connus dans le milieu scolaire. Par précaution, j'effleurerais également la question des structures syntaxiques et du vocabulaire. Je ne traiterai pas du caractère incontournable d'une orthographe la plus *conforme* possible.

La cohérence/cohésion

Par ce doublet, je désigne certaines caractéristiques requises pour qu'un texte soit qualitativement acceptable. Les règles de Michel Charolles (1978) permettront d'aider l'élève à assurer l'efficacité de son récit fictionnel en examinant les points suivants : unité thématique, clarification des référents, apport sémantique constamment renouvelé, non-contradiction entre les informations, liens logiques ou chronologiques entre les propositions (motivation des actions, etc.). Ces règles d'organisation du contenu s'assortissent de règles qui concernent le choix et la quantité d'éléments d'informations dont je traite maintenant.

La complétude

Un texte d'élève sera jugé incomplet si le lecteur bloque à l'une ou l'autre étape de sa lecture, si quelque chose fait obstacle au parachèvement de celle-ci. On le constate, la complétude n'est pas déterminée par une norme absolue, mais se définit par rapport au récepteur. Le jugement de valeur de celui-ci sur l'œuvre dépend de connaissances qu'il avait déjà avant la lecture.

Le sentiment d'incomplétude n'a rien à voir avec la quantité d'éléments présentés pour décrire l'objet. La présentation d'un objet peut être réduite à un élément bien choisi, c'est-à-dire important du point de vue narratif, thématique ou symbolique. L'absence d'un référent complet est normale (Ronen, 1988), dans la mesure où ce qui est familier n'a pas besoin d'être rappelé.

Traiter de la complétude, c'est, en fait, poser deux problèmes : celui du manque et celui de l'excès. Dans le premier cas, il faut intervenir et le combler ; dans le second, il faut éliminer le familier, le déjà dit.

Les structures syntaxiques

Retravailler les structures syntaxiques revient à les améliorer sur deux plans : sont-elles correctes (conformes à la norme) ? Sont-elles variées, élégantes ? Au redressement commandé par la première question succède, avec la seconde, un travail sur ce que l'on appelait autrefois le style, en d'autres termes, une certaine recherche de l'harmonie.

Le vocabulaire

L'améliorer permet de nuancer et d'*enrichir* le bagage lexical actif dans le texte lu. Des effets sonores ou visuels pourront être ainsi créés. La force de la phrase pourra résider dans les verbes d'action ou dans les substantifs, selon le cas.

D'une manière générale, signalons que l'usage des fiches de relecture/réécriture (Noël-Gaudreault, 1988) reste à être systématisé pour doter les apprentis des bases de connaissances linguistiques et littéraires requises : des listes de synonymes pour les mots trop usuels ou répétitifs, un mode d'emploi pour la description, une grille d'évaluation de la cohérence/cohésion, une liste d'indices temporels... Quoiqu'il s'agisse d'outils d'autoformation, leur utilisation n'amoindrira pas le rôle des pairs ou du tuteur adulte pour favoriser une amélioration du texte produit, bien au contraire !

ÉCHANGES MÉTACOGNITIFS

Sans entrer dans les détails de l'apprentissage de la coopération, signalons-en quelques effets : la productivité, la pression positive des pairs, une meilleure compréhension générale et le développement de la pensée critique (Saint-Arnaud, 1989). L'élève qui écrit avec un autre, qui échange sur sa lecture ou son écriture apprend à donner son opinion ou à écouter celle de l'autre, à faire des commentaires ou à en recevoir, à gérer ou à exprimer un rejet, un doute ou même de l'agressivité envers autrui. Ainsi, qu'elles soient reliées à la tâche, aux procédures ou au volet socioaffectif, les interactions verbales demeurent indispensables à la construction de la connaissance (Harste, 1989).

*
* *
*

Après avoir parlé de la préséance de la fiction, de la synergie lecture-écriture et de la nécessité d'outils et démarches, après avoir précisé que la fiction, c'est le roman, j'ai affirmé l'utilité de la science-fiction et du roman interactif de type Livres dont vous êtes le héros comme outils de formation. J'ai ensuite présenté un programme de lecture auquel répondait un programme plus détaillé d'écriture qui incluait des axes précis de révision : cohérence/cohésion, complétude, structures syntaxiques et vocabulaire (faute de place, je n'ai fait que mentionner la nécessité de respecter l'orthographe française). Pour finir, j'ai insisté sur la richesse du travail en coopération en ce sens que les échanges métacognitifs, métatextuels et métalinguistiques favorisent la construction des connaissances littéraires et autres.

Entraînées dans une sorte de spirale didactique, la lecture et l'écriture de l'objet littéraire constituent des outils pour apprendre et apprendre à apprendre. Elles ne peuvent que susciter chez l'apprenti un rapport actif et créatif à l'objet littéraire.

ANNEXE 1

Liste des sous-catégories

- | | |
|--------------------------------------|---|
| Structure | <ul style="list-style-type: none">• types de missions, types de méfaits• types de pouvoirs |
| Personnages | <ul style="list-style-type: none">• types de personnages humains ou non-humains• métiers• caractéristiques physiques des opposants extraterrestres<ul style="list-style-type: none">des opposants humainsdes animaux opposantsdes plantes malfaisantes• habillement• caractéristiques morales négatives ou positives• nourriture |
| Lieux | <ul style="list-style-type: none">• planètes et caractéristiques• lieux naturels• constructions humaines |
| Moyens
de transport
et détails | |

ANNEXE 2

Extrait de la fiche « Moyens de transport et détails »

- palpeur réticulaire
- annulateur de gravité
- déphaseur temporel
- chambre de décontamination
- pistolet laser (phaseur)
- macrotélescope
- bouton d'alerte générale
- transmetteur de matière
- détecteur de mensonges
- combinaison anti-gravité
- micro-sondeur
- traducteur universel
- moteur phototonique
- voyants lumineux
- bouclier thermique
- écran d'indicateur de vitesse
- radars analyseurs
- système de pilotage automatique
- mini-excavateur portatif
- contrôleur météorologique

ANNEXE 3

Graphe de gestion de la production collective d'un roman interactif (pour chaque groupe de 6 élèves)

Situation initiale	Projet	Qualification	Performance	Sanction et sanction finale
1	2	5	11	17
		6	12	18
	3	7	13	19
		8	14	20
	4	9	15	21
		10	16	22

Au préalable, il convient de parvenir à un consensus entre scripteurs sur un prologue qui, d'entrée de jeu, essaierait de déterminer des points communs entre ces personnages encore à créer : une même origine ethnique, une même famille, un même événement, qui expliqueraient pourquoi ils prennent la route de l'espace, par exemple. Si le texte de chaque récit engendré par cette structure se divise en 5 étapes, réparties sur autant de semaines (situation initiale, projet, qualification, performance, sanction), et si l'on veut raconter les aventures de 5 personnages, alors un groupe de 6 élèves d'une classe de 30 aura la responsabilité de la production d'une des 5 situations initiales. La deuxième semaine, 10 sections sont à produire, puisque chacune des 5 premières se divise en deux, ainsi que le nombre de scripteurs. Les trois semaines suivantes, chaque élève rédige sa section en conformité avec ce qu'il a déjà décidé avec ses coscripteurs. Il continue ainsi jusqu'à la fin de son récit en suivant la structure déterminée au départ.

BIBLIOGRAPHIE

- ANGENOT, Marc (1978), « Le paradigme absent. Éléments d'une sémiotique de la science-fiction », *Poétique*, n° 33, p. 75-88.
- BEAUGRANDE, Robert de (1982), « Psychology and composition : past, present and future », dans Martin NYSTRAND (dir.), *What Writers Know : The Language, Process and Structure of Written Discourse*, New York, Academic Press, p. 211-267.
- BOGDANOFF, Igor et Grichka (1979), *L'effet science-fiction, à la recherche d'une définition*, Paris, Robert Laffont.
- BOURQUE, Ghislain (1992), « L'articulation lecture-écriture », dans Clémence PRÉFONTAINE et Monique LEBRUN, *La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage*, Montréal, Éditions logiques, p. 19-30.
- BRONCKART, Jean-Paul, Daniel BAIN, Bernard SCHNEUWLY, Clairette DAVAUD et Auguste PASQUIER (1985), *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BUTOR, Michel (1982), *Répertoire V*, Paris, Éditions de Minuit.
- CHAROLLES, Michel (1978), « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », *Langue française*, n° 38, p. 7-41.
- CROMBIE, John (1988), « La combinatoire : solution miracle pour un petit éditeur qui veut faire grand ? », *Griffon*, n° 88, p. 5-6.
- ESPÉRET, Éric (1984), « Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit », dans Michel MOSCATO et Gilberte PIERAUX-LEBONNIEC (dir.), *Le langage : construction et actualisation*, Rouen, Presses de l'Université de Rouen, p. 179-196.
- FERRAN, Pierre (1982), « La présence de la science-fiction dans les manuels de littérature de la classe de quatrième », *Études de linguistique appliquée*, n° 45 (janvier-mars), p. 23-33.
- GAUDREAU, Romain, et Monique NOËL-GAUDREAU (1992), « Graphes et textes plurilinéaires : livres dont le lecteur est le héros », *Poétique*, n° 92, p. 399-417.
- GENETTE, Gérard (1991), *Fiction et diction*, Paris, Éditions du Seuil.
- GRABE, Mark, et Cindy GRABE (1985), « The microcomputer and the language experience approach », *The Reading Teacher*, vol. 38, n° 6, p. 508-511.
- HARSTE, Jerome C. (1989), « The future of whole-language », *The Elementary School Journal*, vol. 90, n° 2, p. 243-250.

- JOUANNE, Emmanuel (1985), « Mais l'espace, mais le temps... », *Le français dans le monde*, n° 193 (mai-juin), p. 25-27.
- LANCY, David F., et Bernard L. HAYES (1988), « Interactive fiction and the reluctant reader », *English Journal*, vol. 77, n° 7, p. 42-46.
- LANGER, Judith (1990), « Understanding literature », *Language Arts*, vol. 67, n° 8, p. 812-823.
- LEBRUN, Monique (1993), « Des formules pédagogiques nouvelles pour la lecture des textes narratifs ou primaire », dans Monique LEBRUN et Marie-Christine PARET (dir.), *L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français*, Genève, Delachaux et Niestlé, p. 190-195.
- LOOCK, Christian (1987), « Pour ceux qui ne veulent pas lire », *L'École des lettres, collègues*, n° 15, p. 2-10.
- MATHERY, Hélène, et Emmanuelle BUFFIN-MOREAU (1988), « Panorama de la science-fiction », *Les Actes de lecture*, Association française des enseignants de français (AFEF), n° 23, p. 39-44.
- MOULTHROP, Stuart, et Nancy KAPLAN (1991), « Something to imagine : literature, composition and interactive fiction », *Computers and Composition*, vol. 9, n° 1, p. 7-23.
- NEWMAN, Judith M. (1988), « On line : write your own adventure », *Language Arts*, vol. 65, n° 3 (March), p. 329-334.
- NICOT, Stéphane (1985), « Un imaginaire en liberté », *Le français dans le monde*, n° 193 (mai-juin), p. 28-30.
- NIESZ, Anthony J., et Norman N. HOLLAND (1984), « Interactive fiction », *Critical Enquiry*, vol. 11, p. 110-129.
- NOËL-GAUDREAU, Monique (1988), « Construire le fictif : théorie et pratique didactique de lecture et d'écriture du roman ». Thèse de doctorat, Sainte-Foy, Université Laval.
- NOËL-GAUDREAU, Monique (1996), « Lire et écrire des romans interactifs de science-fiction », *Éducation et francophonie*, vol. XXIV, n° 1 et 2, p. 35-42.
- RONEN, Ruth (1988), « Completing the incompleteness of fictional entities », *Poetics Today*, vol. 9, n° 3, p. 497-514.
- SAGOT, Gildas (1986), *Jeux de rôle : tout savoir sur les jeux de rôle et les livres dont vous êtes le héros*, Paris, Gallimard.
- SAINT-ARNAUD, Yves (1989), *Les petits groupes : participation et communication*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

LECTURE-ÉCRITURE DE L'OBJET LITTÉRAIRE

- SCHANK, Roger C. (1990), *Tell Me a Story : A New Look at Real and Artificial Memory*, New York, Charles Scribner's Sons.
- SEARLE, John R. (1984), « Le statut logique du discours de la fiction », dans John R. SEARLE, *Sens et expression. Études de théorie des actes de langage*, Paris, Éditions de Minuit.
- SHANAHAN, Timothy (1988), « The reading-writing relationship : seven instructional principles », *The Reading Teacher*, vol. 41, n° 7, p. 636-647.
- SHANAHAN, Timothy, et Richard LOMAX (1986), « An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship », *Journal of Educational Psychology*, vol. 78, p. 116-123.
- SUVIN, Darko (1977), *Pour une poétique de la science-fiction : études en théorie et en histoire d'un genre*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- TIERNEY, Robert J., et David P. PEARSON (1983), « Toward a composing model of reading », *Language Arts*, vol. 60, n° 5, p. 568-580.
- VAN HERP, Jacques (1975), *Panorama de la science-fiction*, Bruxelles, Éditions Gérard.

ÉCRITURE GÉNÉRATIVE ET ÉCRITURE COMME RÉOLUTION DE PROBLÈMES

FICTION ET ÉCRITURE GÉNÉRATIVE

Jean-Pierre Balpe

Université Paris VIII

LITTÉRATURES

Malgré l'illusion commode que tend à conforter l'univocité du terme qui le désigne, le concept de littérature n'est pas, loin s'en faut, sans poser problème. Depuis les littératures orales, qui ont été premières dans la plupart des civilisations et continuent à survivre ici ou là, jusqu'au nouveau roman, en passant par les littératures à variations des civilisations d'Asie Centrale, les ensembles disparates de textes rassemblés sous ce terme générique sont très souvent basés sur des conceptions extrêmement différentes du rapport à la langue, à l'expression et à l'expression dans la culture.

Toute littérature est déterminée. Elle est déterminée à la fois par les idéologies des cultures dans lesquelles elle s'inscrit, avec lesquelles ses formes risquent de disparaître, et par les dispositifs technologiques qui en permettent la médiatisation : elle est déterminée par les civilisations qui la supportent. Dans un XIX^e siècle « légaliste », c'est-à-dire établissant une structure sociale à forte hiérarchie sur la base de l'acceptation démocratique, l'image du texte et celle de l'auteur ne pouvaient apparaître que comme supérieures – une fois leur statut « légalisé » par la reconnaissance des personnes autorisées : professeurs, académies diverses, critiques, public cultivé. Les « grands » auteurs accèdent au statut de génies, leurs écrits à celui d'« œuvres » avec toute l'économie que cette

stature implique : lectures critiques, hagiographies, éditions critiques, conservation, culte des manuscrits, recherche des sources, enseignement à tous les niveaux, panthéons divers, etc. L'état de la civilisation occidentale du XIX^e siècle, idéologie légaliste et technologie « stabilisatrice » du médium-livre qui en permet la diffusion, réclame que la littérature soit considérée comme un lieu de hiérarchies fortes et de fixités.

Ce XX^e siècle, bien que finissant, héritier contraint des idéologies de celui qui le précède, n'en est pas encore tout à fait sorti. Pourtant, de très nombreux symptômes signalent une profonde remise en cause de cette situation : le légalisme est bousculé par des idéologies moins hiérarchisées et autoritaires, faisant place à des accords plus diffus, moins saisissables, plus proches de la négociation permanente ; les technologies qui médiatisent les écrits ont totalement perdu leur fixité immuable et se sont, au contraire, définitivement, tournées vers l'invisible, le virtuel, le mobile... Aussi, dans l'évolution irréversible des idéologies, tout contribue à une redéfinition collective du littéraire, et, en ce moment, sous nos yeux, pour qui sait voir et se projeter vers l'avant plutôt que se raccrocher à l'arrière, cette redéfinition a bien lieu. Elle est radicale sur plusieurs points. En discuter davantage risque de m'entraîner trop loin ; cependant, les rapports de la fiction et de l'ordinateur n'ont de sens que dans ce contexte.

LITTÉRATURE ET TECHNOLOGIE DE PRODUCTION

En effet, si écrire avec un ordinateur en guise de stylo est devenu le quotidien de la plupart des écrivains et ne change rien, ou presque, au statut des textes qu'ils produisent, faire écrire un ordinateur entraîne des conséquences bien plus importantes. S'effectue ici le passage d'une littérature de l'autorité et du stable à une littérature du relatif et du fluide. Or, faire écrire un ordinateur n'a aucun sens, aucune justification culturelle, si toutes les particularités médiatiques de cet outil ne sont mises au service que d'un système de production antérieur à son apparition. Faire écrire « une » fiction au sens conventionnel du terme, respectant les conventions atten-

dues du genre, par un ordinateur, c'est comme interdire à Victor Hugo de faire imprimer ses textes, le contraindre à ne les diffuser que par des jeux de copies manuscrites, par des copies de copies – avec les distorsions que ce mode de production provoqua historiquement –, mieux encore, l'obliger à ne les faire connaître qu'oralement, en ne s'appuyant que sur la mémoire. L'exercice ne serait pas seulement difficile, il serait, chacun le conçoit bien, tout à fait impossible. Une telle tentation n'est jamais venue à l'esprit d'aucun écrivain depuis l'apparition du médium-livre.

Or, la révolution que constitue l'invention du médium-livre par rapport à l'oralité n'est pas plus importante que celle qu'introduit l'ordinateur. D'une part, les supports d'affichage du texte – page d'un côté, écran de l'autre – induisent des comportements de lecture très différents : comment envisager sérieusement de lire *Guerre et paix* ou *À la recherche du temps perdu* sur un écran ? Des comportements de lecture qui obligent tout concepteur de générateurs d'écriture à concevoir des modes d'affichage homogènes aux textes que leurs générateurs produisent. D'autre part, la nature même du texte en est rendue différente dans toutes ses dimensions. Le texte produit par un ordinateur n'est que la matérialisation instantanée d'un processus de productions virtuelles. C'est, pour cela, un texte éminemment « fragile » qui, en aucun cas, ne peut prétendre à détenir l'autorité d'un texte établi et « labellisé ». Bien entendu, cette fragilité n'a rien à voir avec une quelconque « faiblesse » ou « force » esthétique ; c'est une fragilité constitutive que l'auteur doit prendre en compte dès la conception comme composante même de la littérarité, car la page que lui-même lira tel jour à telle heure en tel lieu ne sera plus jamais générée et ne sera plus jamais lisible, s'il n'a pas désiré la faire conserver en mémoire – mais dans quel but dès lors que son générateur produit des milliers de pages. La littérature générée par ordinateur est une littérature du flux. C'est avec ce flux que l'écrivain informatique doit travailler, c'est ce flux qu'il doit penser comme point d'appui fondamental de son écriture. On comprend mieux comment cela peut choquer les tenants d'une stabilité du texte.

Le flux – l’instantané, le mobile, le délocalisé, l’interactif, l’insaisissable, l’universel... – change complètement la donne, et il n’est pas interdit de penser que ce changement est tel que ces textes qu’il manifeste ne sont plus de la littérature. Pourtant, si l’on considère que, au-delà de ses variations de rapports à une civilisation dans toutes ses composantes, la littérature est une relation plus profonde entre l’être d’une culture et la façon dont cet être s’invente dans sa langue, l’apparition du flux ne substitue pas autre chose de complètement différent à la littérature, elle introduit une forme nouvelle de littérature. Il ne sert à rien d’essayer d’éviter le questionnement par une dénégation obtuse, l’apparition récente de romans génératifs sur un réseau comme Internet suffit à vérifier cette affirmation.

Cette forme nouvelle de littérature interroge la plupart des concepts critiques. Par exemple, les langages informatiques étant de fausses langues, artificielles, plus proches des mathématiques que des langues naturelles, et généralement construits à partir de l’anglais, que devient la génétique des textes lorsque l’inscription « historique » qui est à leur origine n’est plus une succession matérialisée d’avant-textes dont l’on peut comparer les états, mais un algorithme plus ou moins mathématisé écrit dans une langue non naturelle s’appuyant sur une langue naturelle différente de celle dans lequel est écrit le texte final ? Que devient la poésie lorsque le rapport au monde n’est plus celui d’une subjectivité directe, mais la traduction distancée d’un programme d’écriture ? Que deviennent les « fonctions » – au sens barthésien du terme – lorsqu’une fiction, perdant la visée téléologique de l’auteur, n’est plus une réponse unique à un problème à résoudre ? Qu’est-ce qu’un auteur qui ignore quels textes va produire son « œuvre » ? Qu’est-ce qu’une œuvre dont chaque lecteur possède un texte différent ? Etc.

Si toutes ces questions traduisent l’écart entre la littérature informatique et celle produite pour le médium-livre, elles ne mettent pas en évidence l’apport essentiel de l’ordinateur : sa capacité inépuisable à produire des calculs dans l’ensemble des données qui lui sont accessibles. Ce qui est recherché, ce n’est plus l’écriture fractale où tout élément de l’ensemble contribue à l’autorisation

d'une visée générale unique, mais l'infinitude du mouvement comme manifestation même de la créativité littéraire. Si, d'un point de vue « classique », la fiction est une trajectoire déterminée par un but, construite par son auteur de façon à se faire admettre comme la seule « possible », elle n'est du point de vue de l'écriture informatique qu'une des multiples trajectoires acceptables dans un univers de possibles. Un programme de génération de fiction est difficilement concevable – même si cette position, que l'on pourrait qualifier de position d'auteur, est techniquement tenable –, concevable comme ne devant produire qu'un texte unique construit sur une seule trajectoire fictionnelle : comme devant produire une « Œuvre ».

L'apport essentiel de la génération est l'introduction du flux en tant que part constitutive de la fiction, le refus de la part arbitraire de l'unicité pour s'ouvrir sur la multiplicité, sur l'infinitude de la variation et sur ses apports...

LINÉARITÉ DE LA FICTION

Une fiction se construit généralement sur une trajectoire d'événements, elle se déroule entre un début et une fin vers laquelle tend ce début. Même si certaines tentatives littéraires – *Composition I* de Marc Saporta, *Le quatuor d'Alexandrie* de Lawrence Durrell, *Marelle* de Julio Cortázar pour n'en citer que quelques-unes – se sont proposé de contourner cette convention, cette règle est massivement vérifiable : quelle qu'en soit la complexité, une fiction raconte « une » histoire. Toute fiction repose donc sur l'axiome suivant : il existe un monde possible dans lequel peuvent se construire des récits parmi lesquels un auteur donné trace sa trajectoire particulière. Un « monde possible » étant une représentation convenue d'un monde dans lequel existent des relations acceptées comme « cohérentes » par un lecteur éventuel, le mécanisme primordial de fonctionnement de la communication littéraire est ici celui de la coopérativité lectorielle : le lecteur doit accepter d'entrer dans la lecture de ce monde et de la trajectoire qui lui est proposée.

Pour que cette acceptation soit possible, divers mécanismes entrent en jeu. Le premier, signalé pour mémoire, est celui d'une acceptation d'ordre strictement syntaxique. « La des Syrtes des province perdue confins aux est du comme Sud l'Ultima Thulé d'Orsenna territoires¹. » Incorrecte syntaxiquement parlant, cette « phrase » ne serait pas acceptée par un lecteur dans un contexte de fiction, même si d'autres contextes littéraires – notamment ceux de l'écriture poétique – peuvent aller parfois jusqu'à reconnaître de telles mises à distance de la syntaxe. Ce premier niveau n'est pas aussi anodin qu'il y paraît : il fonde l'acceptation sur une base de confiance linguistique ; parler du monde suppose que l'on en parle dans le cadre de conventions généralement reconnues. Toutes celles d'un « genre » – qui, en ce sens, peut recevoir une définition « syntaxique » : une relation d'ordre codifiée entre des événements – en font partie...

Le deuxième mécanisme est celui de la validation des représentations offertes par le « monde possible ». Pour l'essentiel, sa cohérence dépend – y compris, par comparaison, lorsque la fiction est dite fantastique – de ce qui peut être appelé la « référence réaliste », c'est-à-dire un appui sur une « encyclopédie pragmatique ». La phrase « la province des Syrtes, perdue aux confins du Sud, est comme l'Ultima Thulé des territoires d'Orsenna » est sentie comme « cohérente », et son lecteur reconnaît, accepte la notion de « province » dans la mesure où les caractéristiques qui la définissent – nom, situation géographique, appartenance à un ensemble géographique plus vaste – font partie de celles que son encyclopédie pragmatique lui attribue généralement. Que cette province n'ait pas d'existence réelle n'importe pas, ce qui importe, c'est qu'elle soit acceptée comme « possible » dans un monde rendu « possible » pour l'ensemble de la structure de relations qui le constituent. Pour ces raisons cette « possibilité » ne fonctionne pas

1. Déplacements dans une phrase de *Rivage des Syrtes*, de Julien Gracq (1989 : 558). Tous les exemples cités par la suite seront empruntés au même ouvrage. Seul le numéro de page sera indiqué.

dans « la table de nuit, perdue aux confins du Sud, est comme l'Ultima Thulé des territoires d'Orsenna ». Les caractéristiques de la « table de nuit » que le lecteur possède dans son encyclopédie pragmatique sont en contradiction, sur plusieurs points, avec celles des autres termes de la suite de la phrase. Pour qu'il y ait acceptation, il faudrait une construction de contexte permettant une réconciliation encyclopédique ; ainsi, il faudrait que « la table de nuit » soit le nom d'une formation géologique.

Il ne s'agit pas pour autant, à tout moment d'un texte, de faire appel à toutes les caractéristiques d'une notion, de prendre en compte toutes les isotopies de chacun des termes. Il suffit au contraire que les caractéristiques nommées ne soient pas en contradiction avec les caractéristiques reconnues. Dans ce mécanisme, la règle est l'implicite plus que l'explicite : « J'appartiens à l'une des plus vieilles familles d'Orsenna » (p. 555) fonctionne sans que l'auteur soit contraint d'explicitier, par plus d'une de ses caractéristiques, le terme « famille ». Un mot isolé – « regard » par exemple – entraîne inmanquablement l'ensemble de son environnement encyclopédique qui reste en attente, disponible, aussi longtemps que certaines de ses caractéristiques ne sont pas instanciées par le texte. « Il me jeta un regard à demi-amusé » (p. 594) suffit à traduire toutes les relations entre deux personnages parce que cette phrase introduit à toutes les possibilités pragmatiques d'intervention du « regard ». Or, ces possibilités sont en très grand nombre, puisqu'un regard peut traduire une infinité de circonstances... Au point qu'une phrase comme « il me jeta un regard » paraîtrait, d'une certaine façon, incomplète. Toute la stratégie d'un auteur consistera à choisir une instanciation particulière de la structure de l'encyclopédie pragmatique d'une notion parmi une infinité d'instanciations possibles.

D'une certaine façon, cette stratégie de choix définit la littérature : un bon écrivain est celui qui refuse les associations figées de termes, les machinismes encyclopédiques – la neige est « blanche » – pour mettre en évidence des possibilités de représentation qui, tout en n'étant pas contradictoires avec l'encyclopédie, en mettent en avant des aspects généralement ignorés – la neige est

« bleue ». L'écrivain est celui qui donne « sa » vision du monde ; que ce monde soit « réaliste » ou « surréaliste » ne change rien à cette problématique, il ne s'agit plus alors que de stratégies discursives.

Toute fiction s'établit ainsi sur une dialectique liberté–contrainte. Ces degrés de liberté et de contrainte définissent la structure des relations à l'intérieur du monde possible de la fiction comme celle des prototypes. Toute notion renvoie à un prototype pragmatique ; tout éloignement de ce prototype provoque un risque d'incompréhension. Chaque désignation d'une notion virtualise l'ensemble du prototype. L'instanciation peut reposer implicitement sur l'encyclopédie pragmatique du lecteur ou être spécifiée par l'auteur :

Dans cette position assez fausse, l'indécision m'immobilisa, le pied suspendu, retenant mon souffle, à quelques marches en arrière de la silhouette. C'était celle d'une jeune fille ou d'une très jeune femme. De ma position légèrement surplombante, le profil perdu se détachait sur la coulée de fleurs avec le contour tendre et comme aérien que donne la réverbération d'un champ de neige. Mais la beauté de ce visage à demi dérobé me frappait moins que le sentiment de dépossession exaltée que je sentais grandir en moi de seconde en seconde (p. 595).

La spécification du portrait de la jeune femme crée, à partir de son prototype – toute femme a, entre autres caractéristiques, un profil et un âge –, une instanciation particulière : la jeunesse et la beauté. Les spécifications peuvent être locales comme dans la citation ci-dessus ou dispersées dans la linéarité, le fil de la fiction amenant progressivement des spécifications à un prototype initialement implicite. C'est généralement ce qui se passe lors de « l'évolution psychologique » d'un personnage. C'est ce mécanisme linéaire de spécification qui provoque la *fractalité* de la fiction littéraire : toute spécification, quelle que soit sa place d'intervention, peut être soupçonnée d'avoir des incidences ultérieures dans l'évolution du prototype. Les détails spécifiant un objet apparemment quelconque

peuvent se révéler primordiaux dans la suite de la fiction. Lorsque Gracq écrit : « Mes études terminées dans l'ancienne et célèbre université de la ville, des dispositions assez naturellement rêveuses, et la fortune dont je fus mis en possession à la mort de ma mère, firent que je me trouvai peu pressé de choisir une carrière » (p. 555), toutes les informations, les notions auxquelles il fait allusion en ce début de roman n'auront plus besoin d'être rappelées au cours de l'ensemble de la fiction. Elles servent, localement, à spécifier le type du héros. Ces spécifications doivent être mémorisées pour la totalité de la fiction faute de quoi celle-ci risque d'être mal comprise. Dans l'idéal contemporain littéraire, cette contrainte provoque une prolifération métastatique généralisée à partir de laquelle le mécanisme d'interspécifications n'a plus de limites, pouvant aller jusqu'à concerner les lettres mêmes du terme qui désigne une notion donnée. Dans ce cas, tout élément du texte, aussi minime soit-il, contraint l'ensemble du texte. La référence interne tend à remplacer la référence externe, le prototypage à devenir autoréférent... Raymond Roussel, James Joyce sont de bons exemples de cette tendance.

