

Le débat interprétatif et la problématisation du texte

Noëlle Sorin



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/3781>

DOI : 10.4000/ree.3781

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Noëlle Sorin, « Le débat interprétatif et la problématisation du texte », *Recherches en éducation* [En ligne], 3 | 2007, mis en ligne le 01 mars 2007, consulté le 05 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3781> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3781>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le débat interprétatif et la problématisation du texte

Noëlle Sorin¹

Résumé

Travailler le débat interprétatif en classe de français au primaire, c'est choisir des textes littéraires qui posent problème, c'est entrer en littérature. Après avoir cerné les notions de lecture littéraire, d'interprétation vue comme une démarche de problématisation du texte, nous nous proposons d'identifier un corpus d'albums proliférants susceptibles de favoriser le processus d'interprétation chez des lecteurs du 2^e cycle du primaire, puis ensuite de soumettre quelques pistes didactiques basées essentiellement sur le débat de lectures.

L'adjonction d'une quatrième compétence, « Apprécier des œuvres littéraires », à la compétence langagière qui, traditionnellement, comprend les compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement, dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), confère en quelque sorte un nouveau statut à la littérature pour la jeunesse. Certes, celle-ci a depuis longtemps ses entrées à l'école, mais elle sert plutôt de prétexte aux apprentissages de base relatifs au domaine du français (principalement à la lecture).

Or cette nouvelle compétence déplace le point focal en constituant la littérature pour la jeunesse comme objet même d'apprentissages particuliers, notamment ceux qui relèvent de la lecture littéraire. Cette compétence incite non seulement l'élève à partager ses impressions et ses émotions, mais aussi à élaborer son jugement critique et esthétique, à développer sa culture littéraire, à se forger une identité culturelle, à s'ouvrir au monde et à remettre en cause les préjugés. Cette compétence est fortement sollicitée par la lecture littéraire, conférant ainsi à cette pratique la légitimité et la place qui lui reviennent.

Cette appropriation des œuvres littéraires appelle notamment un travail d'interprétation en tant que processus de problématisation du texte, permettant entre autres démarches d'engager un débat sur les valeurs esthétiques et éthiques mises en jeu par l'œuvre. Ces débats de lecture s'avèrent une avenue prometteuse comme approche à l'interprétation des textes, d'autant que les œuvres sélectionnées amènent les jeunes lecteurs à interroger les valeurs qui président à la vie en société et lui confèrent une signification. Ceci implique dès lors d'importants changements de postures didactiques et par voie de conséquence, un réajustement à la formation initiale à l'enseignement.

¹ Université du Québec à Trois-Rivières.

1. La lecture littéraire

L'affectivité du lecteur ainsi que son travail de compréhension et d'interprétation fondent la lecture littéraire. Dans la littérature didactique, la lecture littéraire correspond à une démarche d'appropriation du texte où alternent participation et distanciation, dans un « va-et-vient dialectique »

dirait Dufays (2002, p.10). D'une part, la lecture participative correspond à l'expérience du plaisir de lire, le lecteur y sonde son âme, s'abandonne à l'imaginaire, à la beauté et au mystère de la fiction et du langage. Ce mode de lecture « privilégie [...] la dimension narrative, séquentielle, linéaire de la textualité » (Dufays 1994, p.180). Pour Descôtés (1998, p.91), « la "lecture-participation" [est celle] au cours de laquelle le lecteur, soumis à la fiction, se laisse prendre par l'illusion référentielle, adhère simplement à l'histoire et réagit avant tout sur le mode affectif ». C'est une lecture d'évasion.

La lecture littéraire est d'autre part une lecture distanciée. Descôtés (1998, p.91) définit « la lecture-distanciation » comme étant celle « qui refuse de céder à l'illusion référentielle et de considérer le texte comme un simple reflet de la réalité ; cette lecture plus distanciée et plus conforme à une réception littéraire s'intéresse alors au texte comme objet construit, comme combinaison de procédés formels, comme jeu avec les stéréotypes et avec d'autres textes. »

La lecture participative privilégie donc la textualité en contribuant au récit tandis que la lecture distanciée dépend plus du lecteur ; elle ouvre à une interprétation plus symbolique, à d'autres significations (Poslaniec, 2002). La signification est tributaire de la relation qui s'établit entre le lecteur et l'œuvre. Cependant, comme l'affirme Poslaniec (2002, p.21) : « Les limites de la réception permettent de distinguer ce qui appartient réellement au livre, les effets programmés – y compris le lecteur implicite dont le véritable lecteur accepte le contrat, ou le réfute [...] – et l'interprétation du lecteur qui intervient secondairement, après perception des effets programmés. Au-delà, quand une interprétation ne repose pas sur des effets programmés, nous avons à faire à des "fantasmes", un autre mode de réception du lecteur. »

Ce va-et-vient a déjà été mis en avant par Picard (1986) qui considère trois instances du lecteur : « [le] *liseur* (instance physique, sensorielle), [le] *lu* (instance psychoaffective, émotionnelle) et [le] *lectant* (instance intellectuelle, rationnelle, interprétative) et pour qui « la lecture se fait littéraire lorsqu'elle met en tension des valeurs opposées qui appartiennent aux sphères respectives du *lu* et du *lectant* : sens vs significations, conformité vs subversion, réalité vs fiction [...] » (Dufays, Gemenne et Ledur 2005, p.93). Le va-et-vient dialectique associé à la lecture littéraire se jouerait entre les instances du *lu* et du *lectant*.

2. L'interprétation comme processus de problématisation du texte

D'une part, sans être ni linéaire, ni continue, la démarche herméneutique chez Jauss (1982, p.95) séparerait « l'horizon d'une première lecture – le temps de la perception esthétique, et celui d'une seconde lecture – le temps de l'interprétation rétrospective ». À cela s'ajouterait

« une troisième lecture, de type historique, qui implique la reconstitution de l'horizon d'attente où s'inscrit [l'œuvre], [...], et qui suit l'histoire de [sa] réception. » C'est pourquoi Jauss décompose d'abord l'activité de lecture littéraire « en deux actes herméneutiques » : « la compréhension immédiate en jeu dans la perception esthétique », soit « la compréhension percevante », et « l'interprétation réfléchissante » (p.98) : « ce que le lecteur a saisi dans l'horizon progressif de la perception esthétique peut être thématiqué dans l'horizon rétrospectif de l'interprétation » (p.99). D'autre part, l'interprétation participe de cette tension entre le *lu* et le *lectant* : le lecteur étant convié à exprimer ce que l'œuvre lui dit, les moments d'attente qu'elle crée, les questions qu'elle déclenche, laisse ouvertes, ou auxquelles elle répond, les émotions qu'elle soulève, etc., l'interprétation relevant certes de la lecture distanciée mais aussi de la lecture participative. Le

lecteur s'investit dans sa démarche interprétative avec ses propres valeurs culturelles, morales, esthétiques, avec sa culture, ses représentations, ses connaissances, ses habitus familiaux... L'interprétation est alors un processus dialogique où chaque lecteur participe à l'élaboration d'une signification commune, dans une communauté de lecteurs donnée, comme la classe de français par exemple. Elle s'avère la construction d'un lieu de rencontre. On retrouve cette idée de négociation chez Burgos (1996, p.266), qui considère la lecture littéraire « comme une prise de position, une posture intellectuelle spécifique à l'égard du texte ». Cette lecture particulière aurait les caractéristiques suivantes : « Anticiper, de manière plus ou moins consciente, sa relation au monde du texte en termes de négociation (ce qui comprend le sens de la distance, la reconnaissance de l'altérité et le désir d'échange), attendre du plaisir de cette activité, souvent risquée au plan cognitif, imaginaire, symbolique, axiologique. » (p.266)

La lecture, quand elle devient interprétative, répond à une intention délibérée de questionner le texte, d'instaurer des réseaux de sens. Une telle hypothèse repose sur l'idée que le travail herméneutique a partie liée, d'une part, avec les questions que le texte soulève chez le lecteur et, d'autre part, avec l'élaboration d'une signification commune au texte, au lecteur et à la communauté de lecteurs à partir de l'ensemble des problèmes posés dont les éléments sont interreliés. Le lecteur y est convié à exprimer ce que le texte lui dit, les questions qu'il soulève en lui, les émotions, etc. Il s'investit dans sa démarche interprétative avec ses propres valeurs culturelles, morales, esthétiques, etc. Nous sommes donc bien en présence d'un processus de problématisation².

Si dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), il n'est nullement question d'interprétation de façon explicite, elle est toutefois sous-jacente à la composante « Porter un jugement critique ou esthétique sur les œuvres explorées » de la compétence à apprécier des œuvres littéraires. Le programme de l'école élémentaire française (2005-2006, p.314) est à cet égard beaucoup plus précis et propose véritablement une approche à l'interprétation des textes : « L'appropriation des œuvres littéraires appelle un travail sur le sens. Elle interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques, et de remettre en cause des préjugés ».

3. Le débat interprétatif

La compréhension permet de dégager le sens, qui doit faire consensus dans une communauté de lecteurs donnée, mais contrairement à l'interprétation, le sens

dégagé « ne requiert pas une mise en discours, une confrontation sociale pour être reconnu » (Falardeau 2003, p.675). Bien que l'interprétation soit tributaire de la vision que le lecteur a du monde du texte, elle doit être justifiée par l'intermédiaire d'une mise en discours. Il s'agirait, peut-être, comme le soutient Burgos (1996, p.271) : « d'ouvrir aux élèves un espace contractuel, où ils apprendraient à modérer l'expression de leurs certitudes (ce qu'on appelle communément les "goûts") et à formuler, donner forme, rendre communicables et partageables leurs incertitudes (concernant les "valeurs"). Bref, à *problématiser la démarche et l'objet*³ : se rendre aptes au doute créatif. »

Cette mise en discours, cette problématisation de la démarche et de l'objet – ou plus exactement l'interprétation comme démarche de problématisation de l'objet texte – peut se réaliser notamment par le truchement du débat interprétatif ou débat de lecture. Selon Burgos (1996, p.267) : « il s'agit d'autoriser les jeunes lecteurs à mettre leurs compétences et leurs goûts à l'épreuve de textes littéraires non canoniques et, inversement de soumettre ces textes à leur jugement de valeur, grâce à un dispositif contractuel qui les encourage au débat de lecture, à la négociation de sens et soutient leur propre relation dialogique au monde du texte. »

² Nous avons déjà développé cette idée dans les Actes du colloque de l'Acfas 2005 (à paraître).

³ C'est nous qui soulignons.

Le débat de lecture semble donc la voie royale pour engager de façon collective les jeunes lecteurs dans l'interprétation des textes, l'important étant moins « l'établissement d'un consensus sur les réponses [qu']un accord sur les questions, les problèmes, les enjeux, qui donne à voir la complexité du monde, les flottements de sens » (p.270), les ambivalences et les contradictions. Le débat interprétatif donne la possibilité aux jeunes lecteurs de « mettre sous tension les résistances du texte, de confronter les représentations subjectives de chacun, et légitimer ainsi le retour réflexif au texte pour en cerner les lieux d'incertitude, déceler les contraintes qu'il impose mais aussi les libertés qu'il autorise » (Gion, 2003, p.22).

Il s'agira bien évidemment de valider les différents types hypothèses retenues par le débat, le recours à l'œuvre demeurant le critère du travail d'interprétation, les interprétations n'étant pas toutes valables et ne doivent pas entrer en contradiction avec le texte lu.

Or, pour une enseignante, non seulement animer un débat interprétatif n'est pas simple, mais identifier des œuvres qui s'y prêtent non plus. C'est pourquoi nous nous proposons maintenant d'identifier quelques albums proliférants susceptibles de favoriser le processus d'interprétation chez des lecteurs du 2^e cycle du primaire.

4. Les valeurs citoyennes en littérature pour la jeunesse

Travailler le débat interprétatif en classe de français c'est choisir des textes littéraires qu'on peut problématiser, c'est-à-dire qui vont soulever des questions chez le lecteur parce qu'ils offrent une dimension symbolique, philosophique, éthique riche, les

textes que Tauveron (2004) qualifie de « proliférants ». Un texte proliférant appelle donc plusieurs interprétations en se laissant déployer de manière plurielle, favorisant la discussion. Ces textes peuvent être parfois simples d'un point de vue narratif, mais porteurs de significations symboliques qui interrogent le lecteur. On peut également proposer aux élèves des textes résistants, c'est-à-dire qui posent problème, dû notamment au poids de l'implicite, et nécessitent une certaine réflexion pour les saisir. Toutefois, et Tauveron (2004) nous met en garde, il ne s'agit pas de proposer aux élèves des textes réticents qui conduisent délibérément le lecteur à une impasse, à une compréhension erronée.

Pour servir de support au débat interprétatif, nous nous sommes particulièrement intéressée aux albums québécois pour la jeunesse (destinés aux enfants de 8 à 12 ans) susceptibles d'engendrer des problématiques qui relèvent notamment de valeurs citoyennes.

Pour comprendre les valeurs citoyennes véhiculées par la littérature pour la jeunesse au tournant du siècle, nous nous sommes appuyée sur deux cadres d'analyse. D'une part, le cadre éthique que l'UNESCO proposait en 1999, avec quatre composantes considérées comme essentielles, universelles et consensuelles, en interrelation avec la citoyenneté. Il s'agit de la relation à l'environnement, l'épanouissement de l'individu, la relation de l'individu à la communauté et la justice (Yersu, 1999).

D'autre part, l'éducation à la citoyenneté étant une préoccupation majeure en éducation tant en France qu'au Québec, nous avons synthétisé les propositions de plusieurs chercheurs⁴ en la matière autour de six valeurs citoyennes identifiées par Marzouk, Kabano et Côté (2000) comme

⁴ François Audigier (1999), *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP ; Claudine Leleux (2000), *Éducation à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*, Bruxelles, De Boeck ; Robert Martineau et Christian Laville (2000), « L'histoire : voie royale vers la citoyenneté? », *Non-violence et citoyenneté. Un "vivre-ensemble" qui s'apprend*, sous la direction d'Arthur Marsolais et Luce Brossard, Sainte-Foy, Éditions MultiMondes, p.51-64 ; Robert Martineau (2002), « L'histoire... mode d'emploi civique », *Éducation et formation à la citoyenneté*, Québec, Association pour l'éducation interculturelle du Québec (APEIQ), p.7-28 ; Abdellah Marzouk, John Kabano et Pauline Côté (2000), *Éduquer à la citoyenneté à l'école*. Outremont, Les éditions Logiques ; Mona Leblanc (2000), *Éducation à la citoyenneté dans la vie scolaire au primaire*. Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal.

étant fondamentales à une éducation à la citoyenneté. Il s'agit de la coopération, la solidarité, l'autonomie, la justice/équité, le respect et la tolérance. Nous avons également consulté la Charte des droits et libertés de la personne du Québec dans sa version de 2002. À partir de ces sources diverses, les valeurs mises en évidence sont les suivantes.

- *La relation à l'environnement*

La catégorie « La relation à l'environnement » sous-entend une certaine harmonisation entre l'individu et son environnement encourageant notamment le respect des ressources naturelles pour soi mais aussi pour les générations futures. Cette catégorie de l'UNESCO peut être associée à la valeur de solidarité, s'exprimant en termes de respect de l'environnement, de valorisation de la planète, de promotion de l'autosuffisance.

- *L'épanouissement de l'individu*

La catégorie « L'épanouissement de l'individu » concerne le bien-être personnel tout en considérant l'ouverture et le dialogue dans un espace culturel donné, c'est-à-dire l'ouverture aux autres, à la diversité, au monde. Des valeurs telles que le respect de soi et des autres, de la dignité de l'individu, du droit à la vie et au bien-être général sont ici considérées ainsi que la solidarité, le partage, la sensibilisation aux défis mondiaux. On peut également prendre en compte les valeurs d'autonomie, à la fois intellectuelle et morale, conférant à l'individu la capacité de porter des jugements de valeur et d'user de son esprit critique, mais aussi d'autonomie affective. Des qualités liées à la coopération peuvent enfin être examinées incluant l'esprit d'initiative, le goût du travail bien fait, l'effort et la persévérance.

- *Les relations de l'individu à la communauté*

Tout individu est considéré comme ayant des droits mais aussi des responsabilités. Donc, cette composante éthique soutient des valeurs telles que le respect des droits d'autrui et des biens collectifs, dans un espace civique commun, ce qui inclut le respect des règles communes, les valeurs de coopération liées notamment à l'implication sociale et politique ou à l'entraide. La solidarité entre, en outre, en ligne de compte dans cette catégorie à travers le sentiment d'appartenance, dans une perspective identitaire, certes, mais doublée de l'esprit de partage au sein de sa propre communauté. L'ouverture au monde et la sensibilisation aux défis mondiaux relèveraient aussi des relations de l'individu avec la communauté au sens large.

- *La justice*

La valorisation de l'égalité et de la liberté, de l'équité même est centrale à cette catégorie. Tout individu peut se réaliser sans entraver la liberté d'autrui et le principe d'égalité, tout en promouvant le droit civique. Les valeurs de tolérance sont aussi privilégiées : respect des autres, ouverture à la diversité, à la différence, harmonisation des rapports sociaux, dialogue et entente mutuelle.

Fort de ce cadre d'analyse, pour élaborer notre corpus, nous avons analysé la production albumique de quatre maisons d'édition⁵ québécoises, entre 1998 et 2004 : La courte échelle, Banjo, Les 400 coups, Dominique et compagnie⁶. Pour chaque album, nous avