

## **Cours N°5 : Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire**

### **Objectifs pédagogiques**

- Répondre aux besoins exprimés par les apprenants concernant l'approche didactique et pédagogique de l'enseignement de la lecture interprétative des textes littéraires.
- Développer une compétence de lecture des textes littéraires.
- Améliorer des compétences impliquées dans la compréhension.
- Prendre conscience aux étudiants qu'apprendre à lire revient à apprendre à comprendre.

### **IV- Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire**

Si l'on doit enseigner aux apprenants à comprendre un texte littéraire qui pose des obstacles importants, encore faut-il être en mesure de nommer clairement les attentes liées à cette compréhension. Si l'enseignant limite la compréhension au décodage des mots, des phrases et de l'intrigue principale, c'est à ces tâches minimales que se limiteront la plupart des apprenants dans leurs lectures, parce qu'ils réserveront le travail d'inférence pour l'interprétation qui, dans la conception de plusieurs, ne vient qu'après la lecture intégrale. En définissant une tâche de lecture en classe, il importe donc que l'enseignant puisse identifier clairement ce qu'il attend : quels sont les seuils de compétence que les apprenants doivent atteindre pour justement « comprendre » le texte à lire. L'interprétation vient-elle nécessairement après le travail de compréhension ? Qu'exige de plus l'interprétation ?

Voilà des questions qui viennent à l'esprit des apprenants et des enseignants et auxquelles nous tenterons d'apporter des réponses en présentant une synthèse critique des différentes réflexions glanées dans des articles et des ouvrages qui ont analysé les pourtours de ces modes d'appréhension des textes. Nous nous intéresserons plus spécifiquement aux textes littéraires, ou reconnus comme, soit en raison de leur traitement du langage qui est porteur de sens, de leur représentation subjective de l'expérience humaine, du lien qu'ils établissent entre le passé et le présent, l'ici et l'ailleurs, de leur appartenance à des structures institutionnelles et de la valeur symbolique qui leur est attribuée par cette même institution, soit en raison du rôle actif qu'y joue le lecteur, comme premier agent de production du sens.

Quoi qu'en pensent les experts, bien des étudiants à l'université n'ont pas acquis l'autonomie et les compétences qui leur permettraient de saisir et d'interpréter de manière créative des œuvres littéraires difficiles tout en restant fidèles au texte. À cet égard, Gervais (1993) laisse entendre qu'il est naïf de croire que la lecture est inscrite dans le texte et que

tout lecteur est en mesure d'y accéder, surtout des élèves pour qui la lecture est une corvée. C'est mettre les apprentissages en péril de penser qu'ils réussissent tous à convoquer les connaissances nécessaires qu'imposerait une lecture idéale au sens où l'entend Eco (1985) en évoquant son lecteur modèle. Berthier (1999) partage sensiblement cet avis : comme le signe littéraire est par définition flottant, il ne peut y avoir de garantie quant à son sens ; le lecteur est laissé à lui-même. Cette liberté qu'évoque Berthier est très difficile à assimiler pour l'élève en apprentissage, car il ne sait pas poser de balises claires à son travail de compréhension et d'interprétation.

## **VI-1- La compréhension d'un texte littéraire**

Jorro (1999) soutient, par ailleurs, les conceptions vygotkiennes « *où le conflit sociocognitif joue un rôle moteur dans l'apprentissage* » (p. 85). L'apprentissage coopératif tel qu'elle le présente reconnaît toutefois un rôle très timide à l'enseignant. Ainsi, loind'affirmer comme Jorro que « *la compréhension du texte [...] ne s'enseigne pas* » (p. 86), nous croyons que le maître peut « enseigner aux élèves à utiliser dans leur lecture des procédés cognitifs dont ils ignoraient l'existence » (Giasson, 1992, p. 21), notamment lors de lectures à voix haute au cours desquelles il rend transparents ses propres processus cognitifs. Proposer des démarches de lecture à l'élève ne restreint pas sa liberté créatrice, mais, au contraire, la rend possible, en lui délimitant un champ d'action à l'intérieur duquel il se sentira davantage en sécurité (Terwagne, Lafontaine et Vanhulle, 1999). Il ne déploiera sa liberté interprétative que s'il se sent appuyé sur des bases relativement solides. Et ces bases, il ne peut les établir de façon autonome, sans l'aide de l'enseignant. Ni, comme le démontre avec justesse Jorro (1999), sans cette « *hétérogénéité interprétative qui jaillit [des] groupes de travail* » (p. 86).

Rémond (1999) montre elle aussi que l'enseignant joue un rôle central dans l'apprentissage des processus de compréhension : dans une recherche qu'elle a menée, les élèves entraînés de façon explicite aux stratégies de compréhension améliorent significativement leurs performances par rapport à ceux qui n'y sont pas entraînés. Elle ajoute que le travail sur des problèmes clairement posés aide beaucoup à l'apprentissage des stratégies de compréhension, résultats qui concordent avec ceux que nous avons obtenus au terme de notre recherche doctorale (Falardeau, 2002a et b). Toutefois, dans une recherche qui pose la résolution de problèmes comme axe central de l'apprentissage de la compréhension et de l'interprétation en lecture au primaire, Tauveron (1999a) se montre réticente à proposer les explications du maître dans la classe de littérature : celui-ci aura certes son interprétation, mais il ne la communiquera pas. Il s'en servira néanmoins pour déterminer en partie les

orientations de la leçon sans interférer avec l'appropriation du texte par les élèves. En somme, la lecture du maître doit demeurer masquée, pour ne pas entraver celle des élèves. Les vertus de ces approches masquées varient toutefois selon l'âge des élèves : si, avec des enfants de 7-8 ans, la dynamique de groupe et l'absence d'inhibition permettent des échanges plus ouverts à propos des textes, les préjugés défavorables des adolescents et leur crainte du jugement de l'autre impliquent une participation et une animation plus actives du maître dans le travail d'appropriation des textes par les apprenants.

Les chercheurs cités présentent des points de vue divergents quant au cadre qu'on doit proposer aux apprenants pour les orienter dans leur apprentissage de la compréhension et de l'interprétation afin de maintenir leur travail vers un objectif défini. Cette apparente restriction permet pourtant un déploiement beaucoup plus structuré et fécond de la liberté interprétative. À défaut d'expérience, cette dernière a besoin de balises, sans quoi elle s'apparente au chaos, à une création qui part du lecteur, mais qui ne tient plus compte du texte. La conjonction de ces deux univers différents doit se faire dans un entraînement supervisé, qui tendra progressivement vers une autonomie de plus en plus grande des apprentis-lecteurs.

## **VI-2- Rôle des questions posées par l'enseignant dans la compréhension**

En lecture, compréhension rime trop souvent avec questions. Trop souvent parce que les questions présentent le piège périlleux de détourner l'apprenant de la véritable compréhension d'un texte. *« On déplore, mentionne Giasson (1990), que les questions ne servent parfois qu'à vérifier si les élèves ont lu le texte. Malheureusement, cette façon d'employer les questions laisse entendre aux élèves que le but de la lecture est de répondre aux questions et non de poursuivre un objectif personnel »* (p. 223). *« Elles maintiennent le lecteur dans une compétence de surface »* (*Ibid.*), car elles l'orientent vers des informations secondaires. Bref, elles lui enseignent que comprendre un texte, c'est retenir ce qui compte dans les tests, comme les noms, les dates, etc. Irwin et Baker (1989) émettent les mêmes réserves : ces questions encouragent les mauvaises habitudes de lecture, car elles poussent l'élève à retenir ces éléments non pertinents pour la compréhension globale, mais qui revêtent une importance démesurée pour l'évaluation de leur lecture. Il se produit alors un décalage contre-productif entre les objectifs pédagogiques de la lecture et la pratique effective à laquelle se livrent les élèves, parce que ceux-ci sont conditionnés par les éléments sur lesquels le professeur investit toute la portée de l'exercice.

Puisque la compréhension est essentiellement globalisante, qu'elle écarte les informations

ponctuelles pour tracer des schémas plus généraux du texte, il faut amener les étudiants à pratiquer cette compréhension globale à travers les questions. Les rappels de texte sont d'excellentes occasions pour les élèves de réorganiser l'information de manière globale. Le professeur devra aussi à toujours inclure des questions d'inférence logique dans les questionnaires de compréhension (Irwin et Baker, 1989), pour que les apprenants combinent leurs connaissances antérieures aux informations textuelles, afin que les questions jouent aussi le rôle d'organiseurs cognitifs, et non pas seulement celui d'évaluateurs. C'est pourquoi, aux dires de Dumortier (1991), il faut lier « *le questionnement aux objectifs et aux apprenants, pas aux textes. Ces derniers, en effet, n'imposent aucune question... et les permettent toutes* » (p. 74). Les questions doivent donc amener l'apprenant à organiser sa lecture, pas seulement à l'évaluer. Elles doivent lui permettre d'apprendre à retrouver de façon autonome des structures textuelles fondamentales : narrateur, auteur, personnages, lieux, temps, intrigue, etc.

### **VI-3- L'implicite dans la compréhension et l'interprétation**

Dès le XVII<sup>e</sup> siècle, Furetière définissait l'implicite comme un élément qui « s'applique à ce qui, sans être formellement exprimé, est virtuellement contenu ». Étymologiquement, « implicite » vient d'« impliquer », « enchevêtrer », « emmêler ». Pour en arriver à ce contenu virtuel caché, le lecteur infère, verbe dont le sens premier renvoie à « faire naître, ajouter », d'où tirer des conséquences, créer des liens. Le lecteur comble alors les informations manquantes, tues, mais que les mots et la phrase « impliquent ». Le travail d'inférence qu'exige la compréhension de l'implicite est donc inscrit d'une certaine manière dans le texte. Une définition de la compréhension ne peut incidemment écarter les informations implicites, en se limitant à une lecture linéaire faite au mot à mot.

En compréhension, les bons lecteurs sont constamment en train d'inférer les informations implicites du texte, ce que l'auteur tait et que le lecteur doit compléter de lui-même. Ces inférences relient les mots, les phrases, les événements : « *Les inférences ne sont pas que des luxes que les meilleurs élèves utilisent une fois qu'ils ont compris le texte. Elles sont essentielles pour la compréhension et la mémorisation du texte* » (Irwin et Baker, 1989). On ne peut donc limiter la compréhension à ses degrés jugés inférieurs et en rejeter les processus inférentiels. Pour raffiner sa compréhension, le lecteur doit avoir conscience « *de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite d'un texte pour vraiment le comprendre* » (Desrosiers-Sabbath, 1992, p. 92). C'est alors un réel travail de construction du sens qui s'enclenche à travers les stratégies de lecture pour pallier les silences et expliciter le non-dit. S'il se limite au sens explicite, il ne comprendra pas, par exemple, le double message de

l'ironie ; il lui faut donc inférer, créer un lien entre le texte et ses propres connaissances socioculturelles qui lui permettront de décoder l'ironie.

Pour que l'étudiant en apprentissage de la lecture littéraire soit à même de mieux comprendre les processus qu'il convoque dans le travail d'inférence, il importe que le professeur l'amène à réaliser à quel moment il en fait : « Quels indices textuels t'amènent à cette déduction ? Cette information déduite est-elle importante pour la compréhension globale du récit ? » De cette manière, l'étudiant sera davantage en mesure de distinguer ce qui relève véritablement de la compréhension de ce qui constitue une interprétation créative, car il importe qu'il ne relègue pas tout travail inférentiel dans les processus d'interprétation qu'il voit souvent comme un luxe à la lecture.

#### **VI-4- Comment faire dialoguer un texte, un lecteur et le monde qui les entoure ?**

Cette réflexion nous a permis de mieux comprendre certains constats et nous a conduite à expliciter les enjeux spécifiques du binôme comprendre et interpréter inscrit dans les programmes. Pour ce faire, nous avons construit une approche mettant en évidence la pluralité des « formes de lire » un texte littéraire, pour montrer ensuite qu'à chacune répondaient un apprentissage et donc des stratégies spécifiques.

- Nous avons ainsi présenté trois formes de compréhension de l'écrit :
- la lecture « décodage », comprise comme la mise en relation d'un signifiant avec le signifié adéquat, extrait d'un ensemble contextuel.
- la lecture « compréhension », qui vise le sens du texte ; lecture globale, non exhaustive, mais satisfaisante d'un extrait défini ; elle s'en veut la reformulation.
- la lecture « interprétative », qui est l'élaboration d'une signification, c'est-à-dire d'une lecture personnelle, subjective, donc toujours relative : on parlera ici de production de sens, et de son questionnement.
- En effet, La lecture « interprétation » consiste alors à questionner cette photographie, à essayer de l'enrichir, de la préciser, en interrogeant les possibles raisons de cette représentation et les contours qu'on lui a donnés : on voit ainsi les spécificités et l'intérêt de cette approche. Pour la mettre en œuvre, quatre approches stratégiques ont alors été proposées :
- la stratégie expérientielle : s'identifier, ressentir, mettre en lien avec son vécu, ses souvenirs.
- la stratégie culturelle : mettre en lien le texte avec une autre œuvre artistique, ses connaissances générales, l'actualité.
- la stratégie textuelle : observer, être sensible à la forme, à sa spécificité, à ses effets ;

- la stratégie de distance critique : prendre de la hauteur pour interroger les intentions d'auteur, les valeurs véhiculées, l'acte de lire, faire des choix de lecture.

Ces stratégies proposent une autre forme de rapport pluriel au texte et à la lecture, tout en aidant à comprendre pourquoi un même texte peut mener à des représentations mentales différentes. Ce questionnement est essentiel à l'apprentissage de la lecture, du fait de son caractère explicite, mais aussi parce qu'il propose les outils d'un apprentissage au dialogue interprétatif avec le texte. Ainsi, c'est de l'articulation réfléchie et combinée démarche / imagerie mentale / stratégies interprétatives que dépend cet apprentissage.

## **VI-5- Principes didactiques et pédagogiques**

D'après nous, une didactique de la compréhension en lecture doit chercher à maintenir plusieurs équilibres :

- Entre les activités qui visent la pratique réitérée et réussie de la lecture et celles qui favorisent les prises de conscience sur les processus de lecture.
- Entre les activités de questionnement (interrogations orales ou écrites conduites par les enseignants à propos des textes) et les activités de reformulation (paraphrase, résumé, traduction des idées du texte dans les propres mots des apprenants, etc.).
- Entre activités de questionnement littéral et de questionnement inférentiel, celui qui oblige à raisonner à partir des données du texte pour en déduire des informations nouvelles, non explicites. En d'autres termes, elle doit permettre d'initier et de maintenir à long terme un double mouvement, l'un analytique, l'autre synthétique :
- Analytique qui vise à apprendre aux élèves à décomposer les textes pour en comprendre les mécanismes internes : travail sur la langue (lexique et syntaxe), sur la ponctuation, sur les questionnaires qui obligent les apprenants à entrer dans le détail du texte pour le comprendre finement, etc.
- Synthétique en prenant appui sur des tâches qui permettent aux apprenants de mettre ensemble (comprendre au sens étymologique) ce qui doit être relié et de reconstruire la cohérence du texte à l'occasion de tâches de rappel, de résumé, de reformulation. La pédagogie de la compréhension que nous proposons vise également à ne pas laisser s'installer ces malentendus qui sont d'après nous, pour un certain nombre d'entre eux, une conséquence des choix didactiques traditionnels :
- Ceux qui accentuent exagérément la dichotomie entre identification des mots et compréhension de texte,
- Ceux qui privilégient la compréhension littérale des segments de textes au détriment d'une compréhension fine qui intègre les intentions des auteurs,
- Ceux qui sollicitent exagérément le recours à la mémoire pour répondre aux questions ;

- Ceux qui ne favorisent pas chez les apprenants le développement et/ou la prise de conscience des stratégies qui assurent la compréhension et en permettent le contrôle.

## **VI-5- 1- Entraînement ou systématisation**

Projeter (ou afficher) le texte suivant ; le lire à haute voix puis laisser le temps aux apprenants de le relire individuellement et silencieusement.

C'est un marin appelé Danny Boodmann qui l'avait trouvé. Il le trouva un matin alors que tout le monde était déjà descendu du bateau. Il le trouva dans une boîte en carton. Il devait avoir dans les dix jours, pas beaucoup plus. Il ne pleurait même pas, il restait là, sans faire de bruit, les yeux ouverts, dans sa grande boîte. Quelqu'un l'avait laissé là, sur le piano. Le vieux Boodmann chercha un papier pour savoir s'il y avait un nom, une adresse, mais il ne trouva rien. Il prit le nouveau-né dans ses bras : cet enfant, on l'avait laissé là pour lui. Il en était sûr. Alors il lui donna un nom, son nom, Boodmann, et un prénom : "Citron" parce que, sur la boîte en carton, il y avait un dessin de citron.

D'après A. Barrico (Novecento : pianiste, Éditions des mille et une nuits)

Organiser un bref temps d'échange sur l'origine du texte (d'où vient cet extrait ?) en demandant aux apprenants de justifier leurs réponses. Avec des apprenants en grande difficulté, résumer rapidement le texte (ou le faire résumer si les apprenants sont plus efficaces).

Distribuer le texte aux apprenants.

Lire ensuite la première question à haute voix puis demander aux apprenants d'y répondre sur un petit bout de papier.

Recueillir les réponses. Procéder de la même manière pour les sept questions suivantes.

Question 1. Où Danny Boodmann trouve-t-il le bébé ? - Sur le piano

Question 2. Quel âge a le bébé ? - Il a dix jours Question

3. Quel est le métier de Danny Boodmann ? - Marin Question

4. Quand trouve-t-il le bébé ? - Le matin Question

5. Pourquoi Danny Boodmann cherche-t-il un papier ? - Il veut connaître son nom

Question 6. Est-ce que le capitaine du bateau est là ? - Non Question

7. A ton avis, pourquoi le bébé a-t-il été laissé sur ce piano, dans une boîte ? - Parce que ses parents n'avaient pas assez d'argent alors ils l'ont abandonné.

Demander aux apprenants d'utiliser la typologie retenue pour ranger individuellement les questions en s'appuyant soit sur la nature des questions soit sur les procédures mobilisées pour répondre. Procéder à une correction collective.

## **VI-5-2- Utiliser et prendre conscience des stratégies**

### **VI-5-2-1- Etape 1 : traiter les questions de manière stratégique (collectif)**

Annoncer aux apprenants que cette nouvelle phase de travail va permettre de poursuivre le travail sur le traitement des questionnaires de lecture et la réflexion amorcée à l'étape 4 sur la (les) manière(s) de classer les types de questions.

Reprendre ensuite en collectif le travail réalisé au cours des étapes précédentes et revoir la typologie construite pour répondre à de nouvelles questions.

Annoncer aux apprenants que, cette fois, ce sont eux qui vont devoir répondre aux questions, en s'aidant du travail réalisé dans les phases précédentes et qu'ils devront ensuite réfléchir collectivement à la manière dont ils s'y sont pris.

Annoncer ensuite qu'avant de distribuer le texte, vous allez lire à haute voix les mots difficiles. Ecrire les mots suivants au tableau : Kanti, aîné, le thé, en criant, des heures, le vendeur, le charmeur, le serpent, il s'installait, au coin, des villes, lointaine, le hall, il remarqua, aveugle, les yeux. S'assurer que tous les apprenants, notamment les plus faibles lecteurs, sont capables de reconnaître ces mots en les faisant lire, à haute voix, plusieurs fois si nécessaire. Ne pas donner d'explication sur le sens de ces mots : renvoyer volontairement la question du sens à la lecture des mots en contexte, à la lecture ultérieure du texte lui-même.

Distribuer le texte aux apprenants et leur faire lire individuellement.

Kanti habitait une petite maison blanche, près du chemin de fer. Il vivait là avec son frère aîné qui vendait des noix de coco et des bananes sur les marchés. Kanti n'allait pas à l'école et il était libre d'aller où il voulait. - Parfois son frère partait pendant quelques jours, et Kanti restait seul. Pendant des heures, il regardait le vendeur de thé qui passait en criant, ou bien le charmeur de serpent qui s'installait tous les soirs au coin de la rue avec sa flûte. Ou encore, il allait se promener dans la gare : il regardait la foule et les trains qui partaient pour des villes lointaines. Un jour, dans le grand hall, il remarqua une petite fille aveugle qu'il n'avait jamais vue. Elle était petite et mince, vêtue de blanc. Elle avait les yeux fermés et elle souriait.

D'après Eric Sable, *Un ami pour la vie*, 1998, Bayard Poche.

Distribuer ensuite le questionnaire, le lire et le relire à haute voix.

1. Kanti a-t-il vu la petite fille à l'école, à la gare ou au marché ?
2. Comment étaient les habits de la petite fille ?
3. Quel était le métier du frère de Kanti ?

4. Où habitait Kanti ?
5. A ton avis, est-ce que cette histoire se passe en France ?
6. Pourquoi Kanti était-il seul parfois ?
7. Kanti était-il un bon élève ?

Demander aux apprenants d'y répondre individuellement.

Récolter les réponses mais ne pas procéder à la correction (l'enseignant en prendra connaissance pour anticiper sur les difficultés à traiter lors de la 3<sup>ème</sup> séance).

#### **VI-5-2-2- Etape 2 : Nouvelle tâche de surlignage (travail individuel)**

Présenter et expliquer la consigne de cette nouvelle tâche : « pour chaque question, quand c'est possible, tu dois surligner les mots (ou la phrase) qui t'ont aidé à trouver la réponse. ».

Traiter au tableau l'exemple suivant pour que tous les apprenants comprennent bien ce qu'on attend d'eux : voici ce qu'un étudiant **a surligné** pour la question n°5 : « A ton avis, est-ce que cette histoire se passe en France ? », à laquelle il avait répondu "non".

*« Kanti habitait une petite maison blanche, près du chemin de fer. Il vivait là avec son frère aîné qui vendait des noix de coco et des bananes sur les marchés. **Kanti n'allait pas à l'école et il était libre d'aller où il voulait.** Parfois, son frère partait pendant quelques jours, et Kanti restait seul. Pendant des heures, il regardait le vendeur de thé qui passait en criant, ou bien le charmeur de serpent qui s'installait tous les soirs au coin de la rue avec sa flûte. Ou encore, il allait se promener dans la gare : il regardait la foule et les trains qui partaient pour des villes lointaines. Un jour, dans le grand hall, il remarqua une petite fille aveugle qu'il n'avait jamais vue. Elle était petite et mince, vêtue de blanc. Elle avait les yeux fermés et elle souriait. »*

Demander aux apprenants d'expliquer pourquoi l'étudiant a surligné ces groupes de mots (les aider le cas échéant : pour cet apprenant, un pays où un enfant ne va pas à l'école ne peut pas être le nôtre !

Fournir ensuite aux étudiants le texte en autant d'exemplaires qu'il y a de questions et faire réaliser l'activité de surlignage individuellement. (On pourra choisir de donner aux apprenants les réponses qu'ils avaient faites à ces mêmes questions lors de l'étape précédente).

#### **VI-5-2-3- Etape 3 : explicitation des procédures (travail collectif)**

**Mise en commun et confrontation du travail des apprenants :** correction des questions et réflexion sur les procédures qui ont permis de trouver ces réponses, exactes ou erronées (sur la base d'une analyse des surlignages réalisés).

Théorisation collective ; comment peut-on s'y prendre pour répondre aux questions ?  
Réexamen de la fiche de synthèse réalisée lors de la première séance : Éventuelles améliorations.

#### **VI-5-2-4- Etape 4 : appropriation personnelle de la fiche de synthèse (travail individuel)**

Demander aux étudiants d'utiliser la typologie élaborée collectivement pour classer quatre nouvelles questions posées sur le même texte (Kanti).

- Question 1. Quels sont les fruits vendus par le frère de Kanti ?
- Question 2. Combien de temps Kanti observait-il les gens dans la rue ?
- Question 3. Que faisait Kanti lorsqu'il allait à la gare ?
- Question 4. Pourquoi le vendeur de thé passait-il, en criant ?

Inciter les étudiants à comparer ces quatre questions avec celles posées précédemment (les 8 premières questions du texte 'Kanti, celles de "Demi-Lune" et de "Novecento").

Reprendre ensuite différents questionnaires de lecture déjà traités et corrigés au cours de l'année (ou pris dans des manuels de lecture) et demander aux étudiants de procéder au classement des questions, en utilisant la même typologie.

#### **VI-5-3- Accroître l'activité réflexive**

##### **Etape 1 : réfléchir aux réponses erronées (travail collectif)**

Inciter les apprenants à formuler des hypothèses sur les procédures qui ont pu conduire (d'autres apprenants) à des réponses fausses.

Par exemple :

1. Kanti a-t-il vu la petite fille à l'école, à la gare ou au marché ?

Réponse erronée : "Au marché" (Exemple d'hypothèse : pour répondre à cette première question, l'étudiant a cherché le premier nom de lieu indiqué par le texte, dans le premier paragraphe).

2. Comment étaient les habits de la petite fille ?

Réponse erronée : "Le texte ne parle pas de ses habits." (Exemple d'hypothèse : l'étudiant n'a pas compris le lien entre vêtue et vêtement, synonyme d'habit.)

3. 6. Pourquoi Kanti était-il seul parfois ?

Réponse erronée : "Parce que son frère partait en vacances" (Exemple d'hypothèse : l'étudiant a inventé une destination mais il avait bien compris que son frère était parti.)

4. Kanti Était-il un bon élève ?

Réponse erronée : " Oui ". (Exemple d'hypothèse : l'enfant n'a pas retenu que Kanti n'allait pas à l'école. Ou alors il a cru qu'on pouvait être un bon « élève sans aller à l'école.)

5. Pourquoi le charmeur de serpent avait-il une flûte ?

Réponse erronée : "Pour attirer les gens." (Exemple d'hypothèse : l'étudiant ne savait pas que les serpents dressés sont sensibles au mouvement de la flûte. Alors il s'est servi de sa connaissance des musiciens de rue qui joue dans nos villes. Ou bien il a confondu avec l'histoire du joueur de flûte de Hamelin qui a attiré les enfants avec sa flûte.)

Inciter les apprenants à réfléchir aux questions en leur demandant de classer les réponses erronées de la plus mauvaise à la moins mauvaise. Cette hiérarchisation des erreurs ouvre de fructueuses discussions sur la nature des opérations intellectuelles sous-jacentes. Placés en situation de juger de la qualité des réponses d'apprenants anonymes (et non pas en position d'être jugés sur la qualité de leurs propres réponses), les étudiants mobilisent de surcroît des ressources intellectuelles que la peur de mal faire paralyse parfois.

### **VI-5-3-2- Etape 2 : produire de nouvelles questions**

Choisir un autre texte parmi ceux qui ont déjà été explorés dans la classe et demander aux apprenants d'utiliser la typologie pour inventer une question par catégorie.

Proposer ensuite des réponses et demander aux apprenants d'imaginer les questions correspondantes (insister sur les différentes formulations possibles d'une même question).

La production de questions favorise en retour la lecture des questions. Certaines réponses erronées peuvent en effet avoir pour origine une mauvaise compréhension ou un traitement lacunaire des informations contenues dans la question (vocabulaire inconnu par exemple, syntaxe, non mise en relation des données de la question avec celles du texte, etc.). Il est donc utile de revenir sur la lecture et la compréhension des questions elles-mêmes afin d'aider les apprenants à comprendre ce qu'on leur demande. Un travail systématique de reformulation et d'explicitation du sens des questions préalablement rencontrées est conduit. Une attention particulière est accordée au lexique utilisé dans ces questions ainsi qu'aux tournures interrogatives.

### **VI-5-3-3- Etape 3 : apprendre à relire de façon stratégique pour répondre à un questionnaire**

L'enseignant annonce qu'il va lire lui-même un texte à haute voix et il explique pourquoi. Les apprenants peuvent se concentrer sur la compréhension du texte lorsqu'ils n'ont pas à identifier les mots écrits. Il précise que leur seul objectif sera de comprendre l'essentiel de ce

que raconte le texte ; il ne leur posera pas de questions portant sur les détails. Après avoir lu une première fois le texte, l'enseignant demande aux apprenants s'ils ont compris le récit. Il accepte de relire une seconde fois à condition que les apprenants précisent ce qu'ils n'ont pas bien compris. Autrement dit, il fait précéder la première relecture d'une formulation d'une intention de lecture : on relit pour mieux comprendre tel ou tel aspect problématique du récit. L'enseignant pose ensuite tour à tour plusieurs questions selon une procédure toujours identique, les apprenants n'ayant jamais directement accès au texte écrit. Il précise que, dans un premier temps, il ne veut pas entendre la réponse mais seulement savoir si les apprenants la connaissent. Si ce n'est pas le cas pour certains d'entre eux, il propose de relire le texte mais en obligeant les apprenants à formuler préalablement ce qu'ils attendent de cette relecture : ils doivent lui indiquer les questions qu'ils se posent, les doutes qui les traversent, le passage du texte qu'il doit relire, sa localisation dans le récit (après ou avant tel autre Evènement, début ou fin du récit, etc. ) et interrompent l'enseignant lorsqu'ils pensent avoir obtenu l'information qu'ils recherchent. En d'autres termes, ils anticipent sur le problème à résoudre, planifient leur attention, évaluent leur propre compréhension et ne s'engagent dans l'action qu'après avoir formulé le but à atteindre et les procédures à utiliser. C'est pour les obliger à réaliser ce travail de planification que l'enseignant ne laisse pas le texte écrit sous les yeux des apprenants.

#### **VI-5-3-4- Etape 4 : prolongements**

D'autres tâches d'enseignement viennent compléter et systématiser ce dispositif. Elles combinent systématiquement diverses activités intellectuelles : répondre à des questions, produire des questions (de manière autonome ou à partir de réponses déjà disponibles), analyser ou trier des questions (en fonction de leur nature ou de leur degré de difficulté), évaluer ou juger des réponses, évaluer des degrés d'exactitude ou d'acceptabilité, faire des hypothèses sur les procédures qui ont pu conduire à ces réponses, etc. Toutes ces tâches incitent les enseignants à distinguer les objectifs pédagogiques poursuivis par l'usage des questionnaires : sont-ils utilisés comme une aide à la compréhension du texte, comme un outil d'évaluation (sommatif) de la compréhension du texte ou comme le support d'un apprentissage stratégique ? Elles les incitent également à réfléchir à la nature des questions qu'ils utilisent : ouvertes / fermées, globales / locales, littérales / inférentielles, sélections d'informations / reformulations, compréhension / interprétation, spécifiques / génériques. Ou bien encore au moment où elles sont posées (avant ou après la lecture du texte, immédiatement après ou quelques heures ou quelques jours plus tard) et si un recours au texte est possible ou non.

## **VI-5-4- Résumer, synthétiser pour mieux comprendre**

### **VI-5-4-1- Principes didactiques**

Dès l'école primaire, une part importante du travail de compréhension doit porter sur la construction d'une synthèse aussi brève que possible du texte lu : de qui ou de quoi parle ce texte (thème) ? qu'est-ce qu'il dit (propos) ?

Au fur et à mesure qu'il avance dans sa lecture, le lecteur doit synthétiser l'information recueillie de manière à relier les informations nouvelles aux anciennes. Cela passe le plus souvent par une condensation des informations traitées. C'est pourquoi, nous proposons de prendre appui sur le résumé, considérant qu'il permet aux apprenants de mieux se représenter la nature de l'activité de compréhension. Le résumé n'est pas une fin en soi, ni un objet à enseigner. C'est un outil qui favorise les synthèses, facilite l'organisation en mémoire des informations lues et incite à une auto-évaluation de la compréhension. C'est un outil que les programmes du cycle central et du cycle d'orientation invitent les professeurs à utiliser, par exemple :

- Écrire des résumés simples, pour soi-même.
- Faire des résumés, des synthèses ou des développements en s'entraînant, selon le cas, à la brièveté ou à l'amplification, en vue d'un dialogue, d'un débat, de l'exposé d'une opinion.

## **V- Exploitation pédagogique du texte littéraire : Mise en place des activités d'écriture**

### **Objectifs pédagogiques**

Au cours des activités proposées ci-dessous, les étudiants sont amenés à :

- Développer la compétence de compréhension et de production de l'écrit, à travers l'exploitation d'un corpus formé de textes littéraires (avec ses différents genres).
- Encourager la pensée créative, à travers l'écriture d'invention.
- Jouer avec le langage poétique
- Écrire pour faire faire

## **VII-1- Application 1**

- 1- Écrire pour raconter le conte : travailler sur deux contes disponibles : les fils du roi et l'oiseau des airs, par Assia Nacib, 2002 : étude de la structure, détermination du héros et schéma actanciel, étude de l'espace et du temps.
- 2- Choisir une nouvelle de deux ou cinq pages et en dégager la micro puis la macrostructure : par exemple, le pêcheur dans « c'était la guerre », 2002.
- 3- Choisir la séquence initiale d'un roman, relever les catalyses. Les supprimer etcatalyser le texte autrement, en lui conservant une logique.

- 4- A l'aide de lectures bibliographiques personnelles, repérer les constantes de la structure de genres romanesques telles qu'elles ont été dégagées par des critiques :
  - a. Celle du roman sentimental dans l'article de Claude Abastado : « itinéraire marginal ; étude des récits de magazines ».
  - b. Celle du récit poétique dans le récit poétique de Jean-Yves Tadié.
  - c. Celle du roman à thèse dans le roman à thèse de Susan Suleiman.
- 5- Quels sont les traits caractéristiques des personnages de L'Etranger de Camus : Meursault, Salamano, Raymond, la Mauresque, l'Arabe, Celeste, Masson ? Que pouvez-vous déduire de vos relevés ?

## **VII-2- Le domaine de la didactique du texte littéraire : les cercles littéraires**

En revanche, si l'on se tourne vers le domaine de la didactique de la littérature, on observe qu'un plus grand nombre de travaux s'intéresse aux échanges que suscite le texte littéraire dans la classe. Nous ne pouvons nous permettre d'en dresser une liste exhaustive car ce champ est beaucoup plus «foisonnant» que celui qui relève du domaine de l'analyse des interactions didactiques - nous nous contenterons d'évoquer quelques-uns des ouvrages, des recherches qui nous semblent les plus marquants en ce domaine.

Plusieurs raisons sont susceptibles d'expliquer cet intérêt pour les interactions «autour» des textes littéraires.

1/ Tout d'abord, ces travaux sont à replacer dans un mouvement d'ensemble plus large qui, depuis les années 90, en lien avec les travaux menés sur l'esthétique de la réception, étudie la manière dont les textes sont réellement lus, compris et interprétés.

Dans cette perspective, il devient nécessaire d'étudier, le plus précisément et le plus attentivement possible, différents types de «textes de lecteurs» qui attestent de cette réception. Les didacticiens s'intéressent aussi aux «pratiques effectives» des enseignants en lien avec les textes littéraires.

Cette volonté d'analyser la réception effective des textes, de prêter attention à des situations de classe réelles ne saurait se satisfaire de comptes rendus impressionnistes rédigés après une observation de classe : à cet égard, l'enregistrement et la transcription précise des démarches pédagogiques initiées par les enseignants, des échanges suscités par le texte littéraire s'avèrent particulièrement pertinents. Ils témoignent de la volonté des'inscrire dans une véritable «écologie de la réception du texte littéraire» (Dardaillon, p. 2009).

2/ Par ailleurs, les recherches portant sur les cercles de lecture conduisent elles aussi à porter un regard attentif sur les discussions littéraires dans la classe. Les cercles de lecture

peuvent être définis comme «tout dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées» (Terwagne Vanhulle et Lafontaine 2006, p. 7). Ces travaux (parmi lesquels on peut citer ceux de S. Terwagne S. Vanhulle et A. Lafontaine, ou encore de M. Hébert<sup>60</sup>) prennent généralement appui sur la conception de la lecture comme «transaction» établie par L. Rosenblatt. Ils sont d'inspiration socioconstructiviste et, dans la lignée de L. Vygotsky, envisagent les interactions entre lecteurs comme un moyen de favoriser «à la fois la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétations» (Terwagne et al. 2006, p. 4).

En nous fondant sur le paradigme transactionnel issu de L. Rosenblatt (1938) et sur le paradigme socio-constructiviste issu de L. Vygotsky (1931), nous proposons notamment d'envisager les "discussions littéraires" comme creuset pour le développement de compétences élaborées de compréhension en lecture.

### **VII-2-1- Exploitation pédagogique des cercles littéraires**

Avant de commencer le travail de groupe, l'enseignant discute et établit les règles de base d'apprentissage coopératif (la responsabilité et la contribution de chaque membre, la façon de partager et d'exprimer ses idées). Une fois les groupes établis, l'étude du roman peut procéder de la façon suivante :

Distribuer les romans. Remettre à chaque groupe un dossier correspondant au roman choisi. (Ce dossier doit demeurer dans la classe.) Le dossier peut contenir les fiches suivantes:

- fiches de lecture.
- fiches de participation aux cercles littéraires.
- projet de groupe.
- journal de bord et journal dialogué.

Nommer un animateur et un secrétaire pour chaque groupe. Demander à chaque apprenant de remplir sa fiche de lecture. Demander à chaque groupe de déterminer le nombre de pages que chacun des membres devra lire chaque jour, afin d'avoir terminé le livre à une date prévue (7-10 jours scolaires constituent une durée suffisante).

Le secrétaire remplit la fiche de participation quotidienne du groupe. Après la lecture, les membres peuvent :

- exécuter un travail collectif, proposé ou choisi par le groupe;

- écrire dans le journal de bord et le journal dialogué pour partager leurs écrits à la prochaine rencontre;
- compléter une activité individuelle et ensuite la partager avec le groupe. À la fin de la semaine, chaque équipe peut faire une présentation orale telle qu'un chant ou un poème qui relève une partie de l'histoire ou une improvisation d'un événement ou d'un personnage, etc.

### **VII-2-2- Thème commun**

Les apprenants peuvent faire la lecture de plusieurs livres présentant des caractéristiques similaires : mêmes thèmes, mêmes types de textes, mêmes sujets, par exemple, relation parents/enfants, animaux, science-fiction, autobiographie etc., dans le but d'établir des liens entre les textes lus. Les élèves sont ensuite encouragés à partager et à approfondir leur compréhension des textes. Chaque membre du groupe peut lire un ou deux des textes sélectionnés et ensuite partager ce qu'il a lu avec les autres membres du groupe. La discussion et le partage ont pour but de noter les similitudes et les différences dans : la manière dont les histoires ont été écrites; la motivation des personnages; l'évolution des personnages au cours de l'histoire; le conflit qui a fait démarrer l'histoire; les techniques utilisées par l'auteur pour créer le suspense, etc.

### **VII-2-3- Journal de bord**

Un journal de bord est un cahier de notes ou un dossier dans lequel les apprenants relèvent par écrit les pensées et les sentiments qui leur viennent à l'esprit lors de la lecture. Dans un journal de bord, il pourrait y avoir :

- des **questions**, que vous vous posez au sujet des personnages et des événements du livre.
- des **souvenirs**, de votre propre expérience, que votre lecture éveille.
- des **suppositions** : d'après vous, comment l'histoire évoluera-t-elle et pourquoi?
- des **réflexions** sur les idées et les moments marquants du livre.
- des **comparaisons**, entre votre façon d'agir et celle des personnages de l'histoire.
- des **pensées et des sentiments** qui vous viennent au sujet des personnages et des événements;
- des **commentaires** sur la façon dont l'histoire est racontée, par exemple, les mots ou les expressions qui vous frappent.

Le journal de bord sert à consigner des réflexions sur les textes lus. Il est important que l'attention demeure sur le contenu de la réponse et non sur sa forme. On ne fait pas d'observation au crayon rouge dans le journal. Les commentaires, qu'ils soient écrits ou

verbaux, doivent porter sur le contenu du message. Il ne faut jamais attendre ou imposer une trop grande quantité d'écriture si on souhaite que les apprenants conservent le goût de la lecture. On peut même parfois ne pas s'attendre à des commentaires écrits. L'écriture peut être une simple appréciation personnelle du texte lu.

#### **VII-2-4- Questions ouvertes**

La question que vous ou l'apprenant choisissez doit refléter le thème ou l'atmosphère de la section ou du chapitre lu. Une question bien conçue peut faire jaillir des réponses étonnantes et variées. La question peut amener à faire des prévisions précédant la lecture, des commentaires suivant la lecture ou des réflexions durant la lecture.

Voici des exemples de questions :

Quels sont les principaux personnages du roman? Lequel des personnages préfères-tu? Pourquoi?

Qu'est-ce que le personnage pense de...?

De quoi (nom du personnage) s'inquiète-t-il?

Comment l'auteur a-t-il créé du suspense dans ce chapitre? Que va-t-il se passer, selon toi, dans le prochain chapitre? Que fait l'auteur pour t'inciter à poursuivre ta lecture?

Quel est l'élément le plus important dans ce que tu viens de lire?

As-tu déjà rencontré, dans d'autres livres, quelqu'un qui ressemble au personnage principal? En quoi cette personne lui ressemble-t-elle?

Quel personnage préfères-tu?

Pourquoi? Qu'aurais-tu fait à la place de...?

#### **VII-2-5- Style de l'auteur**

Pourquoi penses-tu que l'auteur a écrit ce livre?

D'après toi, pourquoi l'auteur a-t-il ajouté des personnages secondaires? Quelles questions poserais-tu à l'auteur?

Que fait l'auteur pour inciter le lecteur à lire le livre? Comment l'auteur utilise-t-il l'humour?

Pourquoi, selon toi, le livre s'est-il terminé de cette façon?

Le style d'écriture et la construction du texte sont-ils comme ceux d'autres auteurs que

tu connais? Explique.

Qu'est-ce que l'auteur essaye de te dire?

Si tu avais le pouvoir de faire disparaître un personnage, lequel choisirais-tu?

Pourquoi? Quels changements est-ce que ceci apporterait à l'histoire?

Si tu étais le héros du livre, comment réagiras-tu à (*personnage ou événement*)?

### **VII-2-6- Écriture libre**

Demandez aux apprenants d'écrire ce qu'ils veulent au sujet du livre. Pour favoriser une réponse personnelle et une écriture libre, vous pouvez suggérer des façons de commencer certaines phrases, ex. : par « je ».

- *Je prédis que...*
- *J'ai bien aimé l'expression suivante ..... parce que.....*
- *J'ai remarqué que...*
- *Je ne comprenais pas...*
- *Je me demandais si...*
- *Je ne suis pas d'accord avec...*
- *Je crois que...*
- *Je crois que cette histoire pourrait être vraie parce que...*

### **VII-2-7- Imagination d'un autre point de vue**

Si tu étais le personnage principal, qu'est-ce que tu ferais et pourquoi? Écris une lettre ou un message au personnage principal.

Écris une lettre à l'auteur du livre et pose-lui des questions au sujet de son livre. Choisis un personnage et imagine le journal intime qu'il pourrait écrire. Si tu étais l'auteur, comment aurais-tu terminé l'histoire?

### **VII-2-8- Réponse à une question finale à la fin de la lecture du roman**

L'apprentissage sera profitable si, une fois le livre terminé, les apprenants tirent leurs propres conclusions et en discutent. La participation aux discussions de groupes permettra aux élèves de composer des commentaires pertinents :

Pourquoi le livre est-il

intitulé? Que penses-tu de

ce livre?

Comment compares-tu ce livre à d'autres livres que tu as

lus? Pourquoi, selon toi, l'auteur a-t-il écrit ce livre?

Quel personnage du livre te ressemble le plus? Le moins? Explique.

### **VII-2-9- Réflexion en cours de lecture**

L'expérience de vie ou les opinions personnelles amènent chacun à réagir différemment à une œuvre littéraire. Un des objectifs du journal de bord consiste à permettre au lecteur de noter ses impressions en cours de lecture. La rédaction des impressions peut se faire en cours de lecture ou après la lecture.

On peut suggérer aux apprenants, entre autres :

- Pendant ta lecture, écris des pensées qui te traversent l'esprit. As-tu pensé à des événements de ta vie pendant que tu lisais?
- À quoi as-tu pensé ou qu'est-ce que tu t'es demandé pendant la lecture de ce chapitre? Quelle est ta réaction sur ce que tu viens de lire?
- Quelles questions te venaient à l'esprit pendant que tu lisais?
- Y a-t-il quelque chose qui t'a surpris dans ce que tu viens de lire? Qu'est-ce que l'auteur essaie de te dire?
- Quel sera, selon toi, le thème du prochain chapitre? Qu'est-ce qui arriverait si...?

### **VII-2-10- Le journal dialogué**

Dans un journal dialogué, l'apprenant écrit des observations ou des commentaires soit sur:

- un chapitre du livre.
- des expressions qui l'ont intéressé
- des sentiments qu'il a éprouvés. L'enseignant, à son tour, écrit un commentaire soit pour :
- élargir les connaissances de l'apprenant
- lui proposer d'autres pistes
- réagir à ses commentaires ou à ses observations
- lui poser des questions pertinentes.

### **VII-3- Application, genres littéraires**

Pour chacun des exercices qui suivent, il vous est demandé de déterminer le registre d'un extrait, divers éléments permettant d'identifier ce registre, ou les nuances qui peuvent être appréciées dans l'extrait.

J'avais un peu d'argent, je dis :  
« Je vais me faire construire une petite maison. »  
Je vois un entrepreneur de béton armé. Je lui dis :  
« Ça va me coûter combien ? »

- Quinze briques !  
- Bon ! Je vais me renseigner... »  
Je vais voir un copain qui est du bâtiment. Je lui dis :  
« Une brique... combien ça vaut ?  
-Deux thunes ! »  
Je retourne voir l'entrepreneur. Je lui dis :  
« Pour une thune, qu'est-ce que je peux avoir ?  
- Des clous ! »  
Je retourne voir mon copain. Je lui dis :  
« Dis donc, il veut me faire payer les clous !  
-Il n'a pas le droit ! »  
Je refonce voir l'entrepreneur ... Je lui dis :  
« Je veux bien payer, mais pas pour des clous !  
- Vous n'êtes pas obligé de payer comptant...  
- Content ou pas content, je suis obligé de payer ? »  
(R. Devos, *Ça n'a pas de sens*, Denoël, 1981.

Ce texte relève du registre :

- satirique ?
- parodique ?
- comique ?
- dialogal ?

A quel registre correspondent les caractéristiques suivantes ?

- Récit d'événements invraisemblables.
- Temporalité imprécise ("il était une fois...").
- Personnages stéréotypés (anges, princes, rois, chevaliers, etc.).
- Schéma narratif simple.

Le conte ?

La fable ?

Le burlesque ?

Le merveilleux ?

### 3.

La raison du plus fort est toujours la meilleure :  
Nous l'allons montrer tout à l'heure.  
(Jean de La Fontaine, « Le Loup et l'Agneau », *Fables*, 1667)

Dans quel registre s'inscrivent ces vers de La Fontaine ?

Le narratif ?

Le didactique ?

L'oratoire ?

Le récit bref ?

**4.** C'est en adoptant quel registre que Racine s'adresse dans la dédicace d'*Andromaque* à la belle-sœur du roi Louis XIV ?

Madame,

Ce n'est pas sans sujet que je mets votre illustre nom à la tête de cet ouvrage. Et de quel autre nom pourrais-je éblouir les yeux de mes lecteurs, que de celui dont mes spectateurs ont été si heureusement éblouis ? On savait que VOTRE ALTESSE ROYALE avait daigné prendre soin de la conduite de ma tragédie. On savait que vous m'aviez prêté quelques-unes de vos lumières pour y ajouter de nouveaux ornements. On savait enfin que vous l'aviez honorée de quelques larmes dès la première lecture que je vous en fis (...).

Mais, MADAME, ce n'est pas seulement du cœur que vous jugez de la bonté d'un ouvrage, c'est avec une intelligence qu'aucune fausse lueur ne saurait tromper. Pouvons-nous mettre sur la scène une histoire que vous ne possédiez aussi bien que nous ? Pouvons-nous faire jouer une intrigue dont vous ne pénétriez tous les ressorts ? Et pouvons-nous concevoir des sentiments si nobles et si délicats qui ne soient infiniment au-dessous de la noblesse et de la délicatesse de vos pensées ?

(Jean Racine, dédicace d'*Andromaque*, 1667).

Registre pathétique ?

Registre burlesque ?

Registre laudatif ou élogieux ?

Registre parodique ?

**5.**

Deux chambres, une salle à manger et une cuisine où des sièges recollées erraient de pièce en pièce selon les besoins, formaient tout l'appartement que Madame Caravan passait son temps à nettoyer.

(Maupassant, "En Famille", *La Maison Tellier*, 1881)

Dans quel registre s'inscrit cet extrait ?

Tragique ?

Réaliste ?

Descriptif ?

Récit bref ?

**6.**

Quels registres se mélangent dans l'extrait suivant du discours de Robert Badinter sur l'abolition de la peine de mort ?

(...)

La France a été parmi les premiers pays du monde à abolir l'esclavage, ce crime qui déshonore encore l'humanité.

Il se trouve que la France aura été, en dépit de tant d'efforts courageux l'un des derniers pays, presque le dernier - et je baisse la voix pour le dire - en Europe occidentale, dont elle a été si souvent le foyer et le pôle, à abolir la peine de mort.

Pourquoi ce retard? Voilà la première question qui se pose à nous.

Ce n'est pas la faute du génie national. C'est de France, c'est de cette enceinte, souvent, que se sont levées les plus grandes voix, celles qui ont résonné le plus haut et le plus loin dans la conscience humaine, celles qui ont soutenu, avec le plus d'éloquence la cause de l'abolition. Vous avez, fort justement, Monsieur Forni, rappelé Hugo, j'y ajouterai, parmi les écrivains, Camus. Comment, dans cette enceinte, ne pas penser aussi à Gambetta, à Clemenceau et surtout au grand Jaurès? Tous se sont levés. Tous ont soutenu la cause de l'abolition. Alors pourquoi le silence a-t-il persisté et pourquoi n'avons-nous pas aboli?

Je ne pense pas non plus que ce soit à cause du tempérament national. Les Français ne sont certes pas plus répressifs, moins humains que les autres peuples. Je le sais par expérience. Juges et jurés français savent être aussi généreux que les autres. La réponse n'est donc pas là. Il faut la chercher ailleurs.

Pour ma part j'y vois une explication qui est d'ordre politique. Pourquoi? (...)

(17 septembre 1981)

Dramatique ?

Laudatif ?

Oratoire ?

Argumentatif ?

7.

[Un billet anonyme a prévenu qu'« un crime serait commis pendant la première messe du Jour des Morts ».]

Encore quatre minutes ! Les oraisons. Le dernier Évangile ! Et ce serait la sortie ! Et il n'y aurait pas eu de crime !

Car l'avertissement disait bien : la première messe...

La preuve que c'était fini, c'est que le bedeau se levait, pénétrait dans la sacristie...

La comtesse de Saint-Fiacre avait à nouveau la tête entre les mains. Elle ne bougeait pas. La plupart des autres vieilles étaient aussi rigides.

« *Ite missa est...* »... « La messe est dite »...

Alors seulement Maigret sentit combien il avait été angoissé. Il s'en était à peine rendu compte. Il poussa un involontaire soupir. Il attendit avec impatience la fin du dernier Évangile, en pensant qu'il allait respirer l'air frais du dehors, voir les gens s'agiter, les entendre parler de choses et d'autres...

Les vieilles s'éveillaient toutes à la fois. Les pieds remuaient sur les froids carreaux bleus du temple. Une paysanne se dirigea vers la sortie, puis une autre. Le sacristain parut avec un éteignoir, et un filet de fumée bleue remplaça la flamme des bougies.

Le jour était né. Une lumière grise pénétrait dans la nef en même temps que des courants d'air.

Il restait trois personnes... Deux... Une chaise remuait... Il ne restait plus que la comtesse, et les nerfs de Maigret se crispèrent d'impatience...

Le sacristain, qui avait terminé sa tâche, regarda Mme de Saint-Fiacre. Une hésitation passa sur son visage. Au même moment le commissaire s'avança.

Ils furent deux tout près d'elle, à s'étonner de son immobilité, à chercher à voir le visage que cachaient les mains jointes.

Maigret, impressionné, toucha l'épaule. Et le corps vacilla, comme si son équilibre n'eût tenu qu'à un rien, roula par terre, resta inerte.

La comtesse de Saint-Fiacre était morte.

(Georges Simenon, *L'affaire Saint-Fiacre*, 1959)

Dans cet extrait, l'auteur exploite le registre :

Fantastique ?

Merveilleux ?

Satirique ?

Romanesque ?

**8.**

Des habitants de la commune de Muri, en Suisse, ont trouvé un motif pour refuser d'accueillir des réfugiés. Il est question de construire, à Muri, un centre d'hébergement à côté du club de tennis. Une pétition circule pour qu'il n'en soit rien, car « le bruit pourrait déranger la concentration des joueurs ». Cette objection ne manque pas de pertinence. Le réfugié n'est pas seulement, en effet, un pauvre dépourvu de manières. Il vient fréquemment d'un pays peu développé où, faute de télévision, les gens ont conservé l'habitude déplorable de se réunir pour converser, voire pour chanter en tapant dans leurs mains ou sur une casserole. Et comme le réfugié est souvent mélancolique, il lui arrive plus qu'à d'autres d'empoigner sa casserole ou même une guitare achetée avec le pécule donné par l'ONU et d'entamer des mélodies pleines de nostalgie et de décibels. – Leconte lui-même a perdu des matches pour moins que ça.

(Philippe Meyer, *Portraits acides*, Éditions Le Cherche midi, 1999)

L'auteur de ce texte exploite le(s) registre(s) :

Burlesque ?

Satirique ?

Ironique ?

Argumentatif ?

Dramatique ?

**9.** Du registre à l'auteur

Le vieux monsieur indigne qui a comparu devant la cour d'assises de Versailles avait en effet quelque chose d'un spectre. L'accusé avait passé le plus clair de son temps dans la clandestinité depuis la libération pour fuir la justice. La clandestinité dans laquelle il s'était glissé avec sa famille, durant près de quarante ans, avait de quoi sidérer. Vivant sous des noms d'emprunt, hébergé tantôt par des amis nostalgiques du régime de Vichy, tantôt par des

prêtres trop candides ou d'un autre siècle, "Monsieur Paul" avait usé ses forces et sa vie à jouer les passe-muraille, allant de cache en cache comme un sanglier blessé.

Ce texte a été écrit par un romancier.

Ce texte a été écrit par un dramaturge.

Ce texte a été écrit par un philosophe.

Ce texte a été écrit par un historien.

Ce texte a été écrit par un journaliste.

#### **10. Du registre à l'auteur**

A la vérité, le règne de la liberté commence seulement à partir du moment où cesse le travail dicté par la nécessité et les fins extérieures ; il se situe donc, par sa nature même, au-delà de la sphère de la production matérielle proprement dite. Tout comme l'homme primitif, l'homme civilisé est forcé de se mesurer avec la nature pour satisfaire ces besoins, conserver et reproduire sa vie ; cette contrainte existe pour l'homme dans toutes les formes de la société et sous tous les types de production.

Ce texte a été écrit par :

Un journaliste ?

Un moraliste ?

Un ethnologue ?

Un philosophe ?

Un historien ?

## **VII-4- Un modèle d'exploitation didactique d'un texte littéraire**

L'exploitation du texte littéraire peut se manifester par des activités telles que la rédaction d'histoires courtes ou des représentations de pièces de théâtre, par des affiches de création conçues par les étudiants, par des éventuelles adaptations du texte littéraire en dialogue ou en bande dessinée, etc. Pour une exploitation didactique optimale, il est conseillé d'introduire le texte littéraire selon le principe de la progression, en misant d'abord sur le critère de la motivation, puis progressivement entamer l'aspect choisi en optant pour l'approche d'analyse qui convient aux attentes du cours. En ce qui est de notre cas, en l'occurrence la production écrite, il s'agit d'une exploitation double. Afin de réaliser un énoncé écrit, il faut bien s'imprégner du contenu du texte. Pour cela, les étudiants seront conviés à comprendre le texte-support, à en dégager les hypothèses de sens, à en discerner le vocabulaire. Ce dernier point sera la base de départ pour reconstituer un produit écrit. Dans cette optique, nous avons organisé une activité de production écrite qui se base sur le discours prononcé par Victor Hugo le 9 juillet 1849 (Cf. Discours prononcé par Victor Hugo en annexe 1). Ce discours, dont l'intention est politique appuie la proposition d'Armand de Melun visant à constituer un comité destiné à « préparer les lois relatives à la prévoyance et à l'assistance publique. Sachant que le discours politique relève des genres littéraires « institué » à visée argumentative, notre choix porte sur ce thème car il représente un rapport entre la bonne volonté des dirigeants politiques d'éradiquer la misère et les événements qui se passent en France pour échapper aux conséquences d'un tel phénomène.

### **VII-4-1- Démarche suivie**

Comme il a été déjà souligné, la démarche consiste à respecter les deux phases, à savoir la compréhension et la production écrite. Lors des deux activités, les étudiants peuvent s'entretenir afin d'échanger les idées. Quoiqu'il s'agisse d'un travail d'autonomie, l'enseignant sera disponible pour les éventuelles explications et orientations méthodologiques concernant la rédaction de la dissertation.

#### **VII-4-1-1- Activité de compréhension**

Le texte une fois distribué, il a été demandé aux étudiants d'en faire une lecture silencieuse en consultant le dictionnaire au cas de besoin. D'abord, les étudiants ont abordé la situation socio-économique que décrit le texte. Il est question des répercussions de la révolution industrielle sur le peuple français, dont la pauvreté et la misère. Ensuite, dans une approche lexicale, il a été discuté le choix terminologique de l'orateur et les champs lexicaux dominants. Comme mots clés, nous avons repéré le mot « misère » à neuf occurrences, avec

tout le vocabulaire qui y correspond tel que pauvreté, froid, maladie, triste, mort, malheureux, faim... Dans la même optique, nous remarquons que les expressions choisies portent une forte charge sémantique. En effet, le recours aux figures de style justifie le souci de l'auteur d'illustrer la gravité de la situation : [Comment veut-on guérir le mal si l'on ne sonde pas les plaies ?] ; [La misère est une maladie du corps social comme la lèpre était une maladie du corps humain] ; [l'usure dévore nos campagnes]. Ainsi, la reprise de certains mots et expressions révèlent la ténacité de l'auteur à ses impressions, dont la tristesse et la colère. Nous pouvons citer à titre d'exemple, [homme est mort de faim, mort de faim à la lettre] ; [je ne dis pas diminuer, amoindrir, limiter, circonscrire]. Cette tendance peut être expliquée par le recours à l'écrit oralisé, l'une des formes de l'oral, qui exige de l'auteur un soin minutieux de la langue, un registre raffiné et un style élégant. Pour le plan du texte, les étudiants ont distingué trois parties : l'amorce par un appel à anéantir la misère, ensuite un exposé des faits étayé par une argumentation et des exemples, enfin un rappel destiné à l'intention des responsables afin de les sensibiliser à la question. Pour cela, l'auteur s'est adressé à la fois à la conscience de ces gouvernants, leur moralité à leur compassion.

#### **VII-4-1-2- Activité de production écrite**

Après avoir parlé de l'auteur, interrogé le texte et débattu le thème, les étudiants ont passé à la seconde étape. Le travail de rédaction demandé consiste en l'élaboration d'une dissertation littéraire à la lumière du discours de V. Hugo. Ainsi, la consigne a été de développer une réflexion argumentative sur le thème de la baisse du pouvoir d'achat chez les personnes pauvres, et cela en se servant du vocabulaire étudié. A cet effet, l'enseignant a proposé aux étudiants une multitude de connecteurs logiques et une panoplie de tournures impersonnelles et de formules pour les aider à structurer leur rédaction. Le temps attribué à la rédaction est limité à 60 minutes et la fiche d'évaluation porte des critères fixés préalablement, tels que le développement approprié de chaque élément de l'énoncé du sujet de rédaction, la valeur et la cohérence des arguments, la pertinence des illustrations, la correction de la langue, etc.

#### **VII-4-1-3- Évaluation de l'activité rédactionnelle**

Le temps une fois écoulé et les copies corrigées en fonction de la grille d'évaluation conçue à cet effet, il est noté que la majorité des productions revêt une certaine vigueur dans l'expression, organisation et cohérence en ce qui est des idées. Comme il s'agit d'un thème d'actualité, les arguments avancés ont été validés et illustrés par des exemples concrets. Par ailleurs, les locutions fournies par l'enseignant ont assuré un aspect plus soigné au registre de

langue. Dans l'ensemble, ces rédactions "balisées" par des repères que porte le texte-modèle ont été plus élaborées par rapport à celles que les étudiants avaient tendance à réaliser habituellement lors des séances de travaux dirigés.

#### **VII-4-1-4- Synthèse**

Les étudiants ont apprécié le fait de réaliser une production écrite fondée sur un texte proposé, notamment lorsque ce dernier est littéraire. En effet, de par ses aspects riches en matière linguistique, culturelle et stylistique, il est sujet d'une exploitation plus favorable. Et même si les types et les plans des textes (support et produit) ne sont pas similaires, cette pratique constitue néanmoins pour eux une forme d'étayage important grâce au fond lexical octroyé par le texte initial. Conclusion Avoir recours au texte littéraire dans les méthodes d'enseignement de langue s'avère fructueux. Étant un élément représentant la littérature, le texte littéraire se charge de retracer la culture en question et de la mettre en valeur afin de contribuer à la didactique des langues et des cultures. S'ajoute à cela que le texte littéraire reflète une vision du monde plus authentique. Cette valeur qu'apporte ce support peut développer chez l'étudiant l'identité personnelle, le sens critique et la créativité, éléments indispensables pour une approche éducative. Pour une réalisation optimale des objectifs soulignés de l'enseignement du texte littéraire, ce dernier doit être décortiqué puis mis à l'épreuve d'une éventuelle reconstitution ou reproduction. Le texte littéraire serait donc une phase de départ pour en produire d'autres, dont la qualité recherchée est similaire. Cette exploitation totale comporte des savoirs linguistiques, des aspects socio-historiques et culturels, des rapports discursifs, des effets rhétoriques et stylistiques