Si le recours au prototype implique la reconnaissance d'une pragmatique en guise de territoire de référence entre l'auteur et le lecteur, il n'entraîne pas, vis-à-vis d'elle, une soumission absolue. Bien au contraire : la projection de l'espace encyclopédique sur la seule dimension linéaire de l'écriture ne peut se faire que par un choix. Ce choix manifeste la liberté de l'auteur qui peut, dans certaines limites, en user de façon inattendue. Généralement les hommes sont incapables de traverser les murailles, cependant la fiction accepte de créer un monde possible dans lequel le prototype de la « muraille » a la caractéristique de pouvoir être traversé par certains individus. Ce prototype modifié ne fonctionne toutefois que par référence au prototype source et parce que la majorité des autres prototypes notionnels reste conforme à la pragmatique du lecteur : un monde fictionnel fantastique ne peut pas être fantastique dans toutes ses composantes. Le rapport de la fiction au réel – pour aller vite, disons réalisme vs surréalisme – repose sur la stratégie d'utilisation des écarts par rapport à l'encyclopédie

pragmatique moyenne. Même chez un auteur comme Roussel, le respect de l'encyclopédie pragmatique moyenne est massif, les écarts, bien que changeant de façon importante l'ensemble de la lecture, restent en nombre limité...

Dans la linéarité du texte, les mécanismes de relation au prototype sont récurrents, c'est-à-dire qu'ils se reproduisent, identiques, à divers niveaux. « La province des Syrtes, perdue aux confins du Sud, est comme l'Ultima Thulé des territoires d'Orsenna. Marino resta silencieux un instant, comme cherchant pour ses pensées la clé d'un ordre difficile » (p. 558, 592) : un tel fragment de texte est assez mal accepté par un lecteur qui ne perçoit pas de rapport immédiat entre les deux phrases qui le composent. Les prototypes « géographique » et « humain » ne sauraient normalement être ainsi accolés sans explication – antérieure ou postérieure, peu importe. Par contre, « la province des Syrtes, perdue aux confins du Sud, est comme l'Ultima Thulé des territoires d'Orsenna. Des routes rares et mal entretenues la relient à la capitale au travers d'une région à demi désertique » (p. 558) est tout à fait cohérent, de même que « — Je ne connais pas un pouvoir aussi magique. Me mettez-vous une fois pour toutes en face des maléfices que j'ai exercés ? Marino resta silencieux un instant, comme cherchant pour ses pensées la clé d'un ordre difficile » (p. 592) ; chacun de ces deux textes est cohérent dans les schémas de relations d'attentes entre leurs prototypes. Toute fiction se donne donc un appareillage permettant le glissement d'un prototype à l'autre : chapitres, paragraphes, transitions, recours à des scénarios, etc., ont cette fonction. Dans « je descendais déjà les dernières marches de mon belvédère préféré quand une apparition inattendue m'arrêta, dépité et embarrassé : à l'endroit exact où je m'accoudais d'habitude à la balustrade se tenait une femme » (p. 595), le « passage » de la promenade à la description de la femme est annoncé, justifié, rendu cohérent par la simultanéité possible d'événements – « quand » – et par le terme « apparition » qui renvoie au prototype de l'humain dont une instance possible est le regard.

À quelles conditions les enchaînements de prototypes sont-ils acceptés par un lecteur ? Peut-on, à la suite de cette phrase, mettre,

sans précaution, la description d'un navire ? Et, si oui, quelles en seront les conséquences ? La conduite et la « crédibilité » de toute fiction relève de cette nécessité : comment passer d'un prototype d'événement à un autre prototype d'événement ? Où l'on voit poindre des « métaprototypes » qui peuvent être appelés « prototypes d'enchaînement »... Quelle est, dans cet ensemble de contraintes, la marge de liberté de l'auteur ? C'est l'ensemble de ces stratégies emboîtées qui définit à la fois la nécessité et la fractalité d'une fiction que l'auteur tend vers son but.

LE SCÉNARIO INTERACTIF

Pour être acceptée comme littérature de fiction, la littérature informatique se doit de respecter une partie de ces contraintes. Elle doit d'abord, d'évidence, maîtriser les mécanismes de cohérence syntaxique faute de quoi les textes qu'elle produit n'ont aucune chance d'être acceptés pour la lecture. Mais cet aspect essentiel n'est pas très contraignant et n'a pas une incidence directe sur la conception de la fiction elle-même. Elle doit surtout maîtriser à la fois la prototypisation des connaissances et les stratégies d'écart qui fondent la liberté de la fiction. Or, ce sont, pour l'essentiel, les contraintes technologiques des stratégies mises en œuvre dans l'espace des choix qui déplacent l'approche conventionnelle de la fiction vers quelque chose d'autre.

Certaines écritures informatiques évitent le problème en masquant l'« ancien » sous du « neuf ». Les scénarios interactifs sont massivement de ce style. Leur problématique profonde n'est pas d'interroger une nouvelle approche de la fiction, mais, au sein d'un schéma « classique », de laisser croire au lecteur, par l'introduction d'une interactivité élémentaire, qu'il participe à quelque chose comme une invention du littéraire alors que, en fait, il ne participe qu'à l'éclatement dans quelques linéarisations, préétablies, d'une fiction pour le reste conventionnelle. Le scénario interactif n'est qu'une multiplication superficielle de la problématique linéaire de la fiction conventionnelle dans laquelle l'auteur exhibe une partie de sa stratégie de choix. Ce qu'il met en scène, c'est sa liberté :

« J'aurais pu décider que tel personnage secondaire serait un nain ou un gnome. Ici je ne choisis pas et vous laissez choisir. » Au mieux, dans le cadre d'un récit, le scénario interactif joue sur les possibles ouverts aux articulations des prototypes d'événements – les fonctions –, au pire – et c'est ce qui se produit le plus souvent –, il ne joue que sur les faux choix que permettent les spécifications des prototypes : dans le premier cas, il laisse le choix entre des bifurcations dans la trajectoire du récit ouvrant normalement sur une arborescence ; dans le second, le récit, quelle que soit la complexité apparente du graphe qui le représente, se maintient sur une trajectoire unique et n'ouvre au lecteur que des variations de « décor ». Dans la pratique, menant une stratégie de dissimulation, c'est à une combinatoire de ces deux possibilités que le scénario interactif a recours. Dans tous les cas de figure, l'auteur reste totalement maître du lieu du choix et de ses variantes, d'où, souvent, cette impression de jeu ou de tromperie même si la lecture ne peut plus se contenter de lire la fiction, et doit, en outre, lire, au moins partiellement, la stratégie selon laquelle l'auteur construit sa trajectoire fictionnelle.

Contraint par la fractalité de la fiction qu'il ne remet pas fondamentalement en cause, le scénario interactif ne participe donc que très peu au bouleversement que représente la primauté accordée au calculable, à l'aléatoire, à l'absence de visée téléologique, et au flux : à l'autonomie informatique.

GÉNÉRATION AUTOMATIQUE DE FICTION

Ce rapport à la dialectique liberté–contrainte est fondamentalement différent dès lors qu'il s'agit de génération automatique.

Pour un ordinateur, représenter un monde possible revient à créer un espace virtuel de relations, à imaginer à l'avance et de façon abstraite la plupart des relations possibles dans l'espace des choix. Un « monde possible » est, pour un ordinateur, structurellement conçu à l'image d'une mise en abyme de sous-mondes précisément définis, de plus en plus élémentaires et dont certains, en bout de course, se réduisent à des listes de termes.

Dans *Un roman inachevé* (voir en annexe), que j'ai eu l'occasion de présenter à diverses manifestations, le monde possible défini du roman est, au premier degré, celui du monde réel. Comme dans toute fiction, les prototypes opératoires se réfèrent à ce monde mais, ici, ils s'y réfèrent sans recherche de distorsions. Dans ce « monde-possible-réel » coexistent trois sous-mondes : un monde du cocktail mondain, un monde de la psychologie et un monde de l'actualité. Si le premier est assez facile à délimiter avec précision, les deux suivants constituent des « tricheries techniques », puisque la psychologie ouvre sur la totalité du monde pensé par rapport au moment où se construit le récit, et l'actualité se construit sur la totalité du monde externe au lieu où elle est évoquée. En fonction du principe de l'implicite, il est cependant évident qu'il s'agit moins de gérer la totalité des prototypes de ces mondes – exploite par nature impossible – que de donner au lecteur l'impression que ces prototypes sont gérés de façon cohérente. Cependant, le générateur devra résoudre, en permanence, les problèmes du glissement d'un sous-monde à un autre faute de quoi le lecteur ne pourra faire la part entre moment du récit, pensée et contexte du récit.

La gestion du monde possible est assurée par des instantiations particulières dans les espaces de choix des prototypes. Par exemple, un cocktail mondain a un lieu et, par conséquent, ce lieu peut être instancié. Dans *Un roman inachevé*, le générateur choisit entre le salon d'un opéra ou d'un théâtre ; la salle des fêtes d'une mairie ; les salons d'un château, d'un ministère, d'une ambassade, d'une grande villa... Il s'agit bien ici d'un choix. Alors qu'en réalité un cocktail mondain peut se dérouler aussi dans les locaux d'une entreprise, dans une université, dans une galerie d'art, dans un jardin, etc., dans le monde d'*Un roman inachevé*, pour des raisons de maîtrise encyclopédique, seul un certain nombre de lieux sont retenus, mais tous ces lieux retenus sont des lieux virtuels de la fiction, disponibles pour la génération.

Tout prototype est une structure reliée à une encyclopédie dont toutes les composantes sont disponibles. L'accès aux instantiations disponibles se produit de deux façons techniquement distinctes : la description, définie comme une récursivité de la spécification, donc

comme une tendance à l'épuisement des possibles ; l'allusion, définie comme une nomination ou une spécification élémentaire (voir les fragments 4, 8 et 16 pour la nomination, le fragment 10 pour une approche descriptive du prototype des « fenêtres »).

Par exemple, le prototype défini de [salle] comporte ici

- un nom ;
- une vue d'ensemble ;
- des ouvertures : fenêtres, rideaux, portes... ;
- des objets d'art : sculptures, meubles précieux, objets... ;
- des meubles : fauteuils, chaises, tables, etc. ;
- un buffet : plats, nourriture, serveurs... ;
- des escaliers : rampes, marches... ;
- des personnes présentes... ;
- un extérieur avec tout ce que cela implique : ciel, météo, etc. ;
- des murs : murs, tableaux, écrans vidéo...

Une description de « salle » peut donc épuiser le prototype en décrivant, dans un ordre non prédéfini, chacun des éléments qui la composent ou puiser dans le prototype en n'ayant recours qu'à un nombre limité de composants du prototype. Chacune de ces spécifications peut, à son tour, et bien que ce ne soit ni obligatoire ni systématique, constituer un prototype. Le générateur peut donc prendre un prototype et le développer. S'il entre dans la description du décor, il peut parler successivement, dans cet ordre ou dans un autre, des murs, des colonnes, des rideaux, des portes, des meubles, etc. L'ensemble de ces choix est défini par des calculs internes au générateur. Voyons comment est représentée cette situation :

[Décor

[Décor 1 [mur] [colonne] [rideau] [porte] [meuble]]

[Décor 2 [colonne] [meuble] [rideau] [mur] [porte]]

[Décor 3 [colonne] [meuble] [mur]]

La spécification prototypique 1, entre autres, peut donner naissance au texte suivant : « Les cadres des tableaux rivalisent de richesse dorée ; de lourdes colonnades soulignent la rigueur des murs ; d'épais rideaux de velours rouges, soutenus par de larges

embrasses, enferment les fenêtres ; de nombreuses portes s'ouvrent dans les murs ; des meubles précieux rythment de loin en loin le salon. »

Selon le principe de la mise en abyme, chaque spécification d'un prototype peut, à son tour, constituer un prototype : [Meuble [localisation-meuble] [caractéristique-meuble]], un prototype dont la spécification peut générer des phrases telles que « Près d'une des portes d'entrée, un guéridon à mosaïque de marbre... », « Entre deux colonnes de marbre, une armoire de style Louis XVI... », etc. Puis, [caractéristique-meuble] devient, à son tour :

[caractéristique-meuble [table]] ;
 [table [plateau]] ;
 [matière-plateau [matière] [dessin]] ;

ou

[caractéristique-meuble [siège]] ;
 [siège [dossier]] ;
 [dossier [matière] [dessin]].

Cet ensemble de descriptions prototypiques assure un bon degré de générativité. Le dernier degré de profondeur est lié à la fois à une syntaxe et à un dictionnaire : [caractéristique-meuble [siège]] s'écrit en fait [siège] [prép-à] [dossier] [prép-de] [matière] [porter] [dessin] dans lequel

[siège] renvoie à : divan, fauteuil, bergère, chaise ;
 [prép-à] renvoie à : à, dont, avec ;
 [dossier] renvoie à : dossier ;
 [prép-de] renvoie à : en, de, à ;
 [matière] renvoie à : velours, tapisserie, broderie ;
 [porter] renvoie à : porter, présenter, offrir, montrer, révéler ;
 [dessin] renvoie à : dessin, scène, représentation, figure ;

le dictionnaire terminal portant par ailleurs les descripteurs nécessaires pour les modifications morphologiques de surface : singulier, pluriel, élision, temps verbaux, etc.

La seule limite théorique est celle de n'importe quelle description du réel : jusqu'où aller dans le détail des spécifications ? En

gros, les choix de l'auteur du générateur se limitent à cela : définition du monde, des sous-mondes, des prototypes et des spécifications disponibles de prototypes. À partir de là, le générateur jouit d'une grande liberté, puisqu'il peut, dans l'espace qui lui a été défini, sélectionner le point d'entrée dans le monde possible et développer ou non ce point d'entrée avec plus ou moins de profondeur (voir une application de ces possibilités dans le fragment 5).

Je n'ai pas fait de différence entre ce que j'appellerais des « prototypes objets² » – tels que présentés plus haut – et des « prototypes événements³ ». Une action quelconque, un événement sont en effet également considérés comme des structures d'instanciations obligatoires ou facultatives, fixes ou mobiles. Le prototype du « souvenir » donne [Souvenir [1.sentiment-du-vide] [2.intro-souvenir] [3.promenade] [4.lieu-récit] [5.temps-d'enfance] [6.temps-d'enfance] [7.météo] [8.sentiment-bonheur] [9.plaisir-avec-mère] [10.saison] [11.pensée-enfantine] [12.sentiment-durée] [13.arrivée-personne] [14.arrivée-imprévue] [15.durée-arrivée] [16.soupçon-mère] [17.sentiment-d'impuissance]] [18.actualité-sentiment] [19.portrait-enfantin] [20.fin-souvenir] [21.fin-descrip]].

Dans ce prototype [souvenir], les instanciations 1, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 13 (donc 14, 15, 16 et 17), 18, 19 et 21 sont facultatives. De même une instanciation comme 7 peut se situer entre 2 et 3, entre 3 et 4, entre 8 et 9, entre 9 et 10, etc. Le glissement d'un prototype à l'autre peut être facilement géré par les linéarités locales que sont ces prototypes événements. Ces instanciations sont elles-mêmes récursives, [intro-souvenir] est en fait [intro-souvenir [lieu] [date]], prototype dans lequel l'instanciation [lieu] est à son tour un prototype dont une des instanciations peut être [salle], etc.

La variabilité de surface d'un tel système est évidemment très grande et, lorsque le générateur entre en action, il est impossible à

2. Assimilables dans une certaine mesure aux scripts de Roger Schank, par exemple (Schank et Abelson, 1977).

3. Assimilables aux « plans », « micro-plans » et « goals » du même Schank (Schank et Abelson, 1977).

son auteur, surtout lorsque le nombre de prototypes est élevé et leur structuration riche, de prévoir quels sont les moments de récit qui vont être générés et les formes stylistiques qu'ils vont prendre. L'auteur délègue une large part de ses prérogatives de choix au programme qu'il a choisi d'écrire.

Pour que les textes soient totalement cohérents, ce grand degré de liberté se heurte cependant à un certain nombre de contraintes que le générateur doit maîtriser : il s'agit de variables à instanciation unique. Leur problématique se pose ainsi : sachant que toutes les positions structurelles des prototypes sont destinées à être finalement instanciées par des variables, quelle est l'incidence de cette variabilité sur la cohérence du texte produit ? Dans l'extrait ci-dessous, la contrainte donnée au programme a été de conserver pour l'ensemble des fragments le même héros – l'ordinateur a choisi Marc – et la même héroïne – il a choisi Cerise. Il aurait pu changer de prénom chaque fois qu'il aurait rencontré une instanciation de type « [personnage] », il aurait pu décider de n'affecter qu'une seule variable – masculine ou féminine : Cerise aurait pu s'appeler Marc et réciproquement – à l'ensemble des textes, ou de changer de personnages à chaque fragment. Ces choix ne sont pas aussi anodins qu'il y paraît. Il suffit de modifier les fragments de façon aléatoire pour s'apercevoir que certaines solutions ne sont pas acceptables localement et que d'autres modifient la compréhension de l'ensemble. Or, ce problème est un problème qui ne se pose pas uniquement pour les noms de personnages mais pour tous les prototypes activés. On retrouve là, en partie, la distinction « fonction-catalyse » de Roland Barthes. Son utilisation stratégique définit en effet des conceptions différentes de la fiction romanesque. Dans une approche fractale de la fiction, par exemple, la tendance est à la suppression des variables locales, puisque toute instanciation demande à être mémorisée, car elle a toujours des incidences sur la suite. En ce sens, l'approche fractale, bien que relativement simple à programmer, est antinomique d'une utilisation de l'ordinateur à cause de la multiplication exponentielle des mémorisations de variables et de l'extrême fermeture des choix que conditionne l'adéquation permanente à ces variables mémorisées.

Si l'ensemble de ces décisions dépend de la volonté du concepteur du programme, il n'en dépend qu'indirectement. L'auteur existe sans conteste : c'est lui qui définit la syntaxe (faire générer tout le *Roman inachevé* au présent de l'indicatif) ; c'est lui qui décide des personnages et de leur nombre (30 dans *Un roman inachevé* alors que le nombre de prénoms disponibles est de plusieurs milliers) ; de l'utilisation des langues (*Un roman inachevé* est en français et partiellement en anglais comme le montre le fragment 16) ; des prototypes de mondes possibles, etc. En ce sens, une fiction générative programmée par x sera aussi différente d'une fiction générative produite par y , aussi différente que *Le rivage des Syrtes* de Julien Gracq diffère de *Fermina Marquez* de Valéry Larbaud. L'auteur ne perd pas son rôle, mais en renonçant à une grande part de la maîtrise des choix, il renonce à son autorité sur les textes produits, au mythe de la non-variabilité de l'écrit, donc, à celui de l'Œuvre à conserver et à commenter.

Rien n'interdit d'utiliser ce système pour produire un roman classique ou un scénario génératif interactif. Dans le premier cas, il suffit de créer un prototype général d'action sous forme linéaire en prévoyant de nombreuses structures d'instanciation et un bon degré de profondeur. Mais quel est l'intérêt de recourir à un ordinateur pour faire écrire le récit unique prévu par son auteur ou, au mieux, des variables locales sur un récit unique ? Dans le second cas, il suffit de prévoir une interrogation interactive lorsque le système choisit lui-même entre deux structures. Par exemple, s'il choisit de décrire un personnage et qu'il se trouve devant le prototype

[personnage
[personnage 1 [militaire]]
[personnage 2 [enfant]]
[personnage 3 [femme]]...]

le générateur peut poser au lecteur la question suivante : « Préférez-vous que votre personnage soit un militaire, un enfant ou une femme ? » Aucune de ces deux solutions ne présente vraiment d'intérêt : elles ne font que brider ou visualiser les possibilités de la génération.

En revanche, ce qui apparaît évident pour un concepteur de générateur automatique de fiction, c'est l'avantage à programmer non pas une linéarité fictionnelle – ou « intrigue » par allusion à la forme la plus caractéristique de la linéarité – mais une littérature foisonnante, sorte de chaos fictionnel déterministe, c'est-à-dire une littérature qui s'intéresse à un degré supérieur de réalisme, puisque aucun lecteur réel ne saura tout de tous les événements et de chaque personnage et que deux lecteurs auront une vision différente des événements et des personnages. Dans ce cas, l'auteur renonce à l'ensemble des choix locaux qui fondent, jusque-là, la littérature. Il écrit des virtualités fictionnelles entre lesquelles il se refuse à choisir, contrairement à l'auteur « classique », acceptant pour cela le risque local et temporaire d'insatisfactions d'écriture pour la recherche de l'infini. Littéralement, il regarde, de l'extérieur, se construire des possibles de fiction qu'il n'a jamais imaginés. Ce qu'il construit, c'est un espace abstrait de choix, un monde de possibles parmi lesquels il se refuse à choisir.

Le médium-livre est alors un médium tout à fait inadapté, puisque ce qui importe, c'est le mouvement permanent du texte qui, à chaque fois, mime la vie dans un univers complet et en perpétuelle modification. Il suffit en effet d'ajouter de nouveaux prototypes au *Roman inachevé* pour que les fictions qu'il génère prenne des directions jusque-là imprévues. À la limite, on peut se demander si l'on n'y retrouve pas le mythe du *work in progress*, infini et mobile dont personne n'épuise jamais la lecture, et cette lecture prend un caractère tout à fait particulier, aucun lecteur ne pouvant jamais prétendre l'épuiser. Il ne s'agit nullement de l'« œuvre ouverte » dont parle Umberto Eco, puisque pour lui « ouverte » signifie seulement « ouverte à l'interprétation », d'une œuvre mobile, fluide, variable, changeante et indéfinie dont la durée de lecture elle-même, significativement, n'a pas de sens. Loin de tendre à se substituer à l'expression littéraire, l'ordinateur lui ouvre de nouveaux horizons en lui permettant de mettre en scène la créativité du flux. Nul ne sait actuellement vers où cela peut mener la littérature...

ANNEXE

Un roman inachevé

Jean-Pierre Balpe

Fragments du 20 juin 1995 – 14 h 23-15 h 11 – d'*Un roman inachevé* : 19 moments de l'histoire de Marc et Cerise.

FRAGMENT 1 (p. 3121)

Ils ont à faire la part des choses, il leur semble que leur tête est pleine de confusion et de bruits, que le trouble absolu des événements qui les entourent perturbe leur faculté de penser normalement. Marc, lui, ne parvient pas à faire une différence bien nette entre souvenir et invention du passé et s'il lui semble par moments que ses souvenirs relèvent de l'imaginaire, il lui semble aussi que son imaginaire relève du souvenir. Divers mondes se mélangent dans son esprit, créant des confusions de plans et d'espaces : la fillette d'autrefois est soudainement à ses côtés, avec sa petite robe de velours rose, des jets d'embruns se projettent vers le ciel comme s'ils voulaient en éteindre la fureur... Il lui semble avoir déjà vécu plusieurs fois cette même scène, il connaît par avance l'essentiel des paroles qui vont être dites, des faits qui vont se produire. La réalité a par moments été si belle, riche, intéressante... Un autre souvenir lui revient soudain en mémoire : quelque chose comme une chambre ouverte, un crâne d'animal blanchi sur une plage – orbites pleines de sable – une coquille vidée !

FRAGMENT 2 (p. 3211)

Les verres épais des télévisions les protègent de l'agression du monde, mais ce n'est que sur les multiples écrans de toutes tailles que l'extérieur se projette vers eux.

Deux personnages discutent avec animation comme s'ils se disputaient ; ils semblent prendre à témoin l'univers entier. Par moments, ils disparaissent de l'image... Tous les écrans émettent

leurs images en silence, tout est faux semblant, projection, images. Un jeune soldat blond, au visage angélique, torse inondé de sang, s'évanouit dans les bras d'un de ses camarades. Dans un nuage de poussière, un tank écrase les ruines de ce qui reste d'une maison... Un colonel, éventré, agonise dans une mare de sang et de boue... La surabondance des images qui se déversent en rend le contenu anodin, tout se mêle dans une même indifférence. Dans un nuage de poussière, un tank renverse les ruines de ce qui reste d'une baraque. La multiplicité des téléviseurs, la diversité infinie de leurs images, leur mobilité extrême provoquent comme une griserie générale. Un *speaker* parle dans l'indifférence générale. Le spectacle du monde se répand sur la multitude des téléviseurs.

Ils se rêvent aveugles et sourds, feignent de tout ignorer.

FRAGMENT 3 (p. 3221)

L'existence que l'on ne soumet pas à l'examen ne vaut pas la peine d'être vécue... La réalité n'est qu'une longue suite de moments accolés sans cohérence réelle, quelque chose comme un mauvais montage de séquences disparates, faites de bribes récupérées de vieille pellicule qui, tant bien que mal, construisent une histoire particulière sans grande cohérence, une suite d'engagements que l'on prend, sans en connaître ni la teneur ni les détails. La terre lui semble étroite comme l'ovale d'un œuf : toute joie se fuit elle-même. Sa tête est dans une grande confusion : les idées s'enchevêtrent, se bousculent... Marc ne sait si ce qu'il croit penser est tout à fait ce qu'il pense. La vie confie toujours sa réussite à la bienveillance du hasard. Aucune expérience antérieure n'a jamais servi à personne, chacun doit tout réinventer. Il sait combien les petites contrariétés passagères de l'existence peuvent prendre une importance démesurée, jusqu'à apparaître comme d'insurmontables obstacles et, au-delà des détails de l'organisation quotidienne de l'existence, ce qui le préoccupe, c'est la vacuité absolue de ses raisons de vivre.

FRAGMENT 4 (p. 3354)

Plus tard, plus loin... Le salon est d'une banalité absolue, malgré une certaine grandiloquence, il pourrait être n'importe où

dans le monde, autant dire nulle part. Ils échangent de longs regards pleins de doutes et d'incertitudes. Marc a l'impression d'être constamment surveillé, d'être sans cesse dans la visée d'objectifs indiscrets. Ses yeux sont d'un bleu profond et tranquille, il a un regard dérangeant, qui fouille le corps jusqu'aux os. Marc regarde à l'intérieur de lui-même et fuit ce qu'il y découvre. Si la plupart des regards se dissolvent dans le vague d'une indifférence mondaine comme si chacun ne voyait de l'autre que ce qu'il se sentait tenu de voir, lui, il a l'impression que tous les regards sont tournés vers lui et surveillent le moindre de ses gestes. Il n'a jamais pu regarder qui que ce soit franchement. Son regard est parme ; il examine avec attention une bague dont le chaton est parme. Même s'ils n'en ont aucun témoignage, ils pensent être le centre de convergence de toutes les curiosités. Leurs yeux se perdent dans une inquiétude apeurée.

FRAGMENT 5 (p. 3421)

Le silence dramatique des événements contribue à l'impression générale de folie qu'ils ressentent avec force. Ils ne s'intéressent en aucune façon aux mouvements désordonnés qui occupent l'espace de la scène. L'action leur paraît confuse. Du lointain, un air léger de flûte semble vouloir émerger. Des voix s'élèvent du fond de la scène. Sur la scène, d'autres personnages prennent des poses dramatiques. Ils ne sont pas dupes... Un portrait représentant un personnage vêtu de vert est accroché au-dessus d'un buffet violet et or. Les nuages peints du décor ressemblent à ceux sur lesquels sont assis les angelots des églises baroques. L'espace est occupé de grillages d'un rouge vif qui le séparent en zones distinctes par leurs couleurs. La musique s'infiltré par toutes les ouvertures, comme le fumet invisible d'un plat de gibier trop riche. Du fond de la scène, un personnage majestueux s'avance solennellement, comme un prince ou un roi puis, sans dire un mot, sort par une porte latérale. Les voix l'obsèdent. Sur le devant de la scène, une chaise de bois, peinte en vert, semble attendre qu'il se passe enfin quelque chose.

FRAGMENT 6 (p. 3486)

Un *speaker* parle dans l'indifférence générale. Leur univers est un espace de vidéo-présence. Sur l'écran, posé bizarrement sur deux colonnes doriques, de marbre, défilent des films vidéo, certainement d'amateurs, où l'on voit des enfants rieurs jouer, au bord d'une mer, dans le sable. Des garçonnets, portant des casques militaires trop grands pour eux, brandissant des armes de bois, se poursuivent dans les herbes, imitant des bruits de fusillade. L'un d'entre eux tombe sur le sol... Les téléviseurs émettent leurs images en silence, les verres épais des écrans les protègent de l'agression du monde. Une speakerine – trop fardée – présente, avec un sourire de commande, les fausses bonnes nouvelles du jour. Deux personnages discutent avec animation comme s'ils se disputaient et semblent prendre à témoin l'univers entier. Par moments, ils disparaissent de l'image... La surabondance des images qui se déversent des écrans vidéo en rend le contenu anodin. Toutes les façades sont criblées de balles, la plupart des toits laissent échapper d'âcres volutes de fumées noires.

FRAGMENT 7 (p. 3493)

Pour être vraiment là, il faudrait qu'elle s'oublie. Il lui semble vivre un rêve ou un cauchemar... Un car de police, sirènes hurlantes, gyrophare allumé, ne cesse de tourner dans le quartier désert. Cela la rassure. Cerise s'ennuie ferme. Un agent de la sécurité traverse la salle accompagné par les crachotements indistincts de sa radio portable. Un homme crie : « Nous sommes avec vous à jamais... » Marc cherche dans sa poche les clefs de sa Chrysler. Une image l'obsède : dans la cour d'une école anonyme, un groupe d'enfants, garçons et filles mêlés, jouent à quelque chose comme la marelle. Il s'avance... Il porte à sa bouche, avec délicatesse, une petite tartelette aux pommes. Marc passe l'essentiel de son temps à essayer de comprendre comment les événements du monde peuvent influencer sur sa pauvre vie misérable et laborieuse. Il revoit sans raison la femme élégante qui promenait un caniche nain tenu par une laisse dorée. Dans le fond de l'espace, une troupe de trois hommes noirs se disputent ; personne ne sait tout à fait ce qui va se

passer. Un homme entre deux âges discute avec beaucoup d'animation avec deux vieilles dames qui semblent pourtant se désintéresser complètement de ce qu'il leur dit.

FRAGMENT 8 (p. 3501)

Cerise regarde le ciel, le paysage, les herbages, respire... éprouve un fort sentiment de bonheur. Elle a constamment 9 ans, ne se demande pas pourquoi elle se trouve ici, s'y trouve, simplement. Des cris de jeux d'enfants occupent l'espace du salon. Dans son souvenir, c'est une journée de rêve. Elle vit encore une vie d'insouciance totale. Elle sourit, son père la porte sur ses épaules... L'instant semble éternel... Il y a si longtemps... Elle se retourne, sourit encore. Ses jours ont passé si rapidement qu'elle ne se souvient pas d'avoir vécu. Les enfants jouent dans le pâturage, insouciantes... Un enfant, heureux, sourit lui aussi. Il traverse la troupe en courant, s'insinue dans son épaisseur. Sur un fond de trèfle en fleurs, se détache une silhouette vêtue de satin argent, dont elle ne saurait dire s'il s'agit d'un garçon ou d'une fille. Pourquoi faut-il que le passé se mêle continûment à son présent et le pollue de tous ses bonheurs enfuis ?... Il fait si beau. Quelques nuages paraissent sur la laque bleue du ciel. Une petite fille – qui s'appelle Luce – court dans le pâturage à la poursuite d'un caniche doré, tondu ras.

FRAGMENT 9 (p. 3513)

Ils font pourtant de vagues projets, se projettent dans des rêveries floues et changeantes qui occupent quelque temps le vide de leur esprit. À travers l'extrême confusion de ses idées, ce qu'il recherche quelquefois, c'est quelque chose comme le sentiment de résister au temps. Il lui semble de temps en temps que l'existence n'est rien d'autre que l'écriture du hasard. Marc a beaucoup de mal à faire le vide dans sa mémoire, à dissocier passé et présent. Il est soucieux, voudrait le cacher... Il mène une vie si fragmentée que même s'il perçoit un lien quelconque entre deux événements, il tente constamment de leur trouver une signification. Un jeune homme de grande prestance qui ne sait manifestement que faire, regarde autour de lui comme s'il cherchait quelqu'un, tourne un moment dans la pièce. Marc est heureux. Leur vie s'est étirée dans

de longues vagues velléitaires sans suite. Il leur est difficile de comprendre que des changements si insignifiants puissent entraîner avec eux un tel trouble. Bien qu'il n'ait qu'une très vague idée de ce que peut être la poésie, Marc vit sa rêverie douce comme une attitude poétique.

FRAGMENT 10 (p. 3528)

La journée est, à la fois, douce et amère. Ils savent que, dehors, la nuit est si noire... La fenêtre l'attire, Cerise regarde à l'extérieur : au loin, à l'entrée du parc, les phares d'une automobile éclairent faiblement l'allée... puis, comme si elle s'ennuyait, Cerise se détourne, revient vers la pièce. Des ombres indistinctes vont et viennent derrière les rideaux tirés des fenêtres. L'espace lui paraît transparent de lumière. Leurs paysages – réels, imaginaires, rêvés – se mélangent intimement. L'horizon est à la fois proche et affreusement lointain. Elle revoit le petit garçon vêtu d'un costume marin qui regardait la mer d'un air stupide. Dans le lointain, la mer s'étale sur le paysage en large tache bleue immobile, une petite fille serre la main de sa mère. Plus loin, au bord de l'eau, un homme sans âge, portant un canotier, semble absorbé dans la contemplation de reflets aquatiques.

Les alignements de fenêtres forment une frontière absolue entre l'espace de l'extérieur et celui dans lequel ils se trouvent. Il semble que désormais les chars qui patrouillaient tout le jour aient disparu. Elle imagine que le ciel est noir.

FRAGMENT 11 (p. 3532)

— « Vous ne valez pas mieux que moi ! »

Leur querelle est plutôt brusque, imprévue, leur haine est si puissante qu'elle abolit la présence du monde autour d'eux.

— « Pourriez-vous tout pardonner ? » demande brusquement Cerise ?

Marc ne sait pourquoi, une phrase l'obsède : « Il aime l'idée d'avoir pour lui seul tant d'espace... » Il s'abstrait, en fait, ainsi de la conversation, car il n'a jamais rien à dire à personne, et ressent toute querelle comme une agression. Ils sont isolés dans leur inimitié comme dans une bulle...

— « Comment pouvez-vous oser dire autant de banalités en si peu de temps ? »

Leur existence s'est entièrement concentrée sur des babioles superficielles et vides qui leur laissent croire qu'ils ont encore quelques raisons d'être en ce monde. Par intermittence, elle se dit qu'elle aimerait le battre.

— « Vous n'avez pas l'impression d'abuser de la situation ? »

Il ne sait toujours pas qui elle est...

— « Que personne n'essaie de vivre s'il n'a fait son éducation de victime... »

Cerise détourne la tête :

— « À quoi bon poursuivre cette conversation ? »

Marc laisse son regard traîner sur une des vidéos qui animent la salle : sur la plage, des jeunes filles drapées dans des tissages aux couleurs vives jouent à s'asperger d'eau de mer ; le sable, très blanc, est protégé par une muraille de palmiers d'un vert très sombre... Marc se surprend à penser qu'il serait mieux ailleurs. Chacun d'entre eux semble comme enfermé derrière son téléviseur privé ; il y a, entre l'espace ouvert et eux, la protection froide et déshumanisante des téléviseurs de verre : la télévision est omniprésente. Sur l'écran incrusté dans une des colonnes centrales de la pièce, une vieille Noire édentée, décharnée, traîne dans la poussière des haillons souillés qui autrefois ont dû être de couleurs vives. On devine que la chaleur est épouvantable. Le soleil écrase tout le paysage. Une speakerine vieillissante débite les fausses bonnes nouvelles du jour.

FRAGMENT 12 (p. 3555)

Sa tête est dans une grande confusion. Ses idées s'enchevêtrent, se bousculent... Marc ne sait si ce qu'il croit penser est tout à fait ce qu'il pense. Il n'a jamais rien appris de la vie : comment ne pas faire preuve de pessimisme ? D'un pessimisme fondamental, assuré, non celui superficiel des mauvais moments que rencontre toute existence, mais celui froid, profond qui peut se dissimuler sous le plus charmant des sourires et guide chaque seconde d'une vie vouée à l'ennui essentiel, tendue dans une patiente attente de l'inéluctable. Rien ne passe, pour qui ne passe pas, toute joie se fuit

ainsi elle-même. La vie que l'on ne soumet pas à l'examen ne vaut pas la peine d'être vécue. Le temps, gluant comme un fil chaud de sucre d'orge, s'étire longuement. L'existence n'est qu'une longue suite de moments accolés sans cohérence réelle, quelque chose comme un mauvais montage de séquences disparates, bribes de vieilles pellicules qui, tant bien que mal, énoncent une histoire sans grande cohérence. L'existence confie ainsi toujours sa réussite à la bienveillance du hasard.

FRAGMENT 13 (p. 3556)

Cerise n'a jamais dû montrer dans la réalité qu'elle était capable de faire face à des épreuves. Ses rêveries n'ont rien de romantique, elle souffre simplement de ne pouvoir les maîtriser. Rien ne l'intéresse tout à fait... Faute d'avoir le courage de vivre, elle s'invente des difficultés à vivre ; ses craintes métaphysiques relèvent ainsi de la paresse. Elle a peur de cette mort qu'elle sent rôder sans cesse. Cerise n'a jamais connu d'autre vie que celle-là... Elle rêve, elle a à moitié raison, pense à Évelyne... Cerise veut vivre, ne veut que vivre, même si elle n'a qu'un pressentiment sommaire de ce que représente cette vie et depuis quelque temps déjà virevolte dans son cerveau une obsession dont elle ne peut se défaire. Cerise se souvient de Jules... Elle regarde lentement, attentive, la foule ; elle rêve d'un amour de manteau de percale rouge. Un mince glaçage de gel recouvre les branches nues. Elle vit dans un monde abstrait, littéraire, qu'elle se crée en picorant tous les jours dans la réalité les seuls événements qui lui conviennent. Elle est incapable d'imaginer un tant soit peu quelle peut être la réalité en dehors du cercle restreint de ses amis. Elle tient son journal intime...

FRAGMENT 14 (p. 3655)

L'action est confuse, avant et après présent, souvenir et prévisions se mêlent de façon peu claire pour le spectateur. Des visages défilent, malheureux ou pathétiques. Les dialogues roulent, insipides, dans l'indifférence la plus totale. Le cow-boy traverse le village de bois d'une démarche chaloupée. La scène n'est pas bien située, le décor est un peu flou, elle pourrait se dérouler n'importe

où... Elle se passe maintenant dans une obscurité presque complète : des silhouettes inquiétantes rôdent dans la pénombre. Elles rôdent, semblent chercher quelqu'un ou quelque chose. Le film passe au noir et blanc, très sombre comme si la pellicule n'avait pas bien résisté au temps, par moments elle est trouble, comme brûlée. L'image est balayée de fines stries noires comme s'il pleuvait ou comme si la pellicule était rayée. Marc ne se souvient pas d'avoir déjà vu ce film, pourtant l'action lui est familière, presque proche. Le héros traverse un paysage de savane. Un cadavre éventré de buffle, couvert d'une nuée de mouches, finit de pourrir au milieu de la piste. Des camions militaires passent en trombe sur la piste, soulevant un brouillard épais de poussière. Embusqué derrière un arbre squelettique, un tankiste en haillons tire sans relâche d'innombrables rafales de mitraillette : il semble totalement désespéré.

FRAGMENT 15 (p. 3671)

Leur existence s'est entièrement concentrée sur des choses absurdes et idiotes qui leur laissent croire qu'ils ont encore quelques raisons d'être en ce monde :

— « Pourquoi pensez-vous cela ? »

— « Vous n'avez pas l'impression d'abuser de la situation ? »

Le dialogue est insipide, comme distancié et mondain.

— « Comment se fait-il que vous soyez là ? »

Personne n'a rien à dire à personne... Ils sont isolés dans leur antipathie comme dans une bulle...

— « J'ai l'impression d'avoir une poussière dans le cœur... »

Cerise ose :

— « Qu'importe... »

— « Vous n'aimez pas... vous ne pouvez pas m'aimer ! »

Elle pense : « À quoi bon poursuivre cette conversation... », hésite cependant à s'en aller. Il y a dans le ton de leur voix une rancœur extraordinaire. Ils se parlent par force, leur débat est plutôt impétueux, agressif !

— « Vous ne valez pas mieux que moi ! »

Il y a des jours et des jours qu'ils ne se sont plus revus, se retrouvent là par hasard.

- « Tout cela n'a pas beaucoup de sens. »
- « Je vais finir par vous détester... »
- « Je ne vous suivrai pas sur ce terrain. »
- « Taisez-vous, taisez-vous donc !... »

FRAGMENT 16 (p. 3694)

- « Taisez-vous, taisez-vous donc !... »
- « What does it mean ? »

La musique, comme une nappe de brouillard, envahit l'espace du salon. Elle pense sans arrêt à plusieurs choses à la fois... Bien qu'elle sache que toute vie est constamment invisible à autrui, elle s'efforce de comprendre ce qui l'agit et le motive. Un homme très âgé, entièrement vêtu de blanc, assis dans une bergère dorée, est absorbé dans la lecture du « Tam-Tam », la dernière page est barrée par un titre imprimé en rouge : « La criminalité est en très forte augmentation. » Les tentures carmin s'entrouvrent majestueusement, elle n'a jamais rien appris de la vie.

Elle ne regrette rien de son amour. Un rêve ne cesse de l'obséder, lui envahit l'esprit dans les circonstances les plus inattendues : alors que les élections venaient juste de s'achever, près d'un bord de mer déchaînée, une masse indistincte de chair grouillait à même le sol. Elle s'approchait. Les arbres étaient fleuris d'oiseaux, l'air l'oppressait, les vagues se fracassaient sans cesse contre les roches, le vent de la mer couchait avec violence les herbes rares de la côte... Soudain, sans raison, elle s'était éveillée.

FRAGMENT 17 (p. 3697)

Ce qu'elle voit devant elle, quelquefois son passé, des images de son passé, comme surgies d'elle ne sait où, souvenirs... Une scène lui semble plus précise que les autres : dans une pièce à dominante brune, peut-être en juin, le portrait d'un personnage aux vêtements noirs. Il lui semble l'avoir déjà vu ailleurs, mais elle ne parvient pas à se souvenir où, et ce personnage lui apparaît cependant représenter une réelle menace. Cerise vit ainsi dans un sentiment lointain d'imaginaire. Ici et ailleurs lui sont souvent indistincts tant les événements du monde lui semblent interchangeables dans leurs banalités quotidiennes. Son cerveau est rempli du ressac

de ses souvenirs. Cerise fouille en vain sa mémoire. La fillette qu'elle était autrefois, avec sa petite robe de velours rose, est brusquement près d'elle, mais ce souvenir est plein d'exaspérations...

FRAGMENT 18 (p. 2699)

Marc se demande ce qu'il va faire demain et les jours qui suivront et comment résister aux événements qui se profilent ? Il pense brutalement, presque sans raison, que les grains de beauté lui sont des signes importants. Tout en lui se dédouble. Il se sent comme un nageur emporté par une crue soudaine, ne parvenant à rien saisir dans le flot qui l'emporte. Il lui arrive de voir sa mort dans les mains qui se tendent vers lui. Marc éprouve une impression de malaise léger, de haut-le-cœur devant les aléas de leur existence. Marc regarde Cerise, s'étonne de ce plaisir qu'il prend encore à la regarder ainsi. Pourtant, le moindre soupçon de confiance l'amène à se retirer dans sa coquille comme un bernard-l'ermite : il a sans cesse peur, ne sait pas improviser, il ne veut que vivre. Attendre l'écrase. Marc pense à Cerise, se dit qu'ils n'ont jamais su effectivement se comprendre et qu'ils ont ainsi laissé passer bien des occasions. Il éprouve des impressions déconcertantes, se dit qu'elle n'a jamais remis en cause aucune de ses décisions.

FRAGMENT 19 (p. 2705)

Ses phrases ne sont que phrases, mots qui s'enchaînent et s'articulent, coupés de toute réalité, de tout leur poids concret. Cerise ferme d'abord les yeux, puis les ouvre à nouveau, fait semblant de s'intéresser aux tableaux des murs. Elle éprouve des impressions déconcertantes, se trouve dans une espèce de bien-être inconnu. Sa réalité n'est qu'un immense présent déserté par la pensée de la mort, qui lui semble inépuisable et qu'il ne s'agit que de dévorer à belles dents. Elle conçoit que tout est littérature, que seule la fiction approche d'un semblant de vérité. Sur l'écran, comme des ombres des enfers, défilent des centaines de personnages indifférenciés.

— « Avez-vous revu Éveline ?... »

Ce monde est feutré, clos sur lui-même. Tout en elle se dédouble. Son regard est blanc. Marc la regarde, il tremble ; elle pleure : il sourit. Il y a si longtemps qu'elle vit dans la terreur, presque dans

la panique. Entourée d'une bande de jeunes filles, une jeune femme raffinée explique avec force gestes et mystères comment elle a fait la connaissance d'un commandant.

Marc entre dans une région de lui-même non encore visitée et où il se meut avec une aisance surprenante.

BIBLIOGRAPHIE

- GRACQ, Julien (1989), « Le rivage des Syrtes », dans Julien GRACQ, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, t. 1, p. 555-839. (Coll. « Bibliothèque de la Pléiade ».)
- SCHANK, Roger C., et Robert P. ABELSON (1977), *Scripts, Plans, Goals and Understanding : An Inquiry into Human Knowledge Structures*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

QUAND LA PRODUCTION DE RÉCITS DEVIENT UN VÉRITABLE PROBLÈME À RÉSOUDRE

Réal Bergeron et Bernard Harvey

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Cet article propose un modèle d'enseignement-apprentissage de la production de récits fondé sur une approche de type résolution de problèmes s'inscrivant dans un contexte de médiation. La première partie fera état de certains apports des recherches actuelles en éducation et en psychologie cognitive concernant la didactique de l'écriture. Dans les deuxième et troisième parties, nous tenterons de comprendre la nature et les rôles de la résolution de problèmes eu égard au processus d'apprentissage. La quatrième partie portera sur les conditions favorisant le développement de l'habileté à résoudre des problèmes en classe. Enfin, après avoir situé le récit dans un processus de résolution de problèmes, nous présenterons les étapes du modèle d'enseignement-apprentissage que nous privilégions, ainsi que les stratégies qui s'y rattachent.

OU EN SOMMES-NOUS EN DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE ?

Au cours des quinze dernières années, les recherches en éducation et en psychologie cognitive ont développé une conception renouvelée de l'apprentissage, mettant ainsi de l'avant des principes pédagogiques et des outils didactiques fort stimulants en ce qui a trait à l'enseignement de l'écriture en classe. Dans ces travaux, le

processus d'apprentissage se conçoit comme une construction de connaissances édifiée par l'élève lui-même, favorisée par une démarche inductive consistant, pour ce dernier, à explorer, à manipuler, à faire des hypothèses sur les faits de langue et de discours pour en dégager les règles générales de fonctionnement (Simard, 1995a : 129). Le point central de cette démarche est de toute évidence le rôle éminemment actif de l'élève dans les tâches d'apprentissage significatives qui lui sont proposées.

Par ailleurs, d'après les tenants des courants issus du socio-constructivisme (Vygotsky, 1985), l'élève progresse dans le processus d'apprentissage à la condition qu'il puisse s'appuyer sur les interactions au sein du groupe auquel il appartient. Comme le signale Lise Saint-Laurent, « après avoir expérimenté le dialogue social dans une activité cognitive, l'enfant en vient à utiliser un langage intérieur qui dirige sa propre activité cognitive » (1995a : 4). Ce faisant, il développe peu à peu une conscience métacognitive de son processus d'apprentissage en adoptant des comportements de plus en plus adéquats lors de la réalisation des tâches d'écriture : il réfléchit à la nature de la tâche, se pose des questions et y répond, contrôle son impulsivité, etc. Il en vient finalement à s'approprier et à intégrer à ses connaissances antérieures les stratégies d'apprentissage discutées et favorisées en classe, développant de la sorte son autonomie (p. 6). N'est-ce pas là, du reste, l'un des principes directeurs des programmes d'études de français à l'enseignement primaire¹ ?

PLACE À LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES

Nous résumons ici certaines tendances actuelles en didactique de l'écriture visant à ramener l'élève à ce besoin de découverte personnelle plutôt qu'à lui enseigner des connaissances qu'il a peine à structurer et à traduire en action dans la vie de tous les jours. Com-

1. « On reconnaît de plus en plus l'importance, pour l'élève, d'acquiescir de l'autonomie dans ses activités de lecture et d'écriture » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1993 : 5).

ment l'enseignement peut-il l'inciter à utiliser les capacités intellectuelles développées à l'école dans ses activités présentes et futures ? Il semble que ce but ultime de l'enseignement puisse s'actualiser dans une approche pédagogique fondée sur la résolution de problèmes.

John Naisbitt affirme que « l'information [la simple transmission des connaissances] n'est pas un substitut à la pensée » et que la « pensée critique et l'habileté à résoudre des problèmes sont les plus importantes habiletés que nous puissions donner aux jeunes d'aujourd'hui² ». Philippe Meirieu (1987), de son côté, fait du « problème à résoudre » l'élément déclencheur du modèle de pédagogie différenciée qu'il propose. Pour lui, la résolution de problèmes est une manière d'apprendre, mais également une manière d'enseigner. Dans le contexte de la théorie de l'efficacité cognitive³, Pierre Audy (1993) considère les stratégies de résolution de problèmes comme des outils privilégiés pour développer le potentiel intellectuel des élèves. À son avis, les élèves doivent être placés en situation de résolution de problèmes pour apprendre et ainsi contribuer plus efficacement à la construction de leurs connaissances. En didactique de la mathématique, Jean J. Dionne soutient que la résolution de problèmes « se veut avant tout l'occasion pour l'élève d'une rencontre avec des mathématiques vivantes et signifiantes, occasion aussi d'une activité intellectuelle personnelle et authentique » (1995a : 191 ; Reumont et Reumont, 1991 ; Grignon, 1990). Quant à Ghislain Desmeules, dans ses *Propos sur la résolution de problèmes* (1992 : 2), il place la didactique des mathématiques au cœur même du processus d'apprentissage de cette matière. Par ailleurs, s'agissant de la didactique

2. Idées tirées de son ouvrage *Re-inventing the Corporation* (New York, Warners Books, 1985) que cite Michel Saint-Onge (1992 : 83).

3. « L'efficacité cognitive est la capacité de résoudre un problème avec un minimum de gaspillage de temps, d'énergie et de ressources et avec plaisir, élégance, aisance et assurance » (Audy *et al.*, 1993 : 152).

de l'écriture, les principes énoncés par Claude Simard s'inscrivent eux aussi avantageusement dans un processus de résolution de problèmes. En effet, les principales phases du processus d'écriture qu'il décrit dans son « cadre d'enseignement-apprentissage de l'écriture » (1995a : 131) et qu'il représente sous la forme de « personnages de l'écriture » engagent activement l'élève dans ses apprentissages et lui donnent l'occasion de vivre une activité intellectuelle signifiante.

Qu'il soit question tantôt de mathématiques, tantôt d'écriture, on reconnaît donc de part et d'autre les rôles essentiels de la résolution de problèmes : elle est d'abord un outil d'apprentissage, puisqu'elle permet à l'élève de prendre conscience de ses capacités intellectuelles et de les développer en compétences ; elle est également un outil d'enseignement, puisqu'elle vise le développement d'habiletés et de stratégies favorisant une meilleure structuration des connaissances et une capacité accrue de transfert des apprentissages (Tardif, 1992 ; Saint-Onge, 1992 ; Dionne, 1995b ; Simard, 1995b). Compte tenu de ces rôles, nous pouvons conclure, au terme de cette partie, que la résolution de problèmes doit être au centre de la didactique de l'écriture, et plus particulièrement de la didactique du récit, comme nous aurons l'occasion de le démontrer plus loin.

VOUS AVEZ DIT :

« PROBLÈMES À RÉSOUDRE EN ÉCRITURE » ?

Parler de résolution de problèmes, c'est d'abord se questionner sur la notion même de problème. Généralement associée à la mathématique, la résolution de problèmes renferme en fait un sens beaucoup plus large : régler des conflits avec ses compagnons de classe ou de travail, choisir une carrière ou un métier, réutiliser des connaissances acquises dans une nouvelle activité, rédiger un texte sont autant de situations qui peuvent devenir des problèmes plus ou moins difficiles à résoudre. Nous venons d'en donner quelque idée : un problème est une notion relative (Dionne, 1995b), puisqu'il se présente sous des formes variées, plus ou moins complexes

selon les situations et les personnes qui le reçoivent. Dionne l'affirme : « Un problème n'existe pas en soi, dans l'absolu : les problèmes ne vivent que dans l'univers de quelqu'un » (1995b : 229). Sur la base de ces considérations, nous adopterons la définition d'un problème généralement proposée comme étant le résultat de l'existence d'un obstacle à vaincre dans la poursuite et l'atteinte d'un but (Audy *et al.*, 1993 ; Breton, 1993). La résolution du problème consiste alors à faire disparaître ou à contourner l'obstacle qu'il représente.

Il convient également de noter qu'un problème doit provoquer un certain déséquilibre, qui se traduit par un sentiment d'inconfort ou de malaise, et qui mobilise l'action de la personne vers le rétablissement de l'équilibre. Cet écart qu'elle ressent entre ce qui est présent et ce qu'elle souhaite se caractérise, notamment, par le fait que la solution du problème lui est inconnue au départ (Reumont et Reumont, 1991 ; Dionne, 1995a). Mais attention : encore faut-il signaler qu'un simple exercice de routine (application d'une formule mathématique ou d'une règle de grammaire, par exemple) n'est pas reconnu comme étant un problème dans une telle approche (Saint-Onge, 1992 ; Dionne, 1995b), dans la mesure où il ne pose pas de réel défi à l'élève et ne l'engage pas véritablement dans l'action. L'exercice constitue néanmoins une bonne technique pour lui permettre de développer des automatismes de divers ordres.

Dans un contexte d'apprentissage, le problème prend la forme d'une tâche à accomplir, relativement exigeante pour l'élève, où la solution n'apparaît pas d'emblée. Celui-ci doit s'approprier la tâche en s'impliquant activement et émotivement dans un processus de résolution (Reumont et Reumont, 1991). C'est alors que son système de gestion métacognitive⁴ entre en action (appréhensions de départ face à la tâche, comparaison et sélection des stratégies cognitives appropriées, etc.) et l'amène à transformer l'obstacle à vaincre en un ou plusieurs objectifs d'apprentissage. Enfin,

4. « La métacognition concerne l'autogestion, la prédiction, la vérification et la coordination des processus cognitifs » (Saint-Laurent, 1995b : 32).

l'existence de solutions transforme cet objectif en problème à résoudre (Audy *et al.*, 1993).

Dans cette perspective, un des aspects fondamentaux de l'enseignement sera de soutenir l'action de l'élève. Par conséquent, l'enseignant devra réunir les conditions favorables à la réalisation du processus de résolution de problèmes en classe. C'est ce que nous allons maintenant examiner.

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À RÉSOUDRE DES PROBLÈMES

Il est évident qu'un enseignement axé sur la résolution de problèmes modifie passablement les rôles de l'enseignant et des élèves, de même que la nature de leurs rapports. D'abord, en reconnaissant l'activité des élèves comme le moteur de leur apprentissage, l'enseignant doit renoncer à jouer le rôle de transmetteur de connaissances pour adopter celui d'« entraîneur » (Meirieu, 1987) ou de « médiateur » (Audy, 1992 : 3) qui place les élèves en situation d'apprentissage, qui les stimule et qui les pousse à réfléchir. En fait, il doit reconnaître que les élèves ont aussi des compétences dans la recherche de solutions, qu'ils détiennent un véritable pouvoir d'action (Dionne, 1995b).

Ce pouvoir d'action ne s'exercera qu'à la condition que les élèves soient placés dans des situations qui leur posent réellement problème (Saint-Onge, 1992). Il conviendra donc de leur présenter des tâches globales et signifiantes (Saint-Laurent, 1995a) afin de leur permettre d'acquérir une meilleure maîtrise des processus cognitifs mobilisés. Ceux-ci devront bien sûr être accessibles, préciser les attentes des élèves et faire connaître les critères leur permettant d'évaluer après coup si les tâches sont réalisées (Blain, 1992).

Un autre élément entre aussi en ligne de compte dans une approche semblable à celle que nous privilégions. Étant donné qu'un problème peut être abordé de multiples façons, il devient alors important de fournir aux élèves des dispositifs pédagogiques explicites (Tardif, 1992 ; Saint-Laurent, 1995b) qui favoriseront la construction de leurs schémas de connaissances et de leur organi-

sation du travail. Michel Saint-Onge le souligne : « Aujourd'hui, la recherche montre qu'un enseignement axé sur l'organisation des connaissances a un effet clairement positif sur le développement de l'habileté de résolution de problèmes » (1992 : 88). Dans ce contexte, une intervention pédagogique centrée sur le développement d'un répertoire de stratégies⁵ de résolution de problèmes paraît tout à fait appropriée.

Sur le plan pédagogique, les stratégies doivent faire l'objet d'un enseignement explicite (Giasson, 1990). En plus de les définir précisément pour les élèves, l'enseignant leur fait saisir quand et comment elles s'appliquent et pourquoi elles leur sont nécessaires dans la démarche de résolution de problèmes. On le voit, une telle intervention pédagogique n'est plus uniquement basée sur un contenu à enseigner (le produit), mais aussi, et fondamentalement, sur un processus, contribuant ainsi plus efficacement au transfert des connaissances. Il s'ensuit, du reste, chez les élèves, une plus grande motivation à apprendre. En effet, un élève qui sait comment résoudre un problème avec efficience (Audy, 1993) et pourquoi il est important de le faire (signification) ne peut qu'être motivé à s'y attaquer si cette tâche comporte un défi suffisant.

L'approche Actualisation du potentiel intellectuel (API), développée par Audy et ses collaborateurs, est focalisée sur le rôle essentiel de l'enseignant-médiateur en classe de résolution de problèmes. Cette approche, notons-le, se veut une intégration des travaux de Reuven Feuerstein (1979, 1980) et de Robert Sternberg (1986). Sans entrer dans le détail de la théorie de l'efficience cognitive, sujet qui déborderait le cadre de cet article, mentionnons néanmoins que le médiateur sert dans cet horizon d'intermédiaire coopératif qui aide les élèves à sélectionner et à structurer des stimuli afin de leur attribuer une plus grande signification (Audy *et al.*, 1993). La « leçon de médiation » prend la forme d'un dialogue

5. À la suite d'Audy, on définira la stratégie de résolution de problèmes comme une opération mentale (par exemple, sélectionner des données) ayant atteint le stade de l'habileté et de l'habitude (1992 : 152).

avec les élèves et vise à mettre au jour, entre autres éléments, des concepts⁶ et des stratégies de résolution de problèmes. Dans la partie suivante de cet article, nous proposerons un modèle d'enseignement-apprentissage de production de récits fondé sur une approche de ce type, appuyée sur la résolution de problèmes. Il va de soi que ce modèle devra être adapté à l'ordre d'enseignement dans lequel l'enseignant évolue.

QUAND LA PRODUCTION DE RÉCITS DEVIENT UN VÉRITABLE PROBLÈME À RÉSOUDRE

Produire un récit constitue une tâche d'écriture qui engage les élèves dans une double résolution de problèmes. D'une part, il s'agit pour eux de se conformer à l'intention d'écriture et au type de texte convoqué en assurant la transposition et le transfert de connaissances et des habiletés abordées lors de pratiques de compréhension de récits. D'autre part, ils doivent raconter une histoire elle-même régie par un processus de résolution de problèmes : une suite d'actions et d'événements transformant une situation donnée en une situation nouvelle (Dumortier et Plazanet, 1980). On le voit, en réutilisant des connaissances et des habiletés de lecture acquises dans leur pratique d'écriture, les élèves s'engagent dans un processus de résolution de problèmes. Au surplus, ils ont pour tâche de créer un « problème fictionnel » dans leur histoire et de le résoudre. Le défi est de taille ! Aussi une intervention pédagogique centrée sur le développement de stratégies s'avère-t-elle essentielle pour soutenir leur apprentissage.

L'approche par résolution de problèmes consiste donc à poser aux élèves un problème d'écriture qu'ils ne pourront résoudre qu'en utilisant des stratégies appropriées. Cela aura pour effet de provoquer chez eux une prise de conscience des avantages à les utiliser.

6. Dans l'approche API, le concept est « l'ensemble des caractéristiques essentielles qui définissent une classe d'objets » (Audy *et al.*, 1993 : 155).

Le modèle d'activité d'enseignement-apprentissage inhérente à cette approche se déroule en quatre étapes que nous allons maintenant décrire brièvement et illustrer à partir d'une stratégie métacognitive intervenant au début du processus de production d'un récit, soit la représentation de la tâche d'écriture dans son ensemble.

La première étape consiste en une *mise en situation* au cours de laquelle les élèves se livrent à une pratique visant à leur faire prendre conscience de l'importance d'actualiser la ou les stratégies qui font l'objet de l'activité. Cette prise de conscience est favorisée par un dialogue entre l'enseignant et les élèves ou au sein même du groupe d'élèves, discussion de laquelle émergeront leurs connaissances antérieures, leurs appréhensions et leurs intuitions relatives à la stratégie ou aux stratégies à développer. Au terme de cette étape, l'enseignant présente le but de l'activité, soit le développement de telle ou telle stratégie, amène les élèves à adhérer à ce but (réciprocité et signification) et définit les concepts utilisés.

S'agissant de la stratégie « se faire une représentation globale de la tâche d'écriture », on pourrait, par exemple, demander à des élèves du 1^{er} cycle du primaire de construire une maison à partir de quelques pièces d'un jeu de blocs LEGO. L'enseignant aura pris soin auparavant de retirer du jeu certaines pièces maîtresses telles que portes et fenêtres. Des échanges dans la classe permettront de susciter une prise de conscience du problème qui se pose : l'absence de matériaux essentiels pour construire la maison, et ainsi d'anticiper la stratégie à utiliser pour tenter de le résoudre. En effet, pour mener à bien une tâche, on doit d'entrée de jeu se la représenter globalement, c'est-à-dire se faire une idée des grandes opérations qu'elle présuppose : élaborer un plan, prévoir les matériaux, anticiper les difficultés possibles à l'une ou l'autre des étapes de la construction, etc. Étroitement liée au but de l'activité, la mise en situation offre donc aux élèves l'occasion de prendre conscience de leur degré de maîtrise de la stratégie en cause. L'enseignant leur explicite ensuite le lien qu'une telle amorce entretient avec le projet d'écriture, la production de récits, et il définit, entre autres, les concepts de « tâche » et de « représentation » nécessaires à la compréhension de la stratégie.

La deuxième étape, l'*activité principale*, est celle où les élèves sont mis en présence d'un autre problème à résoudre. Il s'agit d'une étape à l'intérieur de laquelle ils prennent conscience de l'importance d'utiliser la ou les stratégies qui font l'objet de l'apprentissage. Reprenons l'exemple mentionné plus haut : l'activité principale consiste pour les élèves à imaginer globalement la structure élémentaire de l'histoire à raconter. Pour ce faire, l'enseignant peut alors leur suggérer une séquence d'activités textuelles visant à les rendre sensibles à certains éléments structurels du récit : constitution de listes de personnages, d'actions, d'indices de lieu et de temps, observation de la situation initiale et de la situation finale de deux récits, etc. Parallèlement à ces activités où les échanges dans la classe jouent un rôle crucial, l'enseignant doit ménager des « pauses théoriques et méthodologiques » (Blain, 1992 : 48) afin d'établir des liens étroits entre la stratégie à développer et le contenu notionnel à enseigner. Car « [o]n ne peut concevoir un enseignement de procédures indépendant d'un enseignement des contenus disciplinaires. C'est la présence de connaissances organisées qui rend la recherche de solutions possible » (Saint-Onge, 1992 : 86).

Au terme de cette étape, l'enseignant aide les élèves à dégager un principe généralisable découlant de la mise en situation et de l'activité principale en regard, bien entendu, de la stratégie ou des stratégies étudiées. C'est là la troisième étape du modèle, l'*objectivation*. La formulation du principe doit rappeler la ou les stratégies utilisées, de même que les avantages de cette utilisation (« Quand je prends l'habitude de me représenter globalement la tâche d'écriture, je peux mieux la saisir et me l'approprier »). Par ailleurs, les élèves sont invités, lors de la verbalisation du principe, à imaginer des applications éventuelles dans des contextes différents. Ainsi l'enseignant peut-il planifier des activités favorisant le transfert éventuel de la stratégie dans d'autres champs du savoir.

La dernière étape, le *réinvestissement*, se veut un retour sur les acquis dérivant de l'activité d'apprentissage. L'enseignant résume et conclut l'expérience, en aidant les élèves à transposer dans d'autres pratiques la ou les stratégies apprises et le ou les principes qui

en découlent. Dans l'exemple mentionné ci-dessus, on pourrait demander aux élèves, à la suite d'une pratique de lecture, de se représenter globalement la structure élémentaire du récit.

La réussite d'une telle intervention pédagogique fondée sur la résolution de problèmes implique le respect de certaines conditions par les élèves et l'enseignant. L'enseignant formulera le but de l'activité en fonction de l'élève et s'imprégnera de l'utilité de la stratégie à enseigner. De plus, la mise en situation retenue devra poser un véritable problème aux élèves. Quant au principe à dégager, il mettra en évidence les avantages à retirer de l'utilisation de la stratégie. Celle-ci fera également l'objet d'un enseignement explicite, lors de l'étape d'objectivation entre autres, et sera liée au contenu notionnel à enseigner. L'activité principale choisie donnera aux élèves l'occasion de mettre en pratique la stratégie à l'étude, lors d'une tâche comportant un défi optimal. Enfin, l'enseignant devra participer à l'élaboration des connaissances des élèves en se consacrant lui-même aux tâches de résolution de problèmes, ce qui leur permettra de relativiser les composantes affectives (impulsivité, blocages, stress), souvent fragiles, au demeurant, chez ceux qui ont plus de difficultés. L'élève devra être actif lors de la résolution des tâches et accepter d'être momentanément soumis à un déséquilibre cognitif, voire affectif, inhérent à la résolution de problèmes. Le soutien de l'enseignant et des autres élèves sera alors essentiel dans la motivation à poursuivre la tâche. Enfin, il devra développer peu à peu des qualités propres au travail en équipe et à l'apprentissage coopératif.

*
* *
*

En conclusion, nous proposons à l'enseignant un cadre d'enseignement-apprentissage des stratégies de résolution de problèmes⁷ à l'œuvre dans le processus de production d'un récit (voir

7. La sélection des stratégies a été faite à la suite d'expérimentations d'ateliers d'effcience cognitive au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, de 1991 à 1994.

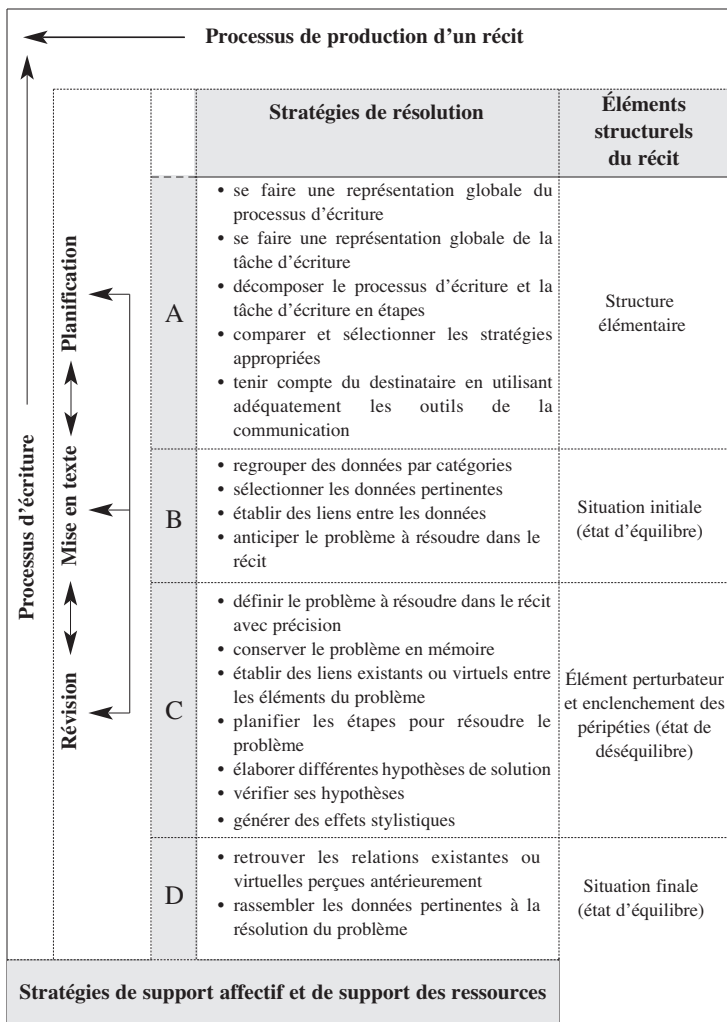
tableau). Quelques commentaires s'imposent quant à l'organisation des éléments constitutifs du tableau présenté ci-dessous.

1. Comme toute pratique d'écriture, le processus de production d'un récit est gouverné par des phases de planification, de mise en texte et de révision, phases qui ne suivent pas un déroulement linéaire.
2. Les phases du processus d'écriture interagissent avec les stratégies de résolution de problèmes à développer (processus), elles-mêmes étroitement liées aux éléments structurels du récit à enseigner (produit). C'est ce que les pointillés illustrent dans le tableau.
3. Les stratégies de résolution de problèmes se trouvent regroupées en quatre blocs : le premier bloc (A) renferme des stratégies de gestion métacognitive à l'œuvre dès qu'un problème d'écriture se pose à l'élève ; le deuxième bloc (B) rassemble des stratégies de planification et de traitement de l'information narrative (classification, sélection, organisation des données), de même qu'une stratégie d'anticipation du « problème fictionnel » à résoudre ; le troisième bloc (C) réunit des stratégies d'élaboration de la solution ; enfin, entrent en action, dans le quatrième bloc (D), des stratégies de révision de la solution. À ces quatre blocs de stratégies s'ajoutent celles relevant du support affectif (contrôler son impulsivité, surmonter ses blocages, etc.) et du support des ressources matérielles et humaines inhérentes à tout processus de résolution de problèmes.
4. Présentées de manière générale, certaines stratégies peuvent être décomposées en sous-stratégies lors de l'enseignement-apprentissage. Par exemple, dans le bloc B, la stratégie « établir des liens entre les données » peut se subdiviser en sous-stratégies selon que l'on veut établir des liens temporels, spatiaux, quantitatifs ou qualitatifs. La temporalité dans le récit, la description des lieux et des caractéristiques des personnages pourraient alors être enseignées lors du

développement de ces sous-stratégies, ce qui permettrait d'enrichir le cadre d'enseignement-apprentissage que nous suggérons.

5. Une stratégie enseignée à une étape du processus de production d'un récit peut être réactivée par l'enseignant à une autre étape de ce même processus (promotion du transfert).

CADRE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE
DES STRATÉGIES DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES
À L'ŒUVRE DANS LA PRODUCTION D'UN RÉCIT



BIBLIOGRAPHIE

- AUDY, Pierre (1992), *A.P.I. : une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel*, Québec, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- AUDY, Pierre (1993), *Manuel de procédure pour le diagnostic des composantes fonctionnelles de l'efficiance cognitive (P.E.S.D.)*, Québec, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- AUDY, Pierre et al. (1993) « La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (A.P.I.) », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, n° 1, p. 151-189.
- BLAIN, Raymond (1992), « Une approche globale de l'apprentissage scolaire », *Québec français*, n° 85 (printemps), p. 45-49.
- BRETON, Guy (1993), « La résolution de problèmes, c'est quoi au juste ? », *Envol*, n° 84 (juin), p. 7-8.
- DESMEULES Ghislain (1992), *Propos sur la résolution de problèmes*, Laval, Éditions Beauchemin. (Coll. « Agora ».)
- DIONNE, Jean J. (1995a), « Quelques principes de base », dans Lise SAINT-LAURENT et al., *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 191-197.
- DIONNE, Jean J. (1995b), « Pour une intervention stimulante : la résolution de problèmes », dans Lise SAINT-LAURENT et al., *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 227-244.
- DUMORTIER, Jean-Louis, et François PLAZANET (1980), *Pour lire le récit. L'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture*, Paris/Gembloux/Bruxelles, Éditions J. Duculot/Éditions A. De Boeck. (Coll. « Langues nouveaux, pratiques nouvelles ».)
- FEUERSTEIN, Reuven (1979), *The Dynamic Assessment of Retarded Performers : The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments and Techniques*, Baltimore, University Park Press.
- FEUERSTEIN, Reuven (1980), *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability*, Baltimore, University Park Press.
- GIASSON, Jocelyne (1990), *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.
- GRIGNON, Jean (1990), *La mathématique au jour le jour. Essai sur l'art d'enseigner*, Québec, Jean Grignon enr.

DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE : BILAN ET PERSPECTIVES

- MEIRIEU, Philippe (1987), *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF Éditeur. (Coll. « Pédagogies ».)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1993), *Programmes d'études. Le français enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- REUMONT, André, et Pierre REUMONT (1991), *Projets mathématiques*, Montréal, Cégep Maisonneuve.
- SAINT-LAURENT, Lise (1995a), « Conception de l'enseignement-apprentissage à la base du PIER », dans Lise SAINT-LAURENT et al., *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 3-12.
- SAINT-LAURENT, Lise (1995b), « Enseignement coopératif », dans Lise SAINT-LAURENT et al., *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 31-43.
- SAINT-ONGE, Michel (1992), *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, Laval, Éditions Beauchemin. (Coll. « Agora ».)
- SIMARD, Claude (1995a), « Fondements d'une didactique rénovée de l'écriture », dans Lise SAINT-LAURENT et al., *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 123-149.
- SIMARD, Claude (1995b), « Aspects normatifs de l'écriture : grammaire, orthographe et ponctuation », dans Lise SAINT-LAURENT et al., *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 171-187.
- STERNBERG, Robert J. (1986), *Intelligence Applied : Understanding and Increasing Your Intellectual Skills*, San Diego, Harcourt Brace Jovanovitch.
- TARDIF, Jacques (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques. (Coll. « Logiques écoles ».)
- VYGOTSKY, L. S. (1985), *Pensée et langage*, Paris, Messidor/Éditions sociales.

LA LITTÉRATURE ET LA LANGUE

LA LITTÉRATURE DANS LE PROCESSUS DE SCOLARISATION

Fernand Roy

Université du Québec à Chicoutimi

Pour penser la fonction de la pratique des textes littéraires dans le processus de scolarisation, il s'avère utile de partir de la notion de signification comme résultat, sur un matériau donné, d'un processus d'interaction. Cette vieille définition – que je crois avoir retenue de Bloomfield – comporte divers avantages. D'entrée de jeu, elle est acceptable tant par les sémioticiens et les linguistes que par les littéraires et les sociologues. Elle constitue également une garantie contre diverses tentations de « généralisation hâtive ». En posant que la « signification » s'entend comme résultat de la *sanction* par un locuteur de l'interprétation qui a été faite de sa « parole » par un interlocuteur, il devient possible de prendre en compte, sans pour autant les confondre, la dialectique constitutive des interactions verbales mêmes et celle qui, d'être seconde¹, n'en demeure pas moins inhérente à toute pratique discursive. Je voudrais proposer ici que du maintien de cette distinction dépend la possibilité de circonscrire la spécificité – et la fonction dans le processus de scolarisation – des textes littéraires, au-delà de la trop banale dyade « fiction/réalité » que dénonçait déjà Tzvetan Todorov

1. En ce que tout discours est en quelque sorte le résultat de l'intériorisation du processus d'interaction même. J'y reviendrai.

au début des années soixante-dix² (1987). Dans un premier temps, je m'appliquerai à montrer que le résultat d'une mise en discours est toujours déjà métaphorique ; et, dans un deuxième temps, je soutiendrai que la spécificité des textes littéraires tient à ce que ce sont des discours qui sont explicitement fondés sur des figures d'écriture³ et qui, partant, valorisent l'écriture en tant que moyen de se situer dans le monde.

LE RÉSULTAT D'UNE MISE EN DISCOURS EST TOUJOURS MÉTAPHORIQUE

La rhétorique, nous rappellent les sociologues et les historiens⁴, est née en Sicile, en même temps que la démocratie. On a commencé à enseigner l'art de l'argumentation à Syracuse au temps où, après s'être débarrassés des tyrans – Gélon et Hieron – qui les avaient dépossédés de leurs propriétés, les habitants voulurent rétablir la situation antérieure ; la réalisation de ce projet a donné lieu à d'innombrables procès où chaque famille essayait de récupérer ses biens en faisant appel au seul pouvoir des mots (par opposition à celui des armes). Au-delà de la dénonciation des sophistes par Platon, Aristote a pris le parti de réhabiliter la rhétorique, question d'en faire un art, celui de savoir faire face en toute occasion, en adaptant son discours au contexte. Quant aux figures de rhétorique, nous avons hérité d'Aristote (1993) l'habitude de les

2. La dyade « fiction/réalité », j'ai essayé de le montrer lors de ma participation au séminaire du Centre de recherche en littérature québécoise (CRELIQ) en 1994 (Roy, 1994), gagne largement à être ramenée à de langagières proportions et à être recentrée en fonction de fictions d'interaction et d'interactions effectives.

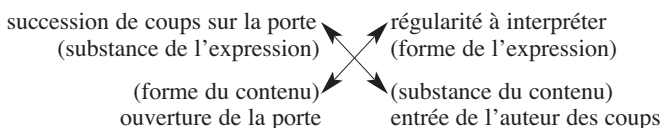
3. Une figure d'écriture peut tout aussi bien être un écrit (par exemple, une lettre ou un article de journal) que simplement quelques mots explicitement inscrits dans le fil d'un texte comme constituant une unité discursive distincte (par exemple, une histoire racontée oralement par un personnage et explicitement présentée comme unité discursive appelant un décodage) (Milot et Roy, 1993).

4. Voir la synthèse faite par Philippe Breton et Serge Proulx, au début de leur livre *L'explosion de la communication* (1991).

considérer comme des phénomènes discursifs particuliers auxquels il convenait d'accorder un statut spécial – d'où la notion de figure de style. Plutôt de mythifier le point de vue d'Aristote, je prendrai le parti d'y déceler – comme le suggérait Roland Barthes entre autres – le début de la réflexion sur le langage en Occident. Dans cette perspective, je voudrais amorcer une réévaluation de la notion de figure de style, en la passant au crible d'une définition générale de ce qu'est un discours – il n'est pas évident que la particularité prise en compte depuis Aristote résiste mieux à la critique que ne l'a fait la notion de littérarité au tournant des années soixante-dix.

Concrètement, la définition de signification retenue plus haut implique que « toc-toc » est le résultat d'un processus d'interaction. Ayant entendu des « coups frappés avec régularité sur sa porte », le « récepteur » fait l'hypothèse que quelqu'un veut sans doute entrer ; il réagit à ce discours en allant ouvrir, ce qui donne à l'auteur du signe l'occasion d'entrer. La signification du « toc-toc » est le résultat de ce dernier geste, qui sanctionne l'interprétation élaborée par la réaction du récepteur. Cette signification est une valeur que les deux interlocuteurs partageront désormais. Cette valeur n'est réductible ni à la régularité des coups sur la porte, ni au geste posé par le récepteur pour s'assurer de la conformité de son hypothèse interprétative à l'intention du « locuteur ». Cette valeur est le résultat d'une dialectique interactive qu'il est possible de narrativiser : il était une fois un récepteur manipulé par des coups réguliers frappés sur sa porte ; il a fait l'hypothèse que ce bruit était un signe, hypothèse qu'il a vérifiée en allant ouvrir sa porte ; et l'auteur du bruit a sanctionné la pertinence de sa lecture interprétative. Les quatre temps de ce processus constituent une structure de signification : d'abord les coups sur la porte ; puis l'hypothèse qu'au-delà de la *substance* immédiate du bruit, il s'agit d'une *forme* d'expression porteuse d'intentionnalité [faire ouvrir] ; dans un troisième temps, l'ouverture de la porte comme transformation de la substance d'expression en *forme* du contenu ; et, finalement, l'entrée du locuteur comme *substance* du contenu de l'intention liée aux coups réguliers entendus. L'entrée finale abolit à jamais la substance initiale du bruit, elle fait de la régularité des coups sur la

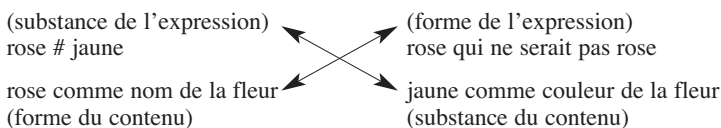
porte un « toc-toc » désormais conventionné. Ce terme n'est pas « signe » en soi ; il l'est uniquement en tant que résultat systématique, en ce sens que l'entrée finale se veut le contradictoire de la substance de l'expression des coups frappés initialement. On peut représenter la structure de signification ainsi produite sur un carré sémiotique, à la condition de ne pas oublier qu'il s'agit d'une *structure élaborée dans le temps par des interlocuteurs n'occupant pas exactement le même lieu* :



Imaginons maintenant un enfant qui, au cours d'une lecture, serait manipulé par le discours suivant : « la rose jaune ». Imaginons que « la rose jaune » serait pour l'enfant en question l'exact équivalent d'une succession de coups réguliers sur une porte avant que ne soit arrêtée la convention du « toc-toc ». De la même façon que le récepteur avait alors fait l'hypothèse d'une intention, l'enfant reconnaît « rose » et « jaune » comme des valeurs en langue, mais puisqu'il n'a jamais vu – ou entendu parler – de rose jaune, dans un premier temps, il constate simplement une incompatibilité entre les valeurs en langue juxtaposées et la forme discursive par ailleurs « régulière » qu'il a sous les yeux. Il est ainsi conduit à se demander s'il est possible qu'une rose ne soit pas rose... ce qui constitue tout de même, par la négative, la mise en place d'une hypothèse fondée sur la seule forme de l'expression perçue et considérée comme discursivement valable. Parce qu'il a déjà vu des fleurs jaunes, et parce qu'il sait qu'une rose est une fleur, l'enfant pourra surmonter l'écart en imaginant une fleur qui, tout en étant dite « rose », serait « jaune ». Dans l'immédiat, au-delà de son extrapolation à partir de son savoir langagier et de son encyclopédie personnelle, il n'aura cependant pas de sanction tangible pouvant lui confirmer la pertinence de son interprétation. Il pourra simplement convenir qu'il lui paraît plausible que l'auteur du discours ait voulu parler d'une rose jaune. Tant et si bien que « rose

jaune » pourra exister dans son univers mental avant même qu'il n'en ait eu une sous les yeux.

Cette fois encore, on peut illustrer la dialectique constitutive de la signification du discours « la rose jaune ». Cette transposition a du sens à la condition de ne pas oublier que même si la signification produite n'est pas explicitement issue d'une interaction, elle n'en résulte pas moins de ce que l'enfant finit par se dire que le scripteur ne pouvait pas vouloir dire autre chose, puisqu'il a utilisé une forme discursive qui impliquait cela :



Les spécialistes des figures de rhétorique⁵ s'entendent pour dire que la métaphore et la métonymie sont le résultat d'un double processus synecdochique qui, dans un premier temps, donne à celui qui les reçoit l'impression d'un écart par rapport à un théorique degré zéro de signification. Par conséquent, le récepteur d'une figure doit combler cet écart en refaisant le cheminement de celui qui l'a émise⁶. Soit cet exemple qui me vient de mon enfance : devant une pièce très lourde à déplacer, un travailleur disait à un autre travailleur : « Appelle le petit bull » ; et l'autre faisait le nécessaire pour que Gros Fred vienne les aider à déplacer la pièce. Pour arriver à décoder avec le second travailleur, il faut évidemment savoir que « bull » était pour les deux une abréviation de *bulldozer* et que Gros Fred était une sorte de géant qui arrivait à soulever des objets

5. On peut se référer ici au travail magistral du Groupe de Liège qui a marqué les années soixante-dix (Le Groupe μ , [1970] 1982) et à l'admirable synthèse d'Umberto Eco (1988).

6. Le Groupe de Liège soutient que le cheminement est refait en sens inverse ; Eco admet cette idée d'inversion, mais il considère que les figures les plus intéressantes comportent une composante cognitive qui serait carrément additive – ce qui est inconciliable avec l'idée d'inversion par l'interlocuteur du mouvement du locuteur.

très, très lourds. Le cheminement du second travailleur devient alors plus facile à circonscrire : « Appelle » ne s'utilise habituellement pas pour un objet inanimé, fut-il motorisé, comme un *bulldozer* ; en contexte de « petit bull », il oblige à chercher une personne à qui conviendra « petit bull ». Il serait donc réducteur de prétendre que la figure de rhétorique tient au remplacement d'un présumé terme de départ – « Gros Fred » – par un terme d'arrivée – « petit bull ». La figure résulte de la mise en discours de « Appelle » et de « petit bull » : sa signification se négocie dialectiquement entre les valeurs en langue (de « appelle » et de « petit bull ») que partagent déjà les interlocuteurs. C'est l'utilisation d'un verbe (« Appelle ») impliquant un humain comme objet qui permet de décoder convenablement « petit bull ». En clair, l'écart problématique existe entre les *valeurs en langue* de « Appelle » et « petit bull ».

Est-ce que toute mise en discours ne comporte pas une valeur cognitive additive (le terme est d'Eco) semblable à celle que comporte « Appelle le petit bull » ? On doit à Aristote d'avoir attiré l'attention sur une dynamique inhérente à certains discours donnant particulièrement prise au travail de l'analyste ; mais est-il bien assuré que le fonctionnement d'une figure de style est si particulier que cela ? Ne conviendrait-il pas de se demander si « la rose jaune » ne constitue pas une figure de style pour un enfant qui ne sait pas qu'il existe des roses qui ne sont pas roses⁷ ?

La signification de « la rose jaune » n'est transparente qu'en apparence : l'habitude fait que nous économisons le mouvement dialectique que Louis Hjelmslev (1968) a défini comme division *artificielle* en plans de l'expression et du contenu par le biais d'une redivision de chacun de ces derniers en substance et en forme. Il est pourtant assez facile de prendre conscience à nouveau qu'une première lecture de « la rose jaune » implique un volet cognitif

7. Ce n'est pas nécessairement faire preuve d'inculture que de faire l'hypothèse qu'Aristote aurait été, en son temps, l'équivalent en matière de langage d'un enfant qui ne saurait pas qu'il existe des roses qui ne sont pas roses.

additif. Cette lecture ne va pas sans l'identification dialectique de tous les éléments qui en font un discours : en contexte discursif de « jaune », « rose » oblige le jeune enfant imaginé plus haut à ne retenir que la forme (discursive) d'expression qu'il connaît déjà, au-delà de la substance immédiate de cette expression qui lui fait problème. Et c'est à partir de cette forme d'expression qu'il parviendra à imaginer une rose de couleur jaune. La couleur de la rose⁸ qui résulte de cette dialectique demeure à jamais inédite ; et, comme la signification de tous les discours, elle ne va pas sans la prise en compte de ce que la notion de forme résulte, à n'en pas douter, de l'objectivation – d'où l'utilité didactique des « figures de style » – du processus d'interaction verbale.

Pour mener mon raisonnement jusqu'au bout, et en la circonstance le bout est le « toc-toc » dont je suis parti, je rappellerai que l'essentiel pour mon propos est que de la « régularité des coups frappés sur une porte » au « toc-toc » comme signe conventionné, la tentative de lecture de la « régularité » par l'interlocuteur est formellement constitutive. La valeur cognitive additive qu'Eco reconnaît – à la suite d'Aristote – aux figures de style les plus intéressantes nous apprend simplement que les significations sont toujours déjà le résultat d'une mise en forme interactive : la signification résulte toujours de la mise en rapport d'une composante syntaxique – forme – et d'une composante lexicale – substance. Le méconnaître serait tout simplement aberrant : cela reviendrait moins à rabattre les mots sur les choses qu'à fétichiser au-delà de la distinction, la forme, alors qu'il a justement fallu que l'écriture – transcription de l'oral – soit inventée pour que les humains commencent à intuitionner que les mots médiatisent plutôt l'absence des choses *dans le temps*. Il y a fort à parier que la difficulté de la prise en compte de la composante formelle du langage – qui est à l'origine de ce que nous appelons la poétique, depuis la distinction d'Aristote entre dialectique, rhétorique et poétique – tient à ce qu'il

8. Il convient peut-être d'insister : c'est littéralement la rose qui dit la « nuance » du jaune dont il s'agit !

convient sans doute d'appeler l'IDÉOLOGIE DE L'ÉCRITURE parce que l'écriture est ensuite devenue un moyen efficace de transposition de la langue orale ; et parce qu'elle s'était d'abord imposée comme une mémoire externe plus fiable ; puisqu'elle se pratique en absence immédiate d'interlocuteur, Aristote aurait eu tendance à fétichiser la forme en tant que « valeur » particulière quasi intemporelle, même si l'écriture ne s'avère elle aussi opératoire que dans le temps. Partant, définir la « littérarité » sans mythifier l'écriture impliquera de ne pas perdre de vue que les significations sont toujours déjà métaphoriques.

DE L'ÉLARGISSEMENT DU PROCESSUS D'INTERACTION PAR L'ÉCRITURE

Parce que les sociétés humaines les plus primitives possèdent toutes des récits plus ou moins mythiques, on convient habituellement sans sourciller que l'art de raconter serait en quelque sorte aussi vieux que l'humanité. Pour arriver à circonscrire la spécificité des textes littéraires, il convient cependant de remarquer que l'art de raconter est toujours déjà le résultat de l'intériorisation du processus d'interaction verbale. En témoigne magnifiquement une histoire-devinette qui me fut un jour écrite par un jeune élève à qui j'avais demandé de me raconter une histoire qu'il trouvait amusante. L'histoire en question se donne explicitement comme une fiction de réponse à une question :

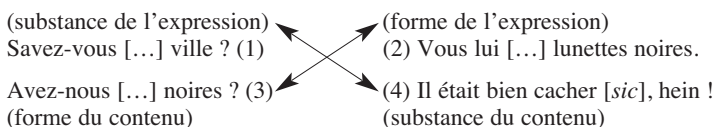
- *Savez-vous comment caché [sic] un éléphant dans une grande ville ?*
- *Vous lui mettez des lunettes noires.*
- *Avez-vous déjà vu un éléphant avec des lunettes noires ?*
- *Il était bien cacher [sic], hein !*

L'astuce tient à ce que le « vous » de l'interlocuteur (en l'occurrence lecteur) est amené à faire lui-même la « démarche » qui permet finalement au locuteur (en l'occurrence scripteur) de sanctionner la pertinence de « lunettes noires » pour « cacher un élé-

phant dans une grande ville ». Il y a bien là une (fiction d') interaction verbale : c'est parce que le « vous » interlocuteur n'a jamais « vu un éléphant avec des lunettes noires » alors qu'il vient pour tant d'en mettre à l'animal en question, que le locuteur-scripteur peut en retour affirmer que l'éléphant était bien caché.

Cette fiction – mieux, ce simulacre d'interaction – forme une variante minimale de ce qu'il est convenu d'appeler un schéma narratif. Dans un premier temps, « vous » – interlocuteur – est « invité » par celui qui le piège à devenir le sujet de quête d'un savoir qui lui échappe (manipulation). « Vous » devient, dans un deuxième temps, un sujet « compétent », en mettant – l'instance énonciative aidant – des lunettes noires à l'éléphant. Puis s'effectue la transformation, qui est soulignée par la reprise de la forme interrogative : la performance consiste, *en contexte de la compétence nouvellement acquise*, à « n'avoir jamais vu un éléphant avec des lunettes noires ». Mieux : la performance consiste à entendre « n'avoir jamais vu... » comme un interprétant acceptable de « mettre des lunettes noires à un éléphant ». Il serait vain, je pense, de chercher midi à quatorze heures des éléments de vérification du côté du monde ; la sanction finale – « Il était bien caché [sic], hein ! » – impose justement de s'en tenir au plan discursif : puisque « vous » a mis des lunettes noires à un éléphant, s'il n'a jamais vu d'éléphant avec des lunettes noires, le narrateur peut conclure en sanctionnant l'efficacité de la compétence (de lecture) acquise par « vous ».

Cette histoire-devinette met en place une structure de signification. Le carré sémiotique suivant se dessine de lui-même :



L'identification – à la Greimas – de relations de complémentarité (1/2 et 3/4) et de contradiction (1/4 et 2/3) pourrait à la limite être envisagée en fonction d'une logique intemporelle. Il en va autrement des relations (3/1) et (4/2), qui sont justement dites

d'implication. Si on peut dire que (3) « Avez-vous [...] noires ? » implique (1) « Savez-vous [...] ville ? », c'est uniquement eu égard à (2) « Vous lui [...] lunettes noires » qui intervient entre-temps. Il en va de même de la relation liant (4) « Il était bien cacher [*sic*], hein ? » à (2) « Vous lui [...] lunettes noires » : si elle ne va que dans un sens, c'est qu'elle présuppose (3) « Avez-vous [...] noires ? » qui intervient entre les deux. Une fois la temporalité bien mise en lumière, il devient possible et fort important de considérer attentivement les fonctions des formes de l'expression, « Vous lui [...] lunettes noires », et du contenu « Avez-vous [...] noires ? », ne serait-ce que pour être bien conscient de ce que la structure de signification tient à l'abolition de l'interrogation dont une proposition peut toujours être l'objet de la part de l'interlocuteur appelé à l'interpréter⁹.

« Vous lui [...] lunettes noires » lie « convenablement » les éléments lexicaux syntaxiquement problématiques dans l'interrogation initiale, soit l'éléphant à cacher et la grande ville, au moyen de lunettes noires permettant de passer inaperçu dans une foule. « Porter des lunettes noires » y devient un moyen pour « que l'éléphant soit soustrait à la vue ». Mais il y a également que l'affirmative s'oppose – hypothétiquement – à l'interrogative et devient une « menace » pour l'interrogativité inhérente à toute proposition. Ensuite, quand « Avez-vous [...] noires ? » succède comme contenu à la première interrogative, « vous » assume cette fois la négativité de l'interrogativité. En effet, la seconde interrogation constitue en contexte une transformation de la première. L'interrogation comme « éléments lexicaux problématiques » est cette fois assumée de façon performative par « vous ». Ce dont lui fait prendre

9. Dans son « Introduction » à la *Rhétorique* (Aristote, 1993), après avoir noté qu'Aristote y passe sous silence la question de l'interrogativité dans le langage même, Michel Mayer suggère que la littéralité « se définit par le fait que la réponse est comprise comme telle, en référence à une question donnée qu'elle résout », et, partant, « fonctionne comme un point d'arrêt » (p. 46). Et il suggère qu'est littéraire le discours qui tend à ne pas proposer de point d'arrêt, par divers moyens, dont l'ambiguïté.

conscience le « Il était bien cacher [*sic*], hein ! » venant sanctionner l'efficacité de la compétence. L'effet de sens résulte de la fiction d'interaction entre l'instance d'énonciation et « vous ».

L'écart constitutif de la seconde interrogative – soit « n'avoir jamais vu... » – est un semblant de « passage à l'acte », eu égard à l'écart constitutif de la première – soit le « savoir comme à acquérir ». Il convient cependant d'être particulièrement attentif à ce que cette illusion s'estompe – au profit de la notion de transfert –, puisque c'est l'instance d'énonciation qui a placé « vous » en situation de quête. Il n'en allait pas autrement dans l'interaction qui conduit au consensus constitutif du « toc-toc ». Les êtres de langage que nous sommes ont tendance à occulter la distance entre les acteurs – locuteur et interlocuteur – en faisant comme si l'interaction constitutive du « toc-toc » était d'entrée de jeu constituée dans la suite de coups frappés sur la porte, c'est-à-dire en centrant l'attention sur le point de vue de l'interlocuteur qui perçoit les coups frappés à sa porte puis interagit... Il n'était donc pas vain, avant d'en venir aux textes littéraires, de rappeler que l'art de raconter est constitutif des êtres de langage que nous sommes. Il importait de vérifier que l'art de raconter est le résultat de l'intériorisation du processus d'interaction : cela aide à assumer que « je » est toujours déjà « un autre ». Et l'occurrence du résultat « toc-toc » permet de rappeler que l'autre est « l'interlocuteur »¹⁰.

Le charme d'un conte d'allure plus ou moins fantastique ou plus ou moins mythique est du même ordre. Tout tient à la formule « Il était une fois... »¹¹ par laquelle il s'ouvre habituellement et qui place subrepticement le récepteur dans la peau d'un éventuel sujet de quête ; ce qui l'amène à s'imaginer après coup que l'histoire s'est racontée toute seule, puisque le conteur s'est, lui, subtilement fondu dans le décor – en liant son « je » de conteur (en puissance) à un autre, soit le héros (en puissance) de sa narration. Le charme

10. On pourrait aborder ici directement la question du sophisme : sa fonctionnalité repose essentiellement sur la méconnaissance par l'interlocuteur de ce que les significations résultent des interactions.

11. On peut évidemment imaginer de multiples variantes.

peut être décortiqué¹² : comme dans le cas de la devinette, en bout de course, le récepteur comprend que, fonctionnellement parlant, il est le « vous » qui a joué le jeu, jusqu'à mettre des lunettes noires à l'éléphant, jusqu'à ne pas faire la différence entre le discours et la réalité. De la même façon que dans une interaction verbale, l'interlocuteur doit assumer pour le locuteur la fonction d'interprétation ; de la même façon que, devant un discours, le récepteur doit postuler qu'il s'agit d'un *discours* normalement constitué et accepter d'ajuster ses catégories lexicales si besoin est ; devant un conte, le récepteur doit accepter de s'identifier au sujet de quête du « Il était une fois... » et, partant, accepter que, si une bonne fée a donné à Cendrillon les habits et le carrosse qu'il lui fallait pour aller au bal, il est un peu normal que la fin confirme que Cendrillon était déjà princesse de par sa naissance.

À l'écrit, les choses se compliquent un peu, mais il n'en va pas vraiment autrement. Ce n'est cependant pas pour des prunes que l'on parle du traumatisme de la page blanche : il est techniquement invraisemblable d'arriver à céder la place de scripteur-locuteur à un lecteur-récepteur qui est par définition absent. Résoudre la difficulté consistera, on m'aura devancé, à imaginer un « Il était une fois un manuscrit... ». La formule est tout de même assez connue : elle est de l'ordre du « Il était une fois un manuscrit dont je ne suis que l'humble et fidèle éditeur » qui a fleuri au XVIII^e siècle – le phénomène sert de preuve à l'appui de ce que le « je » (simple éditeur) est « un autre » (auteur du manuscrit). La langue française étant héritière du grec et du latin, la littérature française est née « classique » en se donnant comme règle l'imitation des Anciens. Cette idée que la pérennité de la langue française est liée à ce que ses

12. Déjà, au XIX^e siècle, Alfred de Vigny, dans son célèbre essai *Réflexions sur la vérité dans l'art*, déniait l'utilité de rendre compte des « secrets du travail de la pensée ». Ce faisant, il contribuait à justifier la « manière historique » de son roman *Cinq-Mars*, manière qui allait aider à construire la notion d'histoire, à partir de laquelle il serait ensuite convenu de croire l'histoire « objective » (voir Gershman et Whitworth, 1972 : 106-117).

origines plongent jusqu'aux origines gréco-romaines de la civilisation occidentale a même servi à discréditer les langues amérindiennes – parce que orales – dans les tout premiers écrits – des contes – de l'historien Henri-Raymond Casgrain dont on sait l'importance dans l'institution littéraire québécoise¹³.

Un exemple tiré de sa *Jongleuse*¹⁴ permettra de circonscrire avec plus de précision la spécificité des textes littéraires et leur fonction fondatrice dans le processus de scolarisation entendu comme démarche visant à fonder « nationalement » une langue au moyen de l'écriture. Le récit de Casgrain textualise – soi-disant pour la sauver de l'oubli tout en poétisant un peu l'avenir pour amadouer la civilisation industrielle qui débute – la légende d'une jongleuse iroquoise réputée avoir passé sa vie à enlever les enfants des chefs blancs. La narration a ceci d'amusant qu'elle se termine sans que jamais un personnage n'ait pu entrer en contact direct avec la sinistre femme. Le seul témoignage – un peu digne de la foi d'un Blanc, bien sûr – sera finalement tiré après coup des écrits d'un missionnaire qui donne à imaginer qu'il a été appelé à assister la présumée jongleuse sur son lit de mort. Il fallait tout de même le faire : le seul témoignage venant fonder la *convention* au sujet de cette Iroquoise réputée parler au diable dira sa *conversion* à la foi chrétienne sur son lit de mort !

Le récit va d'un *Matshi Skouéou* balbutié au début en langue amérindienne – au moment de l'attaque conduisant à l'enlèvement du fils d'un chef blanc – à un témoignage écrit en langue française. Cette sanction en fin de parcours – lecture – d'un nom en langue amérindienne posé d'entrée de jeu comme problématique pour un Blanc garantit finalement que le projet de raconter a été mené à

13. Pendant des années, au tournant du xx^e siècle, il a sélectionné les livres qui étaient remis en prix aux élèves les plus méritants.

14. J'ai étudié ce conte de l'abbé Casgrain dans un article publié en collaboration avec Lucie Robert : « De la "pensée magique" au "roman-tisme littéraire". *La Jongleuse* de Henri-Raymond Casgrain : une conception romantique de l'écriture » (Roy et Robert, 1993).

terme. Le résultat est par ailleurs préparé par de curieuses interventions d'auteur au sujet du peu de crédibilité de la langue amérindienne : la seule pérennité de la langue amérindienne tiendrait à ce qu'elle renvoie à des cris, à des chants incompréhensibles ou encore à des bruits naturels – alors que la pérennité de la langue française tient à la langue latine, ce dont témoigne la finale du récit qui invite à réciter un *Ave Maria* pour le repos de l'âme de la malheureuse.

Outre la justification imaginée par l'instance narrative pour valoriser son projet d'écriture, soit d'une part la nécessité de sauver les légendes de l'oubli en les transcrivant¹⁵, soit d'autre part la pérennité d'une langue fondée sur une langue d'écriture (le latin), il convient de souligner la spécificité de cette pratique d'écriture : l'anecdote racontée demeure fondamentalement ambiguë, à cause de l'ambiguïté du statut du personnage de la jongleuse dont on ne saura rien tout compte fait, ni dans cette vie, ni dans l'autre. En cédant sa place à son héroïne, l'instance d'énonciation en fait son « autre », et c'est à cet autre constitutif du « je » du scripteur que le lecteur est appelé à prendre comme autre pour constituer son « je » de lecteur. Or, cela a été explicité plus haut, de bout en bout du récit, cet autre est très explicitement en train de devenir un être de langage : au point de départ, *Matshi Skouéou*, un nom amérindien sans aucune stabilité – un signifiant –, motive le début de l'anecdote ; et au point d'arrivée un témoignage écrit en langue française – un signifié – en marque la fin. Autant dire en somme que le récit a fait de l'autre de l'instance d'énonciation un autre d'écriture, un autre ambigu, qui peut accueillir autant de lectures qu'il aura de lecteurs différents venant s'y regarder comme dans un miroir. D'où la spécificité littéraire du texte : il est surdéterminé de l'intérieur par un réseau de référents internes, de figures d'écriture, qui per-

15. Ce qui renvoie directement aux visées premières de l'écriture : d'une part, la constitution d'une mémoire artificielle qui résiste aux contraintes spatiotemporelles de la vie et, d'autre part, la transcription de la langue orale.

mettent d'élargir fictivement à l'ensemble d'une communauté culturelle – francophone – de scolarisés l'accès au sens.

*
* *
*

Je terminerai par deux remarques. Actuellement les didacticiens dénoncent à qui mieux mieux la pratique de la dictée et ils s'évertuent à vouloir prouver que, pour favoriser l'apprentissage de la langue écrite, il convient de placer les élèves dans des situations de communication véritables. Ce me semble des points de vue qui manquent littéralement de vision. Les spécialistes de l'acquisition du langage savent pourtant qu'avant de parler les bébés font leurs gammes en s'exerçant à contrôler les sons qu'ils émettent ; et ils savent également que les parents placent volontiers leurs enfants dans des situations factices de communication – du genre « raconte à maman ce que nous avons fait aujourd'hui » ou encore « dis à papa la couleur de ton camion ». N'est-ce pas sombrer dans un laïcisme sans culture que de prétendre faire acquérir aux élèves les contraintes de la langue écrite sans leur donner l'occasion d'apprendre à écrire correctement, sans devoir en même temps se préoccuper de la mise en place d'un contenu ? N'est-ce pas contribuer béatement à générer des analphabètes et des décrocheurs que de prétendre favoriser l'acquisition de l'écriture en plaçant les élèves dans des situations de communication véritables, alors que l'écriture n'est devenue un moyen de communication utopique qu'après avoir été réservée, pendant deux millénaires, à des activités qui avaient de toute évidence des finalités strictement individuelles de constitution de mémoire externe ? On n'apprend pas à écrire en communiquant ; on apprend à écrire en écrivant, dans des situations où il est utile de se constituer une mémoire externe – ce qui n'a pas grand-chose à voir avec la communication, si ce n'est avec soi-même en train de devenir autre dans l'écriture... Et, quand on s'est constitué sujet de l'écriture, on peut se hasarder à donner notre mémoire à lire aux autres. À ce moment-là, cependant, on n'écrit pas pour communiquer, on écrit parce que l'on essaie de pallier par l'écriture à l'impossibilité de la communication.

BIBLIOGRAPHIE

- ARISTOTE (1993), *Rhétorique*, Paris, Le Livre de poche. (N° 4607.)
- BRETON, Philippe, et Serge PROULX (1991), *L'explosion de la communication*, Montréal, Boréal.
- ECO, Umberto (1988), *Sémiotique et philosophie du langage*, Paris, Presses universitaires de France.
- GERSHMAN, Herbert S., et Kerman B. WHITWORTH (1972), *Anthologie des préfaces de romans français du XIX^e siècle*, Paris, C. Bourgois/D. de Roux/Union générale d'éditions. (Coll. « 10/18 ».)
- HJELMSLEV, Louis (1968), *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, Éditions de Minuit.
- MILOT, Louise, et Fernand ROY (dir.) (1993), *Les figures de l'écrit. Relecture de romans québécois, des Habits rouges aux Filles de Caleb*, Québec, Nuit blanche éditeur. (Coll. Les Cahiers du CRELIQ, série « Recherche ».)
- LE GROUPE μ ([1970] 1982), *Rhétorique générale*, Paris, Éditions du Seuil.
- ROY, Fernand (1994), « Sémiotique et littérarité », dans Lucie BOURASSA (dir.), *La discursivité*, Québec, Nuit blanche éditeur, p. 69-93. (Coll. Les Cahiers du CRELIQ, série « Séminaires ».)
- ROY, Fernand, et Lucie ROBERT (1993), « De la "pensée magique" au "romantisme littéraire". *La Jongleuse* de Henri-Raymond Casgrain : une conception romantique de l'écriture », dans Maurice LEMIRE (dir.), *Le romantisme au Canada*, Québec, Nuit blanche éditeur, p. 267-281. (Coll. Les Cahiers du CRELIQ, série « Colloques ».)
- TODOROV, Tzvetan (1987), *La notion de littérature*, Paris, Éditions du Seuil. (Coll. « Points ».)

DYNAMIQUE DU RAPPORT ENTRE DIDACTIQUE DE LA LANGUE ET DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE

Claude Simard

Université Laval

À l'inverse de la tradition scolaire qui avait attribué à la littérature un rôle prépondérant, la didactique du français langue maternelle (dorénavant DFLM) s'est constituée ces vingt dernières années plus en fonction de la langue que de la littérature. La sous-estimation de la question littéraire est patente à la lecture de l'important répertoire bibliographique des recherches en DFLM produit par l'équipe de Gilles Gagné, et particulièrement le premier tome destiné à fixer le cadre conceptuel de l'ouvrage (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé, 1989). Parmi les contenus d'enseignement reconnus par les auteurs, les aspects reliés à la langue donnent lieu à un exposé détaillé comprenant quatre subdivisions, tandis que les aspects relatifs à la littérature sont sommairement présentés et sont même regroupés avec les documents médiatiques de la presse, du film, de la télévision et de la radio. La marginalisation du littéraire s'observe aussi dans le lexique des mots clés où à peine 45 termes sur 1 000 approximativement, soit environ 5 %, se rattachent à la littérature (il faut préciser cependant que le thésaurus inclut bon nombre de termes appartenant aux techniques de recherche plutôt qu'à l'enseignement de la langue).

On peut expliquer cette désaffection vis-à-vis du littéraire d'abord par l'ascendant qu'a exercé, durant les années 1975-1985, l'approche fonctionnelle connue aussi sous le nom de pédagogie de la communication. Le courant fonctionnel procédait en effet d'une conception avant tout instrumentale de l'enseignement-apprentissage de la langue, le but ultime étant d'amener les élèves à communiquer efficacement à l'oral et à l'écrit. Une autre raison découle de l'image d'indétermination et de subjectivisme longtemps imputée aux études littéraires. Une discipline en émergence comme la DFLM a peut-être voulu s'assurer d'une certaine scientificité en se tournant vers les objets d'apprentissage mieux circonscrits et plus techniques du langage.

Depuis le milieu des années 1980 se dessine en contrepartie un mouvement dont les promoteurs tentent de remettre à l'ordre du jour et de repenser l'enseignement littéraire. Pour mémoire, signalons quelques publications ou colloques témoignant de ce regain. En 1986, l'Association française des professeurs de français patronnait un ouvrage collectif rendant compte de diverses expériences de renouvellement de la pédagogie de la littérature en France. En 1987, la revue *Études françaises* abordait de son côté le problème dans une perspective internationale (Krysinski, Mailhot et McDonald, 1987-1988). L'année suivante, la revue *Le français dans le monde* publiait un numéro spécial pour faire le point sur la littérature en didactique du français langue étrangère (Bertrand et Ploquin, 1988). En 1989, la revue *Québec français* consacrait également un numéro à la problématique de l'enseignement littéraire au Québec, du primaire au préuniversitaire (Lebrun, 1989). En mai 1995, se tenait à Louvain-la-Neuve un colloque international sur la lecture littéraire en classe de français (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996a, 1996b).

Cette résurgence de la question du littéraire en didactique n'est pas sans rappeler les discussions intenses qui ont eu lieu au début de la décennie 1970, alors que les vérités d'autrefois se voyaient détrôner et qu'étaient fortement critiquées les conceptions anciennes dérivant d'une idée élitiste et passéiste de la culture. On songe ici aux fameux colloques de Cerisy en 1969 (Dobrovsky et Todorov, 1981) et de Strasbourg en 1975 (Mansuy, 1977).

Le présent article se propose d'aider à clarifier les liens entre la langue et la littérature en classe de français du point de vue de l'apprenant et de ses besoins de formation. L'apprenant dont il s'agit correspond à l'élève de la scolarité précédant les études universitaires, soit les jeunes tous venants qui, ne se destinant pas forcément à une carrière littéraire, ne deviendront ni écrivains, ni éditeurs, ni critiques, ni professeurs. Le problème sera donc envisagé sous l'angle de la formation générale plutôt que de la formation spécialisée. La distinction est importante, car les besoins et les aspirations changent radicalement selon que l'on a affaire au grand public ou à la minorité des acteurs du monde littéraire. Les personnes dont la vie baigne dans la littérature sont enclines à mettre de côté cette réalité toute simple.

L'idée directrice de mon exposé est que l'enseignement-apprentissage de la langue et la formation littéraire constituent des entités qui gardent leur spécificité à travers leur complémentarité. J'essaierai de voir comment les deux se répondent, quels sont leurs points de convergence, et en même temps je m'efforcerai de cerner leurs particularités, de situer les territoires propres à chacun. Pour conduire l'analyse, je suivrai une démarche en trois temps correspondant à trois grandes interrogations didactiques. Pourquoi enseigner la littérature en relation avec la langue ? Quels contenus convient-il d'enseigner en littérature pour la maîtrise de la langue d'une part et pour la connaissance du phénomène littéraire d'autre part ? Enfin, comment enseigner la littérature en classe de français langue maternelle ?

JUSTIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE POUR L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE

Les finalités généralement assignées à l'enseignement littéraire relèvent des aspects socioculturels de la littérature (pour une synthèse, voir Canvat, 1993). Les programmes scolaires incluent la littérature en bonne partie à cause de sa portée intellectuelle, philosophique et civique. Les œuvres littéraires sont censées servir à

former l'esprit des jeunes, leur jugement, leur caractère ainsi qu'à les intégrer à leur communauté culturelle tout en les ouvrant aux cultures étrangères. Comme ces fonctions sont tributaires des valeurs que véhicule la littérature, l'enseignement littéraire se trouve mis en relation avec des domaines extérieurs (la morale, l'histoire, la psychologie et la sociologie notamment), et moins avec le matériau de base de la littérature, c'est-à-dire la langue en tant que telle.

Sans aucunement nier la pertinence de ces finalités externes qui enrichissent la classe de français de la dimension idéologique du langage, j'examine autrement le problème de la justification de l'enseignement littéraire en le ramenant sur le terrain de l'apprentissage de la langue. La question devient alors de savoir en quoi le discours littéraire peut contribuer à la connaissance de la langue par rapport aux autres types de discours dits utilitaires. En effet, si, pour l'étude de la langue, les textes littéraires n'apportent rien que n'offrent déjà les textes utilitaires, leur légitimité scolaire ne dépendrait que de leurs fonctions socioculturelles dont il vient d'être fait mention.

En vérité, la littérature offre un mode d'appréhension du langage irremplaçable sur le plan didactique. La façon distincte de voir et de manier la langue que le discours littéraire permet d'acquérir tient à au moins deux de ses caractéristiques : son autonomie et son expressivité.

AUTONOMIE

L'autonomie des textes littéraires vient du fait qu'ils ne désignent pas la réalité, puisqu'ils créent leur propre référent. Bien entendu la littérature n'est pas toute fictionnelle, mais l'immense majorité de ses œuvres s'inscrit dans un univers de discours imaginaire. En explorant la fiction littéraire, l'élève peut apprendre que le langage n'a pas obligatoirement à respecter les contraintes du monde objectif et que les mots possèdent l'étonnant pouvoir de signifier d'eux-mêmes indépendamment des choses. Les textes utilitaires enferment les sujets parlants dans un usage de la langue qui consiste essentiellement à traduire une réalité qui lui préexiste. La

pratique littéraire les affranchit en quelque sorte de cette servitude référentielle. En cela elle place les apprenants dans un rapport libérateur à l'égard du langage et leur permet de faire l'expérience de la créativité verbale aussi bien du côté de la réception que de la production.

L'autonomie du discours littéraire lui confère en plus une grande capacité d'accommodation vis-à-vis de la situation concrète dans laquelle il s'actualise. Étant donné qu'il emporte avec lui son propre contexte, son sens ne dépend pas directement des circonstances de la communication comme c'est le cas avec les discours utilitaires qui impliquent des interlocuteurs particuliers évoluant dans un cadre spatiotemporel et psychosocial précis. Sur le terrain scolaire, la lecture de textes littéraires est ainsi moins soumise aux changements incessants de l'actualité. Une image écologique ferait dire qu'ils font partie des ressources durables ou renouvelables plutôt que des ressources périssables. Quant à l'écriture littéraire, elle paraît convenir d'emblée au cadre scolaire dans la mesure où l'école peut difficilement reproduire en ses murs l'infini de situations de communication fonctionnelle existant dans la société. Par réaction, la didactique de la langue a peut-être perdu de vue cette disponibilité du discours littéraire dans les premiers moments où elle s'est efforcée de promouvoir l'étude des textes utilitaires. Quoi qu'il en soit, je précise pour éviter tout malentendu que, si je souligne les avantages du littéraire, mon intention n'est pas du tout de mettre en doute l'intérêt de travailler en classe les pratiques courantes du langage, car une telle polémique s'avère improductive sur le plan didactique.

EXPRESSIVITÉ

L'expressivité constitue une deuxième qualité à la source de la portée pédagogique du discours littéraire. Art du verbe, la littérature s'efforce d'actualiser maximalement les virtualités de la langue en prêtant attention, dans son activité de signifier, à toutes les composantes langagières : morphosyntaxique, lexicale, textuelle, mais aussi sonore, prosodique et graphique. En liant étroitement le

plan du contenu à celui de la forme, le discours littéraire a le pouvoir d'éveiller la sensibilité de l'élève aux différents mécanismes de la langue et de lui montrer que tout peut devenir significatif dans un énoncé. Cette attitude à l'égard du langage, l'élève pourra la transposer dans la production de textes utilitaires pour en renforcer les effets de sens.

La littérature introduit l'élève dans le style figuratif, lequel relève de la pensée symbolique, contrairement à la communication ordinaire qui procède davantage de la pensée logique. Elle habitue l'élève à jouer sur différents niveaux de signification. Pour reprendre une opposition de Michael Riffaterre (1983), la pratique littéraire fait passer du « sens » à la « signifiante », le premier degré étant celui du contenu littéral immédiatement perceptible (« ce dont on parle »), le deuxième degré exigeant un travail sémiotique plus approfondi de mise en correspondance des divers éléments constitutifs du texte en vue de dégager « ce qu'il veut dire ». Jean-Pierre Goldenstein (1990) fournit un bon exemple de la polysémie du langage littéraire en montrant, dans son analyse de *La Petite Roque* de Maupassant, le sens métaphorique de la scène de l'abattage de la futaie dont le champ lexical évoque à la fois le viol de la fillette et le châtiment du coupable.

DISJONCTION ET CONJONCTION DES CONTENUS DE LANGUE ET DE LITTÉRATURE

Mon hypothèse de départ est que la langue et la littérature constituent deux domaines d'apprentissage à la fois indépendants et interdépendants. Le rapport entre les deux en classe de français peut se représenter à l'aide d'une figure ensembliste formée de deux cercles qui se croisent. Les parties non communes du schéma correspondent respectivement aux contenus propres à l'enseignement-apprentissage de la langue (zone 1) et de la littérature (zone 2). La partie centrale (zone 3) indique les contenus partagés par les deux domaines.

RÉPARTITION DES CONTENUS
DE LANGUE ET DE LITTÉRATURE

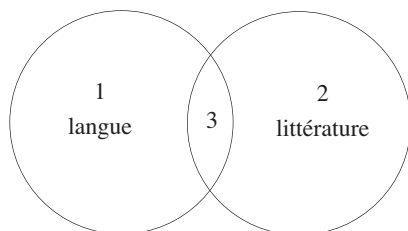


FIGURE A

Essayons de voir quels contenus pourraient appartenir à chacune de ces zones.

LA ZONE DE LA LANGUE

Les objets d'apprentissage de ce domaine concernent le développement de la compétence langagière. Ils réunissent les savoirs et les savoir-faire nécessaires à la maîtrise de la langue orale et écrite en situation autant de production que de compréhension. À la connaissance de la grammaire, du lexique, de l'orthographe et de la ponctuation s'ajoute celle des procédés d'organisation des textes de la communication courante. Je ne m'étendrai pas plus longuement sur ces composantes de la langue qui n'entrent pas directement dans mon propos.

LA ZONE DE LA LITTÉRATURE

Certains contenus de la classe de français ne relèvent pas de l'apprentissage strict de la langue, mais appartiennent en propre au domaine littéraire. Je les résume sommairement :

- a) du point de vue du texte (approche interne)
 - les catégories et les structures formelles du langage littéraire : notions de genre, de roman, de fable, de science-fiction, de personnage, de narrateur, de poésie, de

versification, de figure, de théâtre, de comédie, de drame, d'action, etc. ;

- les thématiques : les visions du monde transmises, les motifs récurrents (amour, mort, liberté, absurdité...) ;

b) du point de vue du contexte de production et de réception (approche externe)

- les données de l'histoire littéraire : repères chronologiques, notions de période ou de mouvement, évolution des genres, indications biographiques sur les écrivains ;
- les données relatives à la circulation des textes littéraires dans la société : présentation matérielle du livre, monde de l'édition et de la critique, type de public, phénomène de mode, etc.

Dans le cas de la scolarité obligatoire, il s'agit d'initier les élèves à l'essentiel de ces contenus. Cependant, pour rendre compte du phénomène multiple que représente la littérature, il paraît nécessaire de couvrir l'ensemble des subdivisions identifiées et de n'en omettre aucune. Au cours des dernières années, un consensus s'est en effet établi parmi plusieurs spécialistes (Canvat, 1993 ; Yerlès et Lits, 1992 ; Goldenstein, 1990) autour du principe que la didactique de la littérature doit aborder le discours littéraire dans une perspective plurielle, autant structurale ou thématique qu'historique ou sociologique, plutôt que de confiner l'élève dans une seule voie.

Précisons de plus que l'étude de ces contenus ne doit nullement aboutir à une sorte de saupoudrage encyclopédique vite évanoui ou tout juste bon à donner un vernis d'érudition. Au contraire, les notions littéraires doivent devenir pour les élèves des outils de lecture et d'écriture les aidant à mieux traiter le langage et à intégrer le discours littéraire à leurs pratiques culturelles. Ainsi que l'a soutenu Jean-François Halté (1987), c'est là le principal enjeu éducatif du volet littéraire de la classe de français.

LA ZONE D'INTERSECTION

À propos des points de convergence de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature, il convient de distinguer, à la suite d'Yves Reuter (cité dans Canvat, 1993), le cas où l'étude de la langue intervient comme adjuvant pour l'enseignement-apprentissage de la littérature et le cas où, inversement, l'étude de la littérature intervient comme adjuvant pour l'enseignement-apprentissage de la langue. Autrement dit, à certains moments, les objets et les catégories de la langue sont convoqués dans la classe de français pour servir au développement de compétences littéraires, alors qu'à d'autres moments les objets et les catégories du domaine littéraire sont convoqués à leur tour pour soutenir l'acquisition de compétences langagières.

Le premier cas, celui de la langue au service de la littérature (en formule : $3 = 1 \rightarrow 2$, si on se réfère au schéma ci-dessus), se manifeste par exemple lorsqu'on relève, au fil d'un récit, les mots et expressions employés pour décrire un personnage afin d'établir l'image que le texte essaie d'en donner au lecteur. La syntaxe peut être sollicitée autant que le lexique. Dans un atelier d'écriture poétique, la consigne peut consister à fournir aux élèves un moule syntaxique à répéter d'une strophe à l'autre de manière à imprimer un rythme, une cadence, au poème.

Le second cas, celui de la littérature au service de la langue (en formule : $3 = 2 \rightarrow 1$, toujours selon le schéma ci-dessus), arrive entre autres si on recourt à l'incipit d'un roman pour faire observer les valeurs associées à l'alternance des temps du récit (opposition passé simple/imparfait). L'approche actuelle inspirée de la psychologie cognitive se situe aussi dans cette optique, notamment quand elle cherche à améliorer la capacité de compréhension écrite des élèves en les familiarisant, à travers des textes littéraires, avec les grandes structures d'entendement à l'œuvre dans les discours (voir Vandendorpe, 1989). Un dernier exemple nous est donné par Reuter (1987) qui suggère d'exploiter les manuscrits d'écrivains pour illustrer le processus rédactionnel et le travail de réécriture.

ÉQUILIBRATION OU NON DES DEUX DOMAINES
DANS LE CURSUS SCOLAIRE

La figure A insérée plus haut laisse à la langue et à la littérature un espace identique comme si l'institution scolaire accordait toujours la même importance aux deux domaines. Cela ne reflète évidemment pas la réalité, car aujourd'hui comme hier, indépendamment de tous les essais de rénovation pédagogique, la part du littéraire va croissant au fur et à mesure qu'on avance dans la scolarité. Aux cycles inférieurs prime l'étude la langue

RÉPARTITION DES CONTENUS
DE LANGUE ET DE LITTÉRATURE

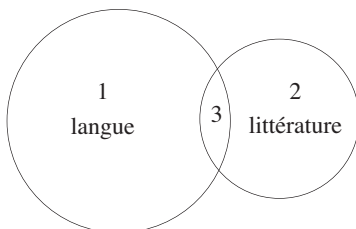


FIGURE B

tandis qu'aux cycles supérieurs l'étude du littéraire l'emporte.

RÉPARTITION DES CONTENUS
DE LANGUE ET DE LITTÉRATURE

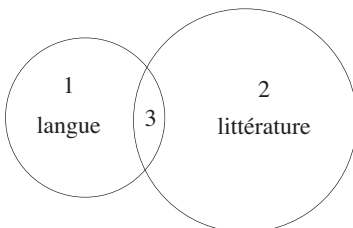


FIGURE C

La raison le plus souvent invoquée pour motiver ce parcours provient des différences liées à l'âge des apprenants. Les enfants du primaire devraient acquérir les compétences linguistiques de base avant d'être en mesure d'accéder pleinement au discours littéraire réputé plus complexe et plus savant. L'argument n'a que l'évidence de la tradition et mériterait d'être réexaminé en profondeur. Il semble tout à fait raisonnable de croire qu'avec une pédagogie adaptée à leur âge les enfants du primaire et les jeunes adolescents du début du secondaire pourraient très bien tirer profit d'une étude équivalente de la langue et de la littérature. Les deux, on l'a vu, s'interpénètrent. Par ailleurs, la littérature de jeunesse recèle aujourd'hui des possibilités que l'école gagnerait peut-être à exploiter davantage. Ces quelques réflexions n'ont pas la prétention de régler la question. Elles ne visent qu'à lancer la discussion. Bien des études seront nécessaires pour trouver une réponse satisfaisante.

COHÉRENCE INDISPENSABLE DES DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES EN LANGUE ET EN LITTÉRATURE AUTOUR DE L'IDÉE D'APPROPRIATION

Il serait tout à fait préjudiciable à la formation des jeunes s'ils devaient étudier la langue d'une façon et la littérature d'une autre, par exemple si en classe de langue ils participaient à des activités d'observation, de découverte et de discussion entre pairs, alors qu'en classe de littérature ils étaient enfermés dans la passivité et l'endoctrinement culturel en étant appelés seulement à mémoriser et à reproduire le discours de l'enseignant et du manuel. Que pourraient-ils retirer d'une telle incohérence pédagogique sinon une conception désarticulée des phénomènes du langage ?

À l'heure actuelle, le modèle didactique qui semble le plus prometteur est celui de type appropriatif et non transmissif issu des travaux en épistémologie des sciences et en psychologie génétique (pour une synthèse, voir Larochelle et Bednarz, 1994). En situant l'apprenant au cœur de l'acte éducatif, ce modèle définit l'apprentissage comme un processus actif de construction du savoir où les connaissances du sujet se remodelent progressivement à travers ses

interventions avec le milieu. Le mode de travail en classe qu'il implique donne une large place aux activités heuristiques, aux situations de recherche critique et aux interactions entre les pairs. Plusieurs expériences pédagogiques relatées dans la revue *Pratiques* ont contribué à mettre en œuvre une telle approche pédagogique pour l'enseignement-apprentissage de la langue et de la littérature (voir entre autres les numéros 31, 39, 53, 61 et 62).

Pour la lecture littéraire, la démarche didactique doit tendre, répétons-le, moins à faire apprendre le palmarès des grandes œuvres de la littérature qu'à implanter chez les jeunes des habitudes et des compétences de lecture dont ils pourront toujours bénéficier dans leurs pratiques culturelles. En plus d'activités méthodiques axées sur l'acquisition de stratégies et de concepts enrichissant l'appréhension du sens et de la facture des textes littéraires, d'autres situations sont à ménager en classe afin de laisser sourdre, selon l'expression de Henri Besse (1988), le « sens évoqué » lié à la personnalité du lecteur. La lecture littéraire n'est pas un acte purement intellectuel et esthétique, elle engage tout autant l'affectivité du lecteur qui, naturellement, veut en retirer plaisir et connaissance de soi.

Mais la lecture n'est pas le seul champ d'exploration de la classe de littérature. Une véritable appropriation du langage littéraire passe aussi, comme l'a montré Halté (1987) notamment, par la pratique de l'écriture littéraire. Sans qu'il soit question d'assimiler les élèves à des écrivains, l'utilisation didactique de l'écriture de fiction leur donne l'occasion d'expérimenter de l'intérieur le langage littéraire. Les ateliers d'écriture transforment la classe de français en laboratoire où les scripteurs apprentis s'initient à la fonction artistique de la communication verbale. Ce qu'ils y découvrent a de bonnes chances de se répercuter sur leur compétence de lecture étant donné la réciprocité de la lecture et de l'écriture.

*
* *
*

En conclusion, je voudrais paraphraser Tzvetan Todorov (Doubrovsky et Todorov, 1981) qui, à la clôture du colloque de

Cerisy, rappelait qu'en didactique de la littérature il n'y a pas et il n'y aura jamais de réponse absolue et simple, que la réussite de son entreprise ne peut provenir que d'une incessante interrogation, car, pour le progrès intellectuel et pédagogique, les questions sont souvent plus fécondes que les réponses.

BIBLIOGRAPHIE

- BERTRAND, Denis, et Françoise PLOQUIN (dir.) (1988), *Le français dans le monde*, « Littérature et enseignement », février-mars.
- BESSE, Henri (1988), « Sur une pragmatique de la lecture ou “de la lecture qui est la communication au sein de la solitude” », *Le français dans le monde*, « Littérature et enseignement », numéro spécial, février-mars, p. 53-62.
- CANVAT, Karl (1993), « Enseignement de la littérature et distance culturelle », *Enjeux*, n° 30, p. 105-120.
- DOUBROVSKY, Serge, et Tzvetan TODOROV (dir.) (1981), *L'enseignement de la littérature*, Bruxelles/Paris, De Boeck/Duculot. (Coll. « Langages nouveaux, pratiques nouvelles ».)
- DUFAYS, Jean-Louis, Louis GEMENNE et Dominique LEDUR (1996a), *Pour une lecture littéraire 1. Approches historiques et théoriques. Propositions pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck/Duculot.
- DUFAYS, Jean-Louis, Louis GEMENNE et Dominique LEDUR (1996b), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*, Bruxelles, De Boeck/Duculot.
- GAGNÉ, Gilles, Roger LAZURE, Liliane SPRENGER-CHAROLLES et Françoise ROPÉ (1989), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984)*, t. 1 : *Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael. (Coll. « Pédagogies en développement ».)
- GOLDENSTEIN, Jean-Pierre (1990), *Entrées en littérature*, Paris, Hachette. (Coll. « Autoformation ».)
- HALTÉ, Jean-François (1987), « Écriture, littérature et formation », *Les Cahiers du C.R.E.L.E.F.*, n° 25, p. 81-104.
- KRYSINSKI, Wladimir, Laurent MAILHOT et Christie McDONALD (dir.) (1987-1988), « L'enseignement de la littérature dans le monde », *Études françaises*, vol. 23, n° 1-2 (automne-hiver).
- LAROCHELLE, Marie, et Nadine BEDNARZ (dir.) (1994), *Revue des sciences de l'éducation*, « Constructivisme et éducation », vol. XX, n° 1.
- LEBRUN, Monique (dir.) (1989), *Québec français*, « L'enseignement de la littérature », n° 74 (mai).
- MANSUY, Michel (dir.) (1977), *L'enseignement de la littérature. Crise et perspectives*, Paris, Nathan. (Coll. « Université ».)

DIDACTIQUE DE LA LANGUE ET DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE

- REUTER, Yves (1987), « Didactique du français : la place de la littérature », *Mother Tongue Education Bulletin. Pédagogie de la langue maternelle*, vol. 2, n° 2, p. 50-59.
- RIFFATERRE, Michael (1983), *Sémiotique de la poésie*, Paris, Éditions du Seuil. (Coll. « Poétique ».)
- VANDENDORPE, Christian (1989), *Apprendre à lire des fables. Une approche sémio-cognitive*, Longueuil, Le Préambule.
- YERLÈS, Pierre, et Marc LITS (1992), « Pour une didactique de la littérature », *Dialogues et cultures*, n° 36, p. 107-118.

PERSPECTIVES CRITIQUES
ET RECHERCHES

LES MODES DE LECTURE CONTEMPORAINS ET LEURS PERSPECTIVES CRITIQUES

Noël Cordonier

Université de Lausanne

Tant que le critique (ou le professeur) ne saura pas ce qu'il cherche dans les textes, tant qu'il ne s'interrogera pas sur le *pour-quoi* de ses pratiques et n'essaiera pas d'accrocher à cette interrogation ses réflexions sur le *comment*, c'est tout l'appareil littéraire qui sera en crise.

Michel CHARLES,
Introduction à l'étude des textes.

Des prévisions météorologiques affinées favorisent, dit-on, de substantielles économies dans plusieurs secteurs de l'activité humaine. Par analogie, un meilleur repérage des modes de lecture et des goûts littéraires actuels ou à venir n'entraînerait-il pas une plus grande efficacité pédagogique ? N'aiderait-il pas, entre autres, à harmoniser la recherche et l'enseignement en faisant converger la théorie et les manuels vers des centres d'intérêt mieux définis ? Et ne pourrait-on pas espérer un regain d'intérêt pour les lettres si les attentes souvent implicites des apprenants étaient mieux dégagées ?

Dans cet article, et malgré les risques que l'on court à traiter de son époque et, pis encore, à prophétiser sur celle qui s'annonce, j'aimerais interroger le climat épistémologique et culturel

contemporain afin de déceler d'éventuels changements dans l'approche de l'art en général et dans le mode de consommation des œuvres littéraires en particulier. Par rapport au désormais fameux triangle didactique (savoirs, enseignants, élèves) (Halté, [1992] 1993), je me place donc sur le plan des savoirs afin d'établir quelques parallèles entre les sciences humaines et l'école, une école qui sera surtout représentée ici par ses degrés secondaire et universitaire.

Si je tente de préciser quelques aspects du statut contemporain de la lecture et de l'art, je dois admettre qu'une définition minimale est déjà à l'œuvre sous forme de présupposés dans mes intentions même. En effet, quand j'estime que cette image est à rechercher dans l'ensemble du domaine culturel, j'adopte une position libérale et intégrationniste face à la littérature. Et la supposer susceptible de changements revient à partager une opinion relativiste. Enfin, espérer tirer de cette enquête des indications pour l'enseignement, c'est revendiquer un parti pris institutionnel. Intégration, relativité et institution, ces premiers critères me semblent appartenir à deux définitions qui, conjuguées, dessinent donc le cadre dans lequel les réflexions suivantes se rangeront : celle, célèbre, de Roland Barthes, « la littérature, c'est ce qui s'enseigne » (1971 : 170), et celle qui la prolonge, d'Alain Viala, « la littérature, c'est ce que l'on appelle ainsi dans une société donnée » (1993 : 145).

BREF ÉTAT DES LIEUX

La matrice disciplinaire de l'enseignement du français « bouge » ; schématiquement, on tend en effet à passer d'une culture à dominante esthétique et d'un rapport lettré à la langue à une culture à dominante pragmatique et donc à un rapport plus fonctionnel aux textes et aux discours (Privat, 1995 : 24-25).

Dans la pratique de la classe, à juger par les nouvelles approches typologiques des textes qui atténuent l'apprentissage de l'admiration au profit de l'examen des « stratégies » et des « dispositifs »

discursifs, il semblerait qu'un tel changement se soit opéré. Mais si l'activité quotidienne de la classe de français s'est modifiée, l'idéologie de la littérature (ou, plus simplement : l'attente placée en elle par les partenaires scolaires) a-t-elle vraiment évolué dans le même sens ? Toute partielle et limitée qu'elle soit, une petite enquête que je reconduis annuellement depuis 1989 auprès des enseignants et des étudiants permet d'induire quelques éléments de réponses.

Les personnes qui ont été interrogées sont, en deux groupes distincts, des professeurs de français du degré secondaire (inférieur et supérieur) de Suisse Romande et des étudiants en littérature française de 1^{re} année de l'Université de Lausanne. Depuis ses débuts, cette enquête a touché environ 170 enseignants et 300 étudiants. Son but était de dégager notre conception de la poésie (un genre que l'on considérera ici comme un cas aigu, mais néanmoins représentatif de la littérature) : en avons-nous une notion claire ou, au contraire, entrons-nous dans la catégorie créée par un Paul Valéry désabusé : « La plupart des hommes ont de la poésie une idée si vague, que ce vague même de leur idée est pour eux la définition de la poésie » (1960 : 547) ? Deux sujets, fort élémentaires et sans doute discutables, étaient abordés :

1. La personne interrogée devait choisir dans la liste ci-après trois termes qui définissaient au mieux pour elle la poésie : académisme, composition, connaissance, exil, gravité, infenable, invention, jeu, lyrisme, musique, mystique, mythe, récit, réel, régularité, rêve, rythme, sentiment, suggestion, surprise, voix.
2. Ensuite cette personne devait simplement nommer ses trois poètes français préférés.

L'examen des réponses permet d'abord de vérifier un attendu. En effet, lorsque l'on additionne les suffrages des professeurs et des étudiants au cours de ces six années d'enquête, on obtient le classement suivant : « musique » arrive largement en tête ; il est suivi par un trio recevant un nombre de voix presque identique : « sentiment », « rêve » et « suggestion ». Sans même continuer le dépouillement, on en conclut que ce que l'on nommera forfaitairement

« l'esthétique romantico-symboliste » est nettement majoritaire. Ce premier résultat est confirmé par le palmarès des auteurs, puisque, dominant de beaucoup tous les autres noms et placé en tête par tous les groupes interrogés, Baudelaire est le poète préféré, précédant Rimbaud et Apollinaire, puis, plus loin, Éluard, Verlaine et Prévert. Toutefois, ce classement nominal plébiscitant Baudelaire entraîne des commentaires qui permettent d'affiner le constat.

Une première observation peut satisfaire l'ego de l'enseignant puisque, comme le montre une enquête réalisée cette fois à l'échelle de la France, le poète préféré des professeurs – et c'est toujours Baudelaire – devient inmanquablement le poète préféré des étudiants (*Le Monde*, 1989). La deuxième observation réjouira moins ceux qui pensaient que le choix de Baudelaire participait de la plus récente modernité. En fait, ainsi que l'a bien montré Roger Fayolle en étudiant le nombre de pages consacrées à Baudelaire dans les manuels scolaires depuis 1880, c'est entre 1920 et 1930 que le poète a soudain reçu des égards jusqu'alors impensables (Fayolle, 1972).

Mais si je cherche surtout à définir le socle idéologique et notionnel contemporain, ce qui frappe, c'est la persistance de cette idéologie romantico-symboliste. Que celle-ci soit parfaitement compatible avec la génération des manuels d'après-guerre est une évidence, comme le confirme un échantillon prélevé dans l'appareil critique et les notices introduisant Baudelaire dans le classique Lagarde et Michard : « perpétuel conflit entre le Ciel et l'Enfer », « monde supérieur de la Beauté, reflet de la perfection divine », « le rôle exaltant du poète sera donc de saisir intuitivement ces mystérieuses correspondances » (1969 : 430-431), etc. ; toutes les consignes de lecture et tous les commentaires corroborent cette esthétique platonicienne. Par contre, il est plus étonnant de la voir résister aux changements apportés par les manuels plus récents. En effet, si l'on examine le traitement du même sonnet des « Correspondances » dans le manuel dirigé par Henri Mitterand, on constate que l'appareil idéaliste précédent a été remplacé par une approche que l'on pourrait dire ontologique et heideggerienne de la poésie. Un intérêt plus grand est maintenant accordé à l'étude formelle du vers, les majuscules et la transcendance des commentaires ont été

effacés, les symboles sont apparemment profanes, et l'art est interrogé en tant qu'activité cognitive de premier rang : « Il n'y a de nature, il n'y a de vérité, il n'y a de *sens*¹ que recomposés, restructurés dans l'épreuve des mots et des images du poème » ; « [c]es messages altérés [...] ont besoin d'être restaurés dans leur intégralité pour qu'advienne le *sens*² du monde » (1986 : 384). Comment interpréter cette persistance ? On peut bien sûr estimer que le temps d'imprégnation de la nouvelle idéologie est encore trop court pour qu'émergent d'autres valeurs que celles du credo symboliste. Mais on peut aussi admettre que si le couple « Musique + Baudelaire » perdure quand bien même les regards et le type d'intervention sur le texte ont changé, c'est qu'il sert de dénominateur commun à une conception de la littérature et de l'art qui englobe celle issue du symbolisme et celle influencée par la philosophie heideggerienne et dont elles ne sont plus que des variantes, une idéologie que l'on appellera celle du Grand Art, de l'art absolu ou encore de l'art spéculatif.

De quoi s'agit-il ? Comme nous en convainc Jean-Marie Schaeffer (1992), l'esthétique qui a incontestablement dominé au cours des deux derniers siècles est celle de la sacralisation de l'art. Née du romantisme allemand et internationale par son succès, cette conception fait de l'art une expérience transcendantale qui ouvre à un savoir d'ordre ontologique, inaccessible aux activités cognitives ordinaires. À ce titre, l'art est censé changer la vie et il se présente comme la seule activité authentique et non aliénée. À la suite, les discours sur l'art sont généralement caractérisés par la recherche d'expériences rares de rupture et de sublimation permettant d'entrevoir la relation esthétique comme une découverte de l'Être et un accès à la vérité.

Ainsi, que Baudelaire soit élu parce qu'il se révolte contre la condition aliénée de l'homme contemporain, parce qu'il nous en console dans « la vision extatique du Beau » (Lagarde et Michard, 1969 : 430) ou parce que la modernité qu'il incarne se caractérise

1. Je souligne.

2. Je souligne.

par une « plus grande conscience des pouvoirs de l'art » (Mitterrand, 1986 : 379), sa figure, au cours des quelque soixante-dix années de son règne, suit ou intègre les différents avatars de la théorie de l'art absolu, ou s'en accommode. Parallèlement, « musique » et les substantifs associés, « sentiment », « rêve » ou « suggestion », drainent dans leur vaste réseau sémantique, les aspirations de plusieurs générations de lecteurs qui ont demandé aux mots d'un poème de les conduire au-delà d'eux-mêmes ou de leur révéler le sens de leur être-au-monde.

Que l'on soit un adepte ou non de l'idéologie de l'art absolu, force est de constater que sa domination s'affaiblit ; certains signes appartenant à des disciplines culturelles différentes tendent à le démontrer. En histoire littéraire, pour retrouver le plan empirique de mon enquête, bien qu'elles soient encore minoritaires, les notions de « jeu » et d'« invention » plaisent à de plus en plus d'enseignants et notamment aux maîtres de français chargés des élèves du secondaire inférieur. Dans ce domaine, on découvre que certains manuels de poésie destinés aux 13-15 ans se construisent désormais *contre* Baudelaire, éliminant de leur répertoire son nom et ses œuvres, y compris celles qui pouvaient convenir à leur jeune public³. Cette décision éditoriale trouve son écho en critique littéraire et l'on rencontre parfois des jugements, qui se croyaient audacieux ou iconoclastes, mais qui se voient désormais partagés :

La poésie est encore beaucoup plus fortement dépendante de la modernité – dirais-je beaucoup trop ? [...] La poésie n'a pas absolument renoncé à ce fantasme : arriver à saisir la poésie dans son ultime pureté, après l'avoir dépouillée des oripeaux – rime, mètre, syllabisme, etc. – qui empêchaient d'en contempler l'essence. Je verrais volontiers un autre signe de cette dépendance dans la place qu'occupent un Baudelaire, un Rimbaud, un Mallarmé

3. C'est le cas de l'ouvrage de Jean-Pierre Balpe (1989) qui est le manuel officiel d'une partie de la Suisse romande. Sur le néo-académisme qu'ont pu représenter à un moment les manipulations ludiques des textes, voir la mise en garde de Laurent Jenny (1980).

dans les préoccupations des poètes – pas tous –, des critiques et des amateurs de poésie (Molino, 1994 : 67-68).

En esthétique, une discipline que ses spécialistes disent en crise, la contestation du Grand Art est notamment entreprise par Richard Shusterman (1991) qui, en réhabilitant les conceptions populaires, décoratives, ludiques et divertissantes de l'art, tente de fonder une esthétique pragmatiste où l'expérience artistique n'est pas exclusivement réservée à des recherches sophistiquées de sublimation. Pareillement, après avoir rappelé les principales étapes de l'art absolu dans la peinture du ^{xx}e siècle – de Malevitch et Mondrian à certains dogmatismes postmodernes –, puis après avoir constaté la fin des critères d'universalité et l'instauration du pluralisme, Yves Michaud invite à une réorientation de l'esthétique :

Il est bien évident que si l'on est partisan d'un art qui nous apporterait quelque révélation spirituelle sublime, l'accès à des significations métaphysiques ou une expérience de l'art lui-même comme accomplissement ultime de l'humain, l'esthétique est bel et bien en crise et les valeurs esthétiques à la dérive. Si l'on considère en revanche qu'il y a d'autres valeurs en jeu que celles du Grand Art révélateur de la vérité, la situation est certainement moins noire, plus complexe – et plus intéressante (1993 : 83).

Même analyse dans le domaine voisin de la philosophie de l'art, où, avant d'écrire l'histoire de la théorie de l'art spéculatif qu'il fait commencer à Schlegel pour aboutir à Heidegger, en passant par Hegel, Schopenhauer et Nietzsche, Schaeffer clôt résolument l'époque dont il va traiter : « La théorie spéculative est usée jusqu'à la trame » (1992 : 17).

Les tendances de l'épistémologie seraient étrangères à mon propos si elles ne confirmaient le changement de modalisation que je viens d'observer. En effet, alors que la science, il y a peu encore, quêtait une vérité universelle de la nature et reposait sur des présupposés cumulatifs et progressistes, les théories actuelles célèbrent le

relativisme et font du sujet connaissant un être qui, tout inséré dans la nature et dans le temps qu'il soit, ne se complaît pas dans la dérélition.

Nous découvrons que le dialogue rationnel avec la nature ne constitue plus le survol désenchanté d'un monde lunaire, mais l'exploration, toujours locale et élective, d'une nature complexe et multiple. Science et « désenchantement du monde » ne sont pas synonymes (Prigogine et Stengers, [1979] 1986 : 36).

La sociologie de la vie quotidienne juge plus sévèrement ce relativisme qu'elle voit glisser vers « un individualisme opportuniste et hédoniste » finissant par former une culture narcissique sinon autiste. Néanmoins, ses enquêtes confirment l'enchevêtrement des références, le brouillage des paradigmes ou l'avènement des systèmes ouverts et des « univers de la complexité » (Balandier, 1994 : 58, 229).

En résumé, pour le meilleur et pour le pire, l'époque semble caractérisée tout à la fois par le recul de l'art spéculatif, par le déclin des différents positivismes, par une observation non désenchantée du monde et, à la suite de l'effondrement des valeurs collectives, par le développement des esthétiques hédonistes plaçant le plaisir au cœur de l'expérience artistique. S'il est prématuré de conclure à la fin de la sacralisation de l'art, on en déduit néanmoins que de nouveaux rapports à l'art sont en train de s'esquisser.

PERSPECTIVES

Présumée ou en cours, cette déflation de l'art absolu ouvre la voie à une approche plus objective et sans doute plus sereine des phénomènes artistiques. Pour décrire les effets possibles de ce nouveau climat général sur le paysage littéraire, donnons-nous une autre définition de la littérature, une définition peu contraignante mais néanmoins plus précise que les précédentes et qui, vu sa souplesse, pourrait être déjà elle-même produite par le relativisme ambiant.

La littérature s'inscrit dans l'espace des biens symboliques (elle n'est pas essentiellement matière, mais réalité abstraite, verbale), et parmi ceux-ci dans la catégorie des biens symboliques à destination aléatoire, communication différante et problématique esthétique (Viala, 1993 : 152-153).

Comment ces trois caractéristiques élémentaires (problématique esthétique, communication différée et bien symbolique) réagissent-elles à l'évolution que l'on veut bien déceler ? Avant d'esquisser quelques réponses appropriées à chacun des niveaux, deux précautions semblent nécessaires.

D'abord, il faut évidemment se garder de généraliser : il est sans doute excessif d'affirmer que toutes les disciplines traitant du texte et de la lecture sont touchées par les mutations épistémologiques ou par les modifications de goût que nous croyons observer. Par exemple, alors que la mode est au relativisme, une discipline comme la génétique textuelle reste souvent attirée par le positivisme. Pareillement, l'histoire littéraire est encore parfois marquée par une vision progressiste des faits. En second lieu, les quelques disciplines que je mentionnerai ne sauraient constituer des dominantes obligées dictant la méthode de demain. Simplement, le renouveau qui les caractérise peut, plus ou moins consciemment, témoigner des mutations générales signalées.

PROBLÉMATIQUE ESTHÉTIQUE

Le plaisir tendant à remplacer les approches spéculatives de l'art, les disciplines concernées sont-elles condamnées à ne consigner désormais que de simples témoignages individuels, idiosyncrasiques ? Ce plaisir, qui semble être le nouveau paradigme, peut ne pas être un repli sur les valeurs irréductiblement privées, ni une caution libérale du tout-venant culturel, et le relativisme qui en découle reste « sous contrainte de rigueur » (Goodman, cité dans Michaud, 1993 : 78). Dans cet esprit, contrairement aux partisans de la jouissance pure ou à ceux d'un « irrationalisme aux allures initiatiques » (Rochlitz, 1994 : 78), le concept de « rationalité

esthétique » que préconise Rainer Rochlitz aide à rassembler une part des nouvelles aspirations. Il reprend à Kant l'idée que l'œuvre d'art suscite l'étude de ses qualités formelles, de son originalité et de son sens, mais il s'éloigne aussi du philosophe allemand en estimant que la jouissance esthétique se prête aux raisons, aux analyses, aux arguments, que le concept se tient au-delà du seul principe de plaisir et en deçà de l'attitude de contemplation parareligieuse.

Sans chercher à réduire l'art dans son ensemble à une forme quelconque de raison, la formule de la « rationalité esthétique » vise plutôt à cerner la caractéristique des œuvres d'art d'exiger une reconnaissance de leur ambition et de leur degré de réussite, d'être susceptible de critique et de justification argumentée. Si la formule est polémique, elle se dirige plutôt contre une conception qui croit pouvoir discerner la spécificité de l'art dans une relation compensatrice [...] dans laquelle il n'y aurait rien à argumenter. Elle tente, d'autre part, de définir une forme de rationalité qui ne soit applicable qu'à la validité esthétique, analogue à la fois au vrai ou faux dans le domaine de la connaissance et à la justesse normative dans le domaine éthique, mais irréductible à ces types de validité (p. 203).

Bien que cette recherche soit encore à un stade exploratoire, des critères généraux de rationalité esthétique se dessinent, qui sont moins originaux qu'ils n'aident à sortir du dualisme entre la description neutre d'un objet artistique et son évaluation subjective. Selon Rochlitz (1994), la rationalité minimale du récepteur d'une œuvre d'art consiste à distinguer entre l'irréalité esthétique et la réalité commune. Puis il faut trancher entre un effet esthétique fortuit (le beau naturel) et un phénomène structurellement esthétique, même si les deux procurent un plaisir souvent comparable. Enfin, la rationalité esthétique demande aussi de connaître les conditions historiques de la création afin de savoir ce qui peut être art et ce que l'art est à chaque moment de l'histoire. À ces préalables s'ajoutent

des critères externes et internes, les premiers recherchant comment un langage individualisé parvient à une capacité de symbolisation universellement intelligible, les seconds liant les enjeux de l'œuvre à sa cohérence formelle.

Une œuvre est réussie s'il est possible de présenter de bonnes raisons pour justifier les qualités artistiques qu'on lui attribue, pour légitimer le titre d'œuvre qui lui est accordé. Elle a échoué si sa réalisation reste en deçà de ses prétentions et ne peut pas être justifiée par des raisons convaincantes (p. 90).

Dans le domaine de la lecture des textes, s'il cautionne différentes activités traditionnelles, de l'histoire littéraire à la description linguistique, ce concept de rationalité esthétique pourrait surtout participer à l'actuelle renaissance de la stylistique.

Pour nombre d'enseignants, la stylistique rappelle de minutieux commentaires, des listes d'occurrences ou des répertoires grammaticaux qui cherchaient à cerner l'originalité d'une génération ou d'un auteur. À d'autres, la stylistique ne dit plus rien du tout, puisque, pendant vingt ans environ, elle a quasiment disparu du champ de la critique francophone. Pour une part, ce silence témoignait d'un embarras autour de la notion d'écart laquelle était nécessaire pour estimer la singularité d'un trait stylistiquement pertinent par rapport à un énoncé commun. Se référant aux linguistes présaussuriens (Humboldt) et à la phénoménologie, la néostylistique contourne la notion d'écart en définissant le style comme « parole originaire » (Merleau-Ponty) et, ce faisant, elle fonde l'œuvre comme une indissociable *forme-sens*. Dans la mesure où elle a désormais pour objet « l'œuvre en tant qu'espace de singularisation », cette néostylistique peut certainement traduire une partie des aspirations que j'ai placées sous le couvert de la rationalité esthétique et favoriser une description plus précise de la singularité littéraire. Certes, la discipline reste l'héritière de l' (ancienne ?) esthétique romantico-symboliste et de ses avatars et, partant, elle est encore nettement sous la coupe de la sacralisation de l'art. Toutefois, quand le transfert vers une phénoménologie de

l'effet littéraire sera opéré, il faudra lui savoir gré de son bel « effort d'invention verbale » pour approcher, sans occulter la part proprement esthétique de ce contact, « le caractère inédit » de l'« hétérogène singulier⁴ » (Jenny, 1993 : 121, 124) que constitue toute création.

COMMUNICATION DIFFÉRÉE

L'optique relativiste mais rationalisante que nous décelons dans l'épistémologie contemporaine pourrait également se recommander de la rhétorique. Sous ce nom actuellement très porteur, se groupent des activités fort diverses, et il faut au moins mentionner une rhétorique classique, une rhétorique proche de la sémiotique et une autre qui a partie liée avec la pragmatique. Indépendamment de leurs spécificités, ces disciplines visent à décrire les conditions de production des discours et des textes ainsi que leurs lois de composition et les effets de leur réception, un programme si vaste que d'aucuns n'hésitent pas à assimiler la rhétorique à la théorie littéraire⁵. Cet essor ne va pas sans entraîner des résistances, et l'on adresse aujourd'hui à la discipline les reproches de scientificité que l'on formulait naguère à l'encontre du structuralisme, des critiques qui se cristallisent notamment autour de la notion d'écart, celle-là même que la néostylistique tente d'évacuer mais qui reste constitutive des différentes rhétoriques : « Le postulat de toute rhétorique, c'est en effet que les écarts du discours sont exhaustivement répertoriables en types, types répertoriés de fait dans les traités de rhétorique » (Jenny, 1993 : 120). Mais peut-il être question de modèles rationnels et à quoi bon comparer, classer et inventorier des procédés si le texte, comme tout le monde l'admet désormais, n'est pas totalisable ?

4. Pour des exemples de commentaires stylistiques, voir aussi Jenny (1990 : 20-28, 47-56).

5. « La rhétorique ou, en termes contemporains, la théorie littéraire » (Charles, 1995 : 15).

En fait, cette opinion et ces griefs visent plus le passé de la rhétorique que ses formes contemporaines. Au plus fort de son empire, la rhétorique classique postulait l'unicité du sens d'un texte et son absence d'ambiguïté et elle estimait que l'efficacité d'un message ne pouvait être mesurée que si le but était connu. Cela sous-entendait, entre l'auteur et le lecteur, un accord tacite reposant sur un fonds commun de rationalité et se référant à un arrière-plan idéologique plus ou moins stable (Kibédi Varga, 1989 : 219-222). Dans ces conditions, la rhétorique, effectivement, pouvait prétendre achever le catalogue des écarts discursifs.

À l'heure actuelle, étant donné la dissolution des modèles collectifs et, dans le cadre d'une œuvre, la valorisation de sa complexité, la rhétorique voit son mandat changer. Ainsi, quand les approches classiques mesuraient des écarts entre une norme et une forme, les définitions d'aujourd'hui se sont adaptées à l'absence de règles fixes et elles travaillent désormais avec des instances mobiles et contingentes, comme il apparaît dans la belle définition de Michel Meyer : « La rhétorique est la négociation de la distance entre les sujets » (1993 : 22). Dans son sens le plus général, cette négociation porte sur les distances psychologique, intellectuelle ou sociale entre les différents partenaires. Mais il est aussi possible de l'adapter à la communication littéraire ; dans ce cas, la formule est particulièrement heureuse pour traduire cet effort de description, rationnel mais non scientifique, centré mais non pas fixé, des différentes instances en présence : négociation de la distance entre le modèle de production présumé du texte et sa réalisation, négociation de l'écart entre cette réalisation et les autres types de composition possibles, négociation enfin de la double distance, celle obligée et topique créée par la nature même de l'écrit et celle, historique et temporelle, entre tel texte et tel lecteur.

UN DES BIENS SYMBOLIQUES

Une autre caractéristique de l'approche rhétorique est de s'intéresser à tout texte et non pas en priorité aux textes dits littéraires, ce qui est précieux au moment où notre époque semble renoncer à

l'idéologie du Grand Art. Sur le plan sociologique, cette esthétique s'est souvent traduite par une indifférence sinon une fuite devant les réalités historiques et politiques. De même que dans le domaine des beaux-arts une connivence des conservateurs des musées d'art contemporain, des critiques et des artistes a éloigné la peinture moderne du grand public, les théoriciens et les universitaires ont parfois verrouillé la critique en se présentant surtout comme des gardiens du discours institutionnel. Ce faisant, ils ont réalisé l'inverse de ce qui était l'une des causes du développement de la théorie littéraire moderne : alors qu'elle s'était donné la notion de littérature pour sauvegarder les valeurs créatrices et imaginaires privées, son développement au cours du xx^e siècle prouve qu'elle a moins contré la domination qu'elle ne l'a perpétuée, notamment en consolidant l'élitisme culturel.

Au contraire, les tendances les plus récentes visent à insérer la littérature dans *l'ensemble des pratiques culturelles*, et nombreux sont désormais ceux qui, se recommandant de Michel Foucault, de Michel de Certeau, de Pierre Bourdieu, des historiens de la culture ou de l'anthropologie, essaient de conjuguer les sens particuliers et généraux du mot « culture ».

Dans ce champ d'activités variées, l'étude de ce que l'on appelle habituellement « littérature » aura sa place. Mais il ne faudrait pas prendre comme affirmation préconçue que ce qui est couramment appelé « littérature » sera toujours et partout l'objet de la plus grande attention. Un tel dogmatisme n'a pas sa place dans le champ des études culturelles. Et les textes aujourd'hui adoubés « littérature » ne seront sans doute pas perçus et définis comme ils le sont aujourd'hui, une fois qu'ils seront revenus aux formations discursives plus larges et plus profondes dont ils font partie. Ils seront inévitablement « réécrits », recyclés, voués à d'autres usages, insérés dans des relations et des pratiques différentes (Eagleton, [1983] 1994 : 209).



Pas particulièrement original dans son constat, peu nuancé, voire réactionnaire dans ses propositions, ce bref tour d'horizon visait cependant à renseigner le didacticien et l'enseignant sur ce qui constitue ou constituera le champ de la lecture contemporaine et à venir⁶. J'insiste : au terme du parcours, il faudrait éviter d'établir un quelconque palmarès. Toutes qualifiées qu'elles soient à porter les ambitions d'une description textuelle souple et attentive à l'effet proprement esthétique, les disciplines que j'ai signalées – la stylistique, la rhétorique et l'invitation à lier l'approche de la littérature à celles des études culturelles générales – ne sauraient servir de classement, ni dominer la bourse des valeurs critiques. Dans le meilleur des cas, ces « méthodes » et ces attitudes critiques sont simplement exemplaires des mutations consécutives à l'affaiblissement de l'idéologie du Grand Art.

Un autre bénéfice possible de ce parcours serait de donner aux professionnels concernés des éléments pour situer leur propre pratique et des arguments pour mieux évaluer les termes du débat contemporain. Si l'on se place dans le cadre général que j'ai décrit, on répondra plus sûrement aux critiques faites à l'encontre des programmes de littérature actuels. Par exemple, si l'épistémologie du jour donne, sans paradoxe, et dans le relativisme et dans une description enjouée du monde, nous échappons à l'alternative traditionnelle qui somme les littéraires de choisir entre la description pseudoscientifique des textes et le plaisir de la lecture. De même, il est désormais plus facile de localiser le site idéologique des intervenants. Ainsi, quand un lecteur aussi réputé que Mitterand déplore que les programmes actuels de français ne fassent aucune mention « de l'œuvre, du livre, de l'imaginaire, du rêve, du désir, de l'émotion, de la pensée, de la fiction, du style, de la poésie, du génie, de l'admiration » (1992 : 170), on peut aisément trier les

6. Pour un panorama plus complet des activités critiques actuelles, voir Adam et Cordonier (1995).

éléments qui remontent à la nostalgie de la nébuleuse romantico-symboliste et du Grand Art de ceux qui définissent la pratique contemporaine de la lecture. À ce moment, une autre assimilation traditionnelle doit être estimée inadéquate, celle qui, abusivement, fait du lettré le légataire universel de l'éthique et du cœur. Mitte-rand conclut son plaidoyer contre les obsédés de l'objectif scolaire en français par un argument à la fois affectif et topique : « On ne peut laisser [la jeunesse] libre d'oublier, de fermer ou de resserrer la seule voie qui puisse conduire les jeunes à la liberté de l'esprit : celle des humanités, qui est aussi celle de l'humanité » (p. 172).

Sans que cela revienne à cautionner sans réserves les méthodes ou les programmes de littérature actuels, on estimera, au vu de ce qui précède, que si les pratiques d'aujourd'hui rompent partiellement avec la tradition séculaire lettrée, elles ne sont pas *de facto* moins humaines. L'avenir n'est pas nécessairement derrière nous.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, Jean-Michel, et Noël CORDONIER (1995), « L'analyse du discours littéraire. Éléments pour un état des lieux », *Le Français aujourd'hui*, « Didactique du français : langue et textes », n° 109 (mars), p. 35-47.
- BALANDIER, Georges (1994), *Le dédale. Pour en finir avec le xx^e siècle*, Paris, Fayard.
- BALPE, Jean-Pierre (1989), *Promenade en poésie*, Paris, Magnard.
- BARTHES, Roland (1971), « Réflexions sur un manuel », dans Serge DOUBROVSKY et Tzvetan TODOROV (dir.), *L'enseignement de la littérature*, Paris, Plon, p. 170-177.
- CHARLES, Michel (1995), *Introduction à l'étude des textes*, Paris, Éditions du Seuil.
- EAGLETON, Terry ([1983] 1994), *Critique et théorie littéraires. Une introduction*, trad. par Maryse Souchart, Paris, Presses universitaires de France.
- FAYOLLE, Roger (1972), « La poésie dans l'enseignement de la littérature : le cas Baudelaire », *Littérature*, n° 7, p. 48-72.
- HALTÉ, Jean-François ([1992] 1993), *La didactique du français*, Paris, Presses universitaires de France. (Coll. « Que sais-je ? ».)
- JENNY, Laurent (1980), « Écrire à l'école : jeux et enjeux », *Le Français aujourd'hui*, n° 51 (septembre), p. 87-91.
- JENNY, Laurent (1990), *La parole singulière*, Paris, Belin.
- JENNY, Laurent (1993), « L'objet singulier de la stylistique », *Littérature*, n° 89 (février), p. 113-124.
- KIBÉDI VARGA, Aron (1989), « Rhétorique et production du texte », dans Marc ANGENOT, Jean BESSIÈRE, Douwe FOKKEMA et Eva KUSHNER (dir.), *Théorie littéraire. Problèmes et perspectives*, Paris, Presses universitaires de France, p. 219-234.
- LAGARDE, André, et Laurent MICHARD (1969), *XIX^e siècle. Les grands auteurs du programme*, Paris, Bordas, t. V.
- LE MONDE (1989), « Baudelaire au tableau d'honneur, Corneille au piquet », 19 mai, p. 17.
- MEYER, Michel (1993), *Questions de rhétorique : langage, raison et séduction*, Paris, Le Livre de poche. (Coll. « Biblio/Essais ».)
- MICHAUD, Yves (1993), « Des beaux-arts aux bas arts. La fin des absolus esthétiques – et pourquoi ce n'est pas plus mal », *Esprit*, décembre, p. 69-98.

DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE : BILAN ET PERSPECTIVES

- MITTERAND, Henri (dir.) (1986), *Littérature. Textes et documents. XIX^e siècle*, Paris, Nathan.
- MITTERAND, Henri (1992), « Les obsédés de l'objectif. L'enseignement du français en question », *Le Débat*, n° 71 (septembre-octobre), p. 164-172.
- MOLINO, Jean (1994), « Diagnostic intempestif et gentiment provocateur », *Action poétique*, n° 135 (été), p. 61-72.
- PRIGOGINE, Ilya, et Isabelle STENGERS ([1979] 1986), *La nouvelle alliance. Métamorphose de la science*, Paris, Gallimard. (Coll. « Essais ».)
- PRIVAT, Jean-Marie (1995), « Les pratiques de l'écrit au collège : pour des enseignements mieux intégrés », *Le Français aujourd'hui*, « Didactique du français : langue et textes », n° 109 (mars), p. 24-34.
- ROCHLITZ, Rainer (1992), « Dans le flou artistique. Éléments d'une théorie de la "rationalité esthétique" », dans Christian BOUCHINDHOMME et Rainer ROCHLITZ, *L'art sans compas, Redéfinitions de l'esthétique*, Paris, Ed. du Cerf, p. 203-238.
- ROCHLITZ, Rainer (1994), *Subversion et subvention. Art contemporain et argumentation esthétique*, Paris, Gallimard.
- SCHAEFFER, Jean-Marie (1992), *L'art de l'âge moderne. L'esthétique et la philosophie de l'art du XVIII^e siècle à nos jours*, Paris, Gallimard.
- SHUSTERMAN, Richard (1991), *L'art à l'état vif. La pensée pragmatiste et l'esthétique populaire*, Paris, Éditions de Minuit.
- VALÉRY, Paul (1960), *Œuvres*, Paris, Gallimard, t. 2. (Coll. « Bibliothèque de la Pléiade ».)
- VIALA, Alain (1993), « Sociopoétique », dans Georges MOLINIÉ et Alain VIALA, *Approches de la réception. Sémiostylistique et sociopoétique de Le Clézio*, Paris, Presses universitaires de France, p. 139-291.

LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE
DU TEXTE LITTÉRAIRE
DANS LA BANQUE DE DONNÉES DAF/DAFTEL¹

Georgette Pastiaux-Thiriat

Institut national de recherche pédagogique

LA BANQUE DAF

La banque de données Didactique et acquisition du français (DAF) est le produit d'une recherche documentaire menée en coopération par une équipe française (INRP) et une équipe québécoise (Université de Montréal), avec la collaboration de chercheurs belges et suisses. Elle recense, analyse et résume l'ensemble des recherches sur le français langue maternelle dans les pays francophones, depuis 1970. À ce jour, près de 5 000 indexations sont réalisées, offrant un large panorama de la recherche dans ce domaine durant ces vingt-cinq dernières années².

Sans entrer dans le détail des choix théoriques qui sous-tendent la constitution de la banque³, je préciserai seulement que par

1. Cette contribution est l'actualisation d'une communication présentée au colloque « Les représentations de la littérature dans les institutions d'enseignement et les pratiques didactiques », à Tours, en septembre 1994.

2. Voir dans la bibliographie les publications successives du répertoire des recherches et les conditions d'accès à la banque.

3. Pour de plus amples justifications de la délimitation et de la structuration du champ couvert par DAF, voir Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé (1989).

didactique nous désignons une démarche intégrative qui ne sépare pas l'étude des contenus d'enseignement de celle des moyens de les enseigner et des stratégies pour les apprendre : la définition renvoie donc à une position qui articule fortement le pôle des savoirs, le pôle du maître et le pôle de l'élève. Sont par conséquent retenues dans la banque les recherches qui s'occupent de l'enseignement/apprentissage du français langue maternelle.

Cependant, parce qu'il est bien difficile, lorsqu'il s'agit de langue maternelle, de trouver les critères permettant de distinguer les apprentissages ou les capacités linguistiques développés en milieu scolaire de ceux qui se font en « milieu naturel », les travaux concernant l'acquisition de capacités linguistiques en dehors du milieu scolaire n'ont pas été exclus. Enfin, depuis peu, le champ a été étendu au secteur des adultes.

Un thésaurus de plus de 900 mots clés, spécialement élaboré et qui s'enrichit régulièrement en fonction du développement de notions nouvelles dans le domaine, est l'outil d'analyse des recherches retenues. Il permet de repérer – outre les aspects relatifs à l'enseignement, à l'apprentissage et aux « composantes langagières » (c'est-à-dire le contenu « français ») – les aspects méthodologiques des recherches, leurs disciplines d'appui, les caractéristiques des élèves, des enseignants et des établissements.

Ainsi conçue, et grâce au traitement informatique des données, la banque DAF constitue elle-même un outil de recherche riche et souple, qui permet de suivre et de comprendre la constitution progressive du champ de la didactique du français, et, à l'intérieur de ce champ, celui de la didactique du texte littéraire.

LE CHAMP DU « LITTÉRAIRE » DANS LA BANQUE

Pour des raisons à la fois théoriques et pratiques, le texte littéraire n'est pas un champ spécifique et ne figure pas au nombre des descripteurs du thésaurus.

Sur le plan théorique, on sait quelle difficulté il y a à donner une définition du « littéraire ». Depuis la question originelle « qu'est-ce que la littérature ? » et les discussions, toujours ou-

vertes, sur la littérarité, jusqu'à la distinction/confusion entre texte et discours, en passant par le constat de la perméabilité et de la mouvance des frontières du littéraire selon les époques et les conjonctures institutionnelles, les débats sont nombreux, et jamais clos. La littérature est un objet à construire sans cesse, aussi bien du reste pour le lecteur ordinaire que pour le didacticien. Quant à l'opposition littéraire/non littéraire, elle est souvent prise en défaut, et plutôt qu'une rupture, il est permis de voir une continuité entre ces deux termes. Sur le plan pratique, le thésaurus élaboré n'est pas normatif : il n'a pas été construit à priori, mais en fonction des documents à engranger. Or, jusqu'à ces dernières années, la distinction littéraire/non littéraire s'est avérée non pertinente.

Nous avons alors pris le parti d'utiliser une entrée large dénommée Textes et documents, sous laquelle cohabitent des descripteurs assez hétérogènes, certes, mais qui permettent de faire se recouper les notions de texte et de discours : se trouvent sous cette entrée les genres littéraires (poésie, théâtre, roman), des sous-genres (littérature enfantine, roman policier, science-fiction), des documents pluricodés (bande dessinée, roman-photo), les médias (presse écrite, radio, télévision), le film, le texte publicitaire, ainsi que des textes informatifs ou explicatifs (textes scientifiques, documentaires).

Il est clair que, même si les contours du concept de littérature sont flous, il existe un usage scolaire des textes littéraires et que la recherche en didactique s'y intéresse. Le corpus de recherches utilisé pour cette présentation a été constitué en excluant celles qui portent *explicitement et uniquement* sur le non littéraire et sur les supports non écrits (film, radio, télévision). La description de ce corpus tentera de dégager surtout des perspectives historiques : quelles évolutions peut-on observer entre les deux périodes considérées, 1970-1984 et post-1984⁴ ? La dimension internationale de

4. La date de 1984 sert de charnière parce que plusieurs revues de questions publiées ont utilisé les données de la banque sur ces quinze premières années ; l'une d'entre elles porte sur la Didactique des textes et documents (voir Gagné, Pastiaux-Thariat et Lazure – 1993 ; Pastiaux-Thariat – 1990).

la banque permettra aussi de dégager les spécificités éventuelles de chacun des pays francophones.

Il reste à préciser qu'on ne trouvera ici qu'un survol rapide des grandes orientations qui se dégagent : à cause du nombre des recherches, il est impossible d'entrer dans la présentation de chacune.

LES RECHERCHES SUR L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU TEXTE LITTÉRAIRE, DE 1970 À 1984

APERÇUS QUANTITATIFS

Depuis 1970, le thème Textes et documents tient une place importante dans l'ensemble des recherches en didactique du français : il arrive en seconde place, après le thème Lecture, et représente 13,5 % du total des recherches. On remarque également une progression significative du nombre de ces recherches durant cette période, progression bien plus forte que la progression générale de l'ensemble des recherches de la banque.

Ces deux observations aident à corriger un certain effet d'optique que l'on a pu constater ces dernières années : il est couramment admis que dans ces années 1970-1985, l'intérêt de la recherche universitaire pour la littérature a fortement baissé, et que cette dernière, par contrecoup, est absente de la didactique. C'est en effet l'époque du triomphe de la sociocritique, de la sémiotique et, à la fin de la période, de la linguistique du discours. Au nom de la non-pertinence du concept de littérarité, le texte littéraire est absorbé dans des ensembles plus vastes et sa spécificité niée : il rentrerait dans une typologie générale des discours, ou bien se réduirait à son fonctionnement idéologique à travers « l'institution littéraire ». Sur le plan des pratiques scolaires, d'autre part, on prône les usages fonctionnels de la langue, et l'enseignement des « Lettres » est suspect de passéisme antidémocratique...

En fait, ni les pratiques scolaires, au collège et au lycée, ni la recherche en didactique n'ont abandonné le texte littéraire. Sans doute est-ce souvent pour contester contenus et méthodes que la recherche s'en occupe. Or, l'importance des enjeux s'impose, et

cette question semble au contraire essentielle pour la transformation profonde que l'on sent nécessaire.

C'est la France qui s'intéresse le plus au texte littéraire, suivie de près par la Belgique ; et c'est la Suisse qui s'y intéresse le moins. Les recherches en didactique concernent essentiellement le secondaire, avec un écart très fort par rapport aux autres niveaux d'enseignement. Leur répartition varie selon les pays : la France et la Belgique ont la plus forte proportion de recherches au niveau secondaire, alors que les recherches québécoises s'appliquent surtout au primaire. Pour le niveau prématernel et maternel, la quasi totalité des recherches est française. Tout cela s'explique par des différences de tradition et de structure de la recherche dans les quatre pays francophones.

Comme pour l'ensemble de la banque, ces recherches sont très majoritairement publiées dans des périodiques. Cependant, dans la seconde moitié de la période, on remarque une tendance à la diversification des supports d'édition : le nombre des ouvrages et des thèses s'accroît, des rapports et des colloques apparaissent à partir de 1980, ce qui est une indication de l'émergence de la didactique dans l'institution universitaire.

CONTENUS DES RECHERCHES ET DES MÉTHODOLOGIES UTILISÉES

Si on regarde comment se répartissent les entrées qui renvoient à l'enseignement et celles qui renvoient à l'apprentissage, on trouve une écrasante suprématie de l'entrée Enseignement, bien plus forte que pour l'ensemble du corpus. Les chercheurs s'interrogent sur les finalités de l'enseignement des textes, les conceptions et démarches pédagogiques qui sous-tendent les pratiques, les programmes. On fait l'analyse critique des manuels ou l'historique des exercices scolaires.

À l'inverse, les références à l'apprentissage sont un peu moins élevées que pour l'ensemble des notices. On est peu préoccupé par les problèmes d'apprentissage du sujet, les stratégies qu'il utilise, la façon dont se déroule son développement. Puisque les recherches sur l'utilisation en classe du texte littéraire concernent surtout le

niveau secondaire, on conçoit qu'elles ne soient pas centrées sur ces questions. Cependant, le faible intérêt qu'on leur porte pose problème : jusqu'en 1984, la didactique des textes reste enfermée dans un corpus à transmettre, même si le corpus traditionnel est remis en question. Quant aux modes de transmission, ils s'appuient davantage sur des aménagements didactiques de théories élaborées ailleurs (linguistique, narratologie, sémiotique textuelle, principalement) que sur la prise en compte des besoins et des capacités des élèves.

Les méthodologies de recherche utilisées montrent une certaine cohérence avec les remarques qui précèdent. Le thème suscite en majorité des recherches théoriques⁵, catégorie sous laquelle sont rangées des analyses conceptuelles, des études critiques, des applications théoriques d'éléments disciplinaires empruntés à la linguistique. Et ce type de recherches, caractérisé par une propension à la démarche conceptuelle et une certaine répugnance à l'égard des analyses quantitatives et statistiques, se trouve plutôt en Belgique et en France⁶.

En seconde position se placent les recherches descriptives : enquêtes d'attitudes vis-à-vis de la lecture, du côté des élèves, ou, du côté des maîtres, vis-à-vis des nouvelles méthodes d'enseignement. On trouve également des études historiques (place accordée à la poésie à l'école primaire, histoire de l'enseignement de la littérature ou de l'exercice d'explication de texte), des analyses de contenu de manuels scolaires ou d'Instructions officielles.

Enfin, le thème se prête à la recherche-action, définie par son objectif – transformer la situation d'enseignement/apprentissage dans le sens d'une plus grande efficacité – et par sa démarche centrale – l'intervention pédagogique. C'est dans cette catégorie que figurent en particulier les recherches de type « applicationniste » :

5. Pour la typologisation des recherches que nous avons effectuées, voir Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé (1989).

6. D'une façon générale, le Québec offre plus de recherches de type expérimental et de type descriptif que les autres pays.

par l'expérimentation dans les classes, on évalue l'efficacité des savoirs savants (issus surtout de la sémiotique textuelle) dont on pense, par hypothèse, qu'ils sont susceptibles d'apporter des réponses aux problèmes d'enseignement ou d'apprentissage. On notera, pour conclure sur ce point, que le thème offre aussi un nombre non négligeable de recherches liées à des situations d'innovation pédagogique : essais en classe assortis d'une évaluation qualitative des résultats et théorisation de ces actions. C'est en effet un trait spécifique de la didactique du français d'être liée, à son origine, à l'innovation, et de s'être constituée comme champ de recherche autant avec des acteurs de statut universitaire, porteurs des savoirs des disciplines de référence mais éloignés des terrains où se jouaient les choses, qu'avec des enseignants de classes primaires et secondaires ou des formateurs de maîtres, venus peu à peu à la recherche par des voies diverses⁷.

Le recours explicite aux disciplines de référence n'est pas une règle absolue dans nos recherches. Pourtant, il existe dans la plupart des cas. Lorsqu'on répertorie ces références, on est frappé par leur extrême dispersion : une vingtaine de disciplines sont présentes, les plus citées étant, dans l'ordre, la sémiotique textuelle, la sociologie de la littérature et l'histoire littéraire. C'est dire que le thème incite à l'éclectisme théorique. Il arrive souvent qu'une même recherche emprunte des concepts à différentes disciplines pour construire son cadre théorique. En fait, si l'applicationnisme domine cette période, il n'est pas absolu : on trie dans les savoirs savants ceux qui s'avèrent adaptables à des situations d'enseignement/apprentissage et qui permettent de forger des outils didactiques utiles.

7. Sur cette spécificité des acteurs de la recherche en didactique du français, voir Ropé (1990).

LES PROBLÉMATIQUES ENTRE 1970 ET 1984

Finalités et méthodes de l'enseignement littéraire

Durant la décennie 1970-1979, la « crise » de l'enseignement de la littérature, dont la permanence est remarquable – en France tout au moins, et dans les discours –, connaît une phase aiguë, sous le coup d'une double irruption dans le champ de la didactique : celle de la sociologie et de la sociocritique d'une part, qui démontent le discours de l'institution et des manuels ; celle de la question de l'échec scolaire d'autre part, avec la mise en accusation des pratiques littéraires de l'école, présentées comme des instruments d'exclusion et de sélection. À ces analyses qui dénoncent un empirisme méthodologique inefficace et un système de valeurs humanistes jugées dépassées et pernicieuses par leur hypocrisie, la recherche répond par deux démarches, théoriquement opposées entre elles, et qui apparaissent à des moments successifs dans la banque.

Le premier mouvement dans le temps, mais qui se poursuit tout au long de la période, est le recours à différentes théories linguistiques sur le texte : on fait l'hypothèse que l'utilisation en classe d'approches tirées des théories de la littérature, de la « nouvelle critique », des sémiotiques, puis de la linguistique du discours, facilitera la compréhension et l'analyse des textes : les modèles le plus souvent utilisés sont Propp, Greimas, Bremond. Le second mode d'approche, largement représenté à partir de 1975, est formé de l'histoire littéraire et de la sociologie de la littérature. Le débat est multiforme, car le syntagme « histoire littéraire » recouvre des concepts et des pratiques différents. Dans nos recherches, il désigne surtout l'histoire des conditions matérielles de la production et de la réception.

À la fin de la période 1980-1984, on commence à refuser de se laisser enfermer dans l'opposition formalisme/histoire littéraire, et une double approche, externe et interne, est revendiquée.

Le couple lecture/écriture

C'est le second courant fort qui se dégage dans ce corpus des recherches entre 1970 et 1984. On voit dans la pratique conjointe

de la lecture et de l'écriture, menée systématiquement, une alternative à la pratique de l'explication de texte et au « discours des Belles Lettres ». Par l'apprentissage de l'utilisation d'outils critiques, empruntés principalement à la narratologie, on pense modifier le rapport des élèves au texte littéraire et aider ceux que l'empirisme et le discours de connivence culturelle mettent en difficulté.

Contre le caractère artificiel des écrits scolaires, privés de fonction sociale, on expérimente la production de poèmes écrits, ou de textes longs de fiction, de type narratif le plus souvent, mais aussi dramatiques, productions liées à la pédagogie de projet, où sont poursuivis conjointement des objectifs d'apprentissage et de socialisation.

Il faut noter au passage que les exercices scolaires communément pratiqués à partir de textes (composition, rédaction, dissertation, résumé, commentaire de texte) ne donnent que rarement lieu à des recherches.

Le corpus scolaire

L'élargissement et la diversification du corpus des textes étudiés en classe est un double objectif souvent exprimé dans les problématiques de recherche.

De fait, on voit à cette époque s'introduire dans les pratiques scolaires et dans les recherches les *documents pluricodés* : bande dessinée, film, document audiovisuel, album pour enfants... Mis à part le cas du Québec, les travaux restent en nombre restreint et ne changent pas la configuration générale de l'approche des textes : la révolution didactique par l'image ne s'est pas faite. Très modeste reste également l'ouverture aux textes extrascolaires ou à la « paralittérature ». Pour ce qui est de cette dernière, on voit dans le caractère stéréotypé de ses productions et leur lisibilité plus grande que celle des chefs-d'œuvre consacrés le moyen de dégager plus facilement les « lois du genre ». Mais le souci de la valeur esthétique des textes subsiste, et on se livre à une sélection sévère, pour n'introduire que des œuvres de qualité.

Deux genres sont très nettement privilégiés : le *récit* et la *poésie* . En suivant chronologiquement les recherches centrées sur le

récit, on voit se déplacer les problématiques et les références théoriques : entre 1970 et 1980 on applique les modèles structuralistes aux textes figurant déjà au corpus scolaire. À partir de 1975, surtout entre 1980 et 1984, le texte narratif est étudié sous l'angle de l'analyse des discours et entre dans les typologies de textes qui connaissent alors un succès comparable à celui des théories structuralistes appliquées au conte. Mais le conflit type de discours/genre littéraire n'est pas escamoté, et des recherches font des propositions pour le surmonter.

Quant à la poésie, une quarantaine de recherches lui sont consacrées avant 1985. On ne s'interroge pas sur l'hiatus étonnant entre l'usage scolaire de la poésie, qui est considérable, à tous les niveaux d'enseignement, et son usage social, proche du néant – et sur lequel, du reste, les sociologues de la lecture ne s'interrogent pas davantage – ; on cherche à répondre à deux questions : quelle conception l'école se fait-elle de la poésie ? Pourquoi enseigner la poésie ? Le texte poétique est le lieu privilégié de la dialectique entre lecture et écriture ; la pratique du « jeu poétique », très en vogue, est analysée de façon critique. Très peu de recherches ont pour objet la lecture/analyse du texte poétique, qui reste pourtant une pratique dominante en France et en Belgique : comme pour le récit, l'écriture est l'alternative proposée à l'analyse de texte.

LA DIDACTIQUE DU TEXTE LITTÉRAIRE DEPUIS 1985

QUELQUES INDICATIONS QUANTITATIVES

La proportion des recherches sur le texte littéraire par rapport à l'ensemble des recherches a considérablement augmenté : elle représente maintenant près du quart des recherches de la banque. La progression que l'on remarquait durant la période 1970-1984 s'est donc confirmée et accélérée⁸. C'est en France et en Belgique

8. Il convient de signaler que, pour l'année 1993 et l'année 1994 surtout, le recensement des recherches n'était pas exhaustif au moment où ce travail a été fait : il manque des recherches suisses et québécoises entre autres.

qu'elles sont les plus nombreuses (plus de 30 % des recherches de chaque pays). La Suisse s'y intéresse toujours très peu (9 %). Elles représentent 18 % des recherches québécoises.

Le niveau secondaire est encore très largement représenté. En Belgique, la quasi totalité des recherches sur le texte littéraire se font au secondaire. En France, l'écart avec le niveau primaire s'est atténué, et on note un intérêt très net – et nouveau – pour l'enseignement technique et professionnel (une vingtaine de recherches lui sont consacrées).

CONTENUS ET MÉTHODOLOGIES

Les recherches de type théorique continuent à dominer, mais plus faiblement : on trouve toujours beaucoup d'analyses conceptuelles, d'études théoriques et critiques, de modèles didactiques construits à partir d'éléments théoriques empruntés aux disciplines d'appui.

Le nombre des recherches descriptives a augmenté de façon remarquable, principalement en France et en Belgique : en Belgique, elles totalisent la moitié des recherches sur le texte littéraire, en France, plus du tiers. On range dans cette catégorie les enquêtes sur les contenus enseignés, sur les représentations des enseignants et des élèves, sur les habitudes de lecture des élèves, le rôle des bibliothèques, etc. ; on trouve aussi des analyses de contenu du discours sur les textes dans les manuels, des analyses des questions posées aux élèves aux examens (BEPC) ou à l'occasion des évaluations nationales en France (CE2-6^e). Les études historiques sont en nombre important (histoire de l'explication de texte, de la dissertation, des examens). On trouve enfin, ce qui est plus nouveau, des analyses de données langagières qui évaluent des compétences, particulièrement en matière de compréhension des textes.

On note que le nombre des recherches-actions a diminué par rapport à la période précédente. Cela s'explique-t-il par une diminution du nombre des acteurs de recherche enseignant sur le terrain et par l'essoufflement de l'innovation ? Ou par la désaffection

générale qui affecte ce type de recherche ? Ou par la montée en puissance de la psycholinguistique qui alimente plutôt la recherche descriptive ? Tous ces éléments de réponse doivent jouer, quoique leur poids respectif soit difficile à évaluer. Il reste que ce type de recherche est une spécialité française, puisque, sur 107 recherches de ce type, 87 proviennent de la France.

Les démarches de recherche sont donc diverses et se répartissent de façon plus équilibrée entre les différents types de recherche. Ajoutons que les rares recherches expérimentales du thème sont pour la plupart originaires du Québec (24 sur 38).

L'examen des disciplines de référence convoquées montre que leur éventail est moins large que précédemment. Si les mêmes se retrouvent en tête (sémiotique textuelle, sociologie de la littérature, histoire littéraire), la linguistique du discours et la psycholinguistique (pour les recherches qui travaillent sur la compréhension des textes) se taillent une place importante. Un nouveau descripteur a dû être introduit dans le thésaurus pour répondre aux besoins de l'indexation de recherches (surtout françaises) : *théorie de la réception*, auquel correspond l'identificateur (qui précise le sujet de la recherche) *interprétation* ; cette nouvelle orientation théorique sous-tend un nombre croissant de travaux.

L'éclectisme et le pragmatisme signalés plus haut sont de plus en plus avérés, et les simples applications d'éléments théoriques ont tendance à disparaître (sauf au Québec). Des problématiques proprement didactiques sont construites, et les disciplines de référence jouent bien leur rôle d'appui : on n'y puise pas des savoirs à transmettre tels quels ou après transposition ; on s'en sert pour étayer les cadres théoriques des recherches.

La comparaison des entrées relevant de l'apprentissage entre les deux périodes (avant et après 1985) fait apparaître un accroissement notable des descripteurs rangés sous ce terme générique : près de 70 % des recherches se préoccupent de l'apprentissage, et près de la moitié des descripteurs renvoient au déroulement, à la structuration ou aux stratégies d'apprentissage. C'est dire que l'intérêt se porte désormais sur le « sujet apprenant », et qu'on relie plus solidement les problèmes de l'apprentissage à ceux de l'enseignement.

Cette orientation va de pair bien entendu avec le recours, sur le plan des disciplines de référence, à la psycholinguistique de la compréhension et aux théories littéraires de la réception.

Un rapide passage en revue des questions de recherche permettra de préciser les nouvelles directions prises et de dégager les spécificités dans chaque pays.

LES PROBLÉMATIQUES DE RECHERCHE APRÈS 1984

C'est en France que cet intérêt pour le sujet apprenant est le plus vif. On continue à enquêter sur ce que les élèves ou les étudiants lisent, mais on se demande aussi comment ils font pour lire, comprendre, interpréter ce qu'ils lisent, et comment, à partir des informations recueillies sur leurs habitudes de lecture, leurs représentations et leurs stratégies, on peut améliorer leurs compétences en matière de lecture de textes littéraires.

Les recherches se rangent alors sous deux catégories. Les premières analysent les faits sous l'angle sociologique : par exemple, on cherche à établir l'impact que peuvent avoir des activités organisées autour du livre sur les compétences acquises par les enfants ; ou bien on mesure l'influence du milieu familial ou de l'environnement culturel ; ou encore on établit des relations entre les représentations sociales et les compétences... Les secondes sont de type psychologique ou psycholinguistique et s'occupent des modes de réception des textes : problèmes de compréhension et d'interprétation, et « prérequis » culturel. Il faut noter en effet l'entrée de l'aspect culturel (et dans certains cas interculturel) des textes dans les problématiques.

Une autre série importante de recherches françaises porte sur les finalités, objectifs, contenus et méthodes, réflexion qui se poursuit depuis 1970 avec une grande constance et qui est le signe à la fois d'une tension permanente entre les pratiques sociales, les pratiques scolaires et la recherche, et de la présence forte de la question des valeurs dans le champ de la didactique du texte littéraire.

Enfin, un troisième groupe explore la problématique de la liaison lecture/écriture littéraire. D'ailleurs, une nouvelle notion

apparaît désormais, celle de la réécriture : on travaille et on fait travailler les élèves sur les brouillons, la genèse du texte servant à comprendre et à modifier les procédures et stratégies de leur propre écriture. Comme dans la période précédente, on montre comment compréhension et production sont fortement liées. Toutefois, le thème de l'acquisition des structures narratives, qui dominait, a cédé la place aux problèmes d'acquisition de notions opératoires, en particulier celle du personnage. La dimension de la subjectivité est prise en compte dans le processus d'écriture, et, plus que jamais, on entraîne les élèves à la production de textes longs.

Pour ce qui est des genres de textes utilisés, il faut noter que la poésie a presque complètement disparu des thèmes de recherche, aussi bien en France que dans les trois autres pays. Pourtant, le récit tient toujours la vedette – la plupart du temps étudié sous l'aspect de l'énonciation et inséré dans les typologies de discours, objet de projets d'écriture longue qui renouvelle l'approche des textes d'auteurs, terrain d'observation des compétences de compréhension étudiées d'un point de vue psycholinguistique.

Les recherches belges s'occupent essentiellement des méthodes d'analyse de texte : approche institutionnelle du texte littéraire, place de l'histoire littéraire dans les contenus d'enseignement, notion de genre littéraire – confrontée à l'usage des typologies ou suggérée comme une aide à l'interprétation –, problèmes relatifs à la réception. Elles offrent aussi des enquêtes sociologiques traditionnelles sur les habitudes de lecture des élèves ou des étudiants, sur les représentations des enseignants, des étudiants ou des parents, ou sur les méthodes et l'organisation des contenus (par exemple, la place de la poésie dans le cursus scolaire et les modes d'enseignement qui lui sont attachés).

Au Québec, parmi les préoccupations majeures, on trouve la réflexion sur les finalités et les objectifs de l'enseignement littéraire. À partir d'enquêtes et d'évaluations de performances, on analyse le conflit entre les objectifs culturels et les objectifs fonctionnels qu'on peut lui attribuer. D'autre part, les recherches concernant les méthodes suivent deux courants différents : soit on utilise les cadres théoriques de la narratologie et de l'analyse struc-

turale et on en fait l'application en classe, soit on retrace l'histoire des exercices scolaires (en particulier l'explication littéraire) afin de dégager les pratiques de leur gangue traditionnelle et de repenser les objectifs. Un nombre important de recherches établissent également très fortement le lien entre l'apprentissage de la lecture littéraire et celui de l'écriture narrative. Enfin, la littérature de jeunesse est l'objet d'une réflexion approfondie davantage au Québec que dans les trois autres pays : les problématiques se construisent autour du rapport texte-image et de son intérêt pour l'apprentissage de la lecture, ou bien autour des représentations et valeurs véhiculées par la littérature enfantine, ou encore de l'impact des interventions et animations pédagogiques sur le développement du goût de lire.

Si on ajoute que les quelques recherches suisses consacrées au texte littéraire (et qui parlent toutes du cycle primaire) sont des enquêtes sur la fréquentation des bibliothèques, les habitudes de lecture et les représentations des élèves, on voit que dans les quatre pays les problématiques sont très voisines et suivent, en gros, la même évolution depuis 1970. Outre quelques problèmes spécifiques, comme la place dans les programmes scolaires des littératures nationales belge ou québécoise, ce qui diffère, c'est l'ordre d'importance assigné à des thèmes de recherche communs, cette importance étant mesurée au nombre de notices de la banque.

Cette revue, trop rapide il est vrai, permet cependant de conclure à une relative homogénéité des problématiques de recherche en didactique du texte littéraire dans les pays francophones. Peut-être vaudrait-il mieux parler d'une tendance commune à une « polyproblématisation » de l'objet didactique, constellation de questionnements et de points de vue, dont on pourrait dire, en empruntant sans trop de risque une formule célèbre, que « son centre est partout et sa circonférence nulle part »...

*
* *
*

Devant ce panorama d'une vingtaine d'années de recherches, on est d'abord enclin à un certain découragement : les questionnements semblent se déplacer plutôt que procéder les uns des autres,

et se succéder avant d'avoir fourni des objets didactique utilisables. Les signes de la « crise » persistent : la discussion sur les objectifs et les contenus est toujours reprise, et le consensus toujours absent. Le statut du texte littéraire reste flou : parle-t-on d'un discours ? – mais sa spécificité fait problème –, d'un corpus – certains parleront d'un patrimoine à transmettre – mais fixé par qui et pourquoi ? Est-ce un laboratoire de la langue ? Une production sociale régie par des contraintes matérielles, commerciales et institutionnelles ?

La littérature participe de tout cela à la fois, et il faut se résoudre à travailler sur un objet qui se dérobe constamment à une définition claire. À cet objet difficilement théorisable, il est normal que corresponde une didactique floue ou, pour mieux dire, éclatée, parce qu'elle se trouve dans la nécessité de ne traiter qu'un petit nombre de composantes chaque fois. Il lui faudra choisir dans la multiplicité des savoirs de référence, mais aussi dans les nombreuses capacités à mettre en place chez l'apprenant (comprendre, s'exprimer, communiquer, exercer son esprit critique, former son jugement esthétique, etc.) et dans les objectifs assignés par l'école et les attentes sociales...

Il est clair que la notion « d'enseignement de la littérature » a disparu : ce n'est pas un simple transfert de savoirs qui est à l'œuvre ici, c'est plutôt l'installation de savoir-faire et de comportements, ainsi que la prise en compte d'une « expérience » individuelle. On a également vu disparaître progressivement des recherches l'antagonisme du formalisme et de l'approche sociologique des textes, au moment même où les problématiques se déplaçaient de l'enseignement à l'apprentissage. L'intérêt récent porté au sujet lisant et écrivant, ainsi que la prise en compte de l'aspect culturel des textes, permettent, semble-t-il, de mieux intégrer et de mettre en relation les divers éléments qui entrent dans la lecture littéraire. Mais cette intégration complexifie encore les choses. Plutôt que d'un « modèle » didactique, qu'il n'est sans doute ni possible ni souhaitable de construire, c'est de la production d'outils didactiques variés, répondant à des critères de cohérence et de pertinence que s'approche désormais la didactique du texte littéraire.

LA BANQUE DAF/DAFTEL

Accès : pour le Québec, par micro-ordinateur, auprès des Services documentaires multimedia, ou *via* le réseau iNet 2000, Edupac ou Infopuq (Canada). Pour la France, sur Minitel (thésaurus simplifié) : 36 16 INRP, code DAFTEL.

BIBLIOGRAPHIE

- GAGNÉ, Gilles, Georgette PASTIAUX-THIRIAT et Roger LAZURE (1993), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Répertoire bibliographique. Mise à jour 3*, Montréal, Services documentaires multimedia.
- GAGNÉ, Gilles, Georgette PASTIAUX-THIRIAT et Roger LAZURE (à paraître), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Répertoire bibliographique. Mise à jour 4*.
- GAGNÉ, Gilles, Roger LAZURE, Liliane SPRENGER-CHAROLLES et Françoise ROPÉ (1989), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984)*, t. 1 : *Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés* ; t. 2 : *Répertoire bibliographique*, Bruxelles/Paris, De Boeck-Wesmaël/Éditions universitaires.
- GAGNÉ, Gilles, Georgette PASTIAUX-THIRIAT, Roger LAZURE et Liliane SPRENGER-CHAROLLES (1991), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Répertoire bibliographique. Mise à jour 2*, Montréal, Services documentaires multimedia.
- GAGNÉ, Gilles, Liliane SPRENGER-CHAROLLES, Roger LAZURE et Françoise ROPÉ (1990), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Répertoire bibliographique. Mise à jour 1*, Montréal, Services documentaires multimedia.
- PASTIAUX-THIRIAT, Georgette (1990), *Recherches en didactique des textes et documents. Belgique – France – Québec – Suisse. 1970-1984*. Paris, INRP. (Coll. « Rapports de recherches », n° 2.)
- ROPÉ, Françoise (1990), *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*, Paris, Éditions universitaires.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE

Joseph Melançon	5
-----------------	---

INTRODUCTION

Monique Noël-Gaudreault	11
-------------------------	----

LE CHOIX DES CORPUS POUR LA JEUNESSE

De la définition du littéraire

et des œuvres à proposer aux jeunes

Michel Thérien	19
----------------	----

Le plaisir de lire au primaire

Flore Gervais	33
---------------	----

LES APPROCHES ACTUELLES EN LECTURE LITTÉRAIRE

Dilemme cornélien en classe de français ou

comment doser la part de réponse personnalisée du lecteur

Monique Lebrun	49
----------------	----

Enjeux d'une approche anthropologique du texte littéraire

Luc Collès	75
------------	----

L'APPROCHE « LECTURE-ÉCRITURE »

La retrempe du littéraire

Ghislain Bourque 93

Lecture-écriture de l'objet littéraire

Monique Noël-Gaudreault 107

ÉCRITURE GÉNÉRATIVE ET ÉCRITURE
COMME RÉOLUTION DE PROBLÈMES

Fiction et écriture générative

Jean-Pierre Balpe 129

*Quand la production de récits
devient un véritable problème à résoudre*

Réal Bergeron et Bernard Harvey 163

LA LITTÉRATURE ET LA LANGUE

La littérature dans le processus de scolarisation

Fernand Roy 181

*Dynamique du rapport entre didactique de la langue
et didactique de la littérature*

Claude Simard 197

TABLE DES MATIÈRES

PERSPECTIVES CRITIQUES ET RECHERCHES

*Les modes de lecture contemporains
et leurs perspectives critiques*

Noël Cordonier 215

*La recherche en didactique du texte littéraire
dans la banque de données DAF/DAFTEL*

Georgette Pastiaux-Thiriat 233

LES CAHIERS DU CENTRE DE RECHERCHE EN LITTÉRATURE QUÉBÉCOISE

Déjà publiés

- Aurélien Boivin, Maurice Émond
et Michel Lord (dir.),* LES AILLEURS IMAGINAIRES.
LES RAPPORTS ENTRE LE FANTASTIQUE
ET LA SCIENCE-FICTION
- Aurélien Boivin, Maurice Émond
et Michel Lord,
Paul-André Bourque et al.,
Denis Carrier,* BIBLIOGRAPHIE DE LA SCIENCE-FICTION
ET DU FANTASTIQUE QUÉBÉCOIS (1960-1985)
ÉDITER DES ŒUVRES MÉDIATIQUES
BIBLIOGRAPHIE ANALYTIQUE D'YVES THÉRIAULT
(1940-1984)
- Roger Chamberland et
André Gaulin,
Robert Dion (dir.),* LA CHANSON QUÉBÉCOISE.
DE LA BOLDUC À AUJOURD'HUI
CAHIERS D'AGONIE.
ESSAIS SUR UN RÉCIT DE JACQUES BRAULT
- François Dumont
et Frances Fortier (dir.),
Nicole Fortin
et Jean Morency (dir.),
Dominique Hudon,* LITTÉRATURE QUÉBÉCOISE : LA RECHERCHE
EN ÉMERGENCE
LITTÉRATURE QUÉBÉCOISE :
LES NOUVELLES VOIX DE LA RECHERCHE
BIBLIOGRAPHIE ANALYTIQUE ET CRITIQUE
DES ARTICLES DE REVUES
SUR LOUIS FRÉCHETTE (1863-1983)
- Félix Leclerc,
Maurice Lemire (dir.),
Michel Lord
et André Carpentier (dir.),
Joseph Melançon (dir.),* TOUT FÉLIX EN CHANSONS
LE ROMANTISME AU CANADA
LA NOUVELLE QUÉBÉCOISE AU XX^e SIÈCLE.
DE LA TRADITION À L'INNOVATION
LE DISCOURS DE L'UNIVERSITÉ
SUR LA LITTÉRATURE QUÉBÉCOISE
- Joseph Melançon, Nicole Fortin
et Georges Desmeules (dir.),
Joseph Melançon, Clément Moisan
et Max Roy,* LA LECTURE ET SES TRADITIONS
- Joseph Melançon et al.,* LE DISCOURS D'UNE DIDACTIQUE.
LA FORMATION LITTÉRAIRE DANS
L'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE AU QUÉBEC
(1852-1967)
- Louise Milot, Aurise Deschamps
et Madeleine Godin,* LA LITTÉRATURE AU CÉGEP (1968-1978).
LE STATUT DE LA LITTÉRATURE DANS
L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL
LE CŒUR À L'AVENTURE

*Louise Milot
et Fernand Roy (dir.),*

Monique Noël-Gaudreault (dir.),

*Denis Saint-Jacques, Jacques
Lemieux, Claude Martin et
Vincent Nadeau,
Yolaine Tremblay,*

LES FIGURES DE L'ÉCRIT. RELECTURE DE
ROMANS QUÉBÉCOIS, DES *HABITS ROUGES*
AUX *FILLES DE CALEB*

DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE :
BILAN ET PERSPECTIVES

CES LIVRES QUE VOUS AVEZ AIMÉS.
LES BEST-SELLERS AU QUÉBEC
DE 1970 À AUJOURD'HUI
MISIA SERT ET LE JEU DE DÉS

Révision du manuscrit et correction des épreuves : Linda Fortin
Composition et infographie : Isabelle Tousignant
Conception graphique : Anne-Marie Guérineau

Diffusion pour le Canada : Gallimard ltée
3700A, boulevard Saint-Laurent, Montréal (Qc), H2X 2V4
Téléphone : (514) 499-0072 Télécopieur : (514) 499-0851
Distribution : SOCADIS

Diffusion pour la Suisse : Le Parnasse Diffusion
20, rue des Eaux-Vives, Genève, Suisse
Téléphone : 41.22.736.27.26 Télécopieur : 41.22.736.27.53

Diffusion pour l'Europe : Exportlivre/Librairie du Québec
30, rue Gay-Lussac
75005, Paris, France
Téléphone : (1) 43.54.49.02 Télécopieur : (1) 43.54.39.15

Diffusion pour les autres pays : Exportlivre
C. P. 307, Saint-Lambert (Qc), J4P 3P8
Téléphone : (514) 671-3888 Télécopieur : (514) 671-2121

ACHEVÉ D'IMPRIMER
CHEZ AGMV
MARQUIS
IMPRIMEUR INC.
CAP-SAINT-IGNACE (QUÉBEC)
EN SEPTEMBRE 1997
POUR LE COMPTE DE NUIT BLANCHE ÉDITEUR

Dépôt légal, 3^e trimestre 1997
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE

BILAN ET PERSPECTIVES

« La didactique de la littérature commence avec le défi de la tautologie. Comment dire ce qui a déjà été dit ? Ne suffit-il pas de le répéter ? Il arrive, de fait, que la simple lecture appropriée d'une œuvre littéraire puisse suffire à fonder la didactique. Car la didactique est un acte de transfert. Transfert d'un savoir, sans doute, mais surtout transfert d'un savoir-faire, d'une compétence, en l'occurrence d'une compétence de lecture » (Joseph Melançon).

Didactique de la littérature : bilan et perspectives explore les différents problèmes reliés à l'enseignement de la littérature et de la lecture. Cet ouvrage consiste non seulement en un bilan des théories et des pratiques de la didactique de la littérature, mais, de plus, en une réflexion sur une nouvelle problématique où l'épistémologie et l'esthétique se confortent au lieu de s'opposer.

Avec des textes de Jean-Pierre Balpe (Université Paris VIII) • Réal Bergeron (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue) • Ghislain Bourque (Université du Québec à Chicoutimi) • Luc Collès (Université catholique de Louvain) • Noël Cordonier (Université de Lausanne) • Flore Gervais (Université de Montréal) • Bernard Harvey (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue) • Monique Lebrun (Université du Québec à Montréal) • Joseph Melançon (Université Laval) • Monique Noël-Gaudreault (Université de Montréal) • Georgette Pastiaux-Thiriat (Institut national de recherche pédagogique) • Fernand Roy (Université du Québec à Chicoutimi) • Claude Simard (Université Laval) • Michel Thérien (Université de Montréal)

Les Cahiers du Centre de recherche en littérature québécoise

ILLUSTRATION DE LA COUVERTURE : CHANTAL BOUHOURS

ISBN 2-921053-79-9



9 782921 053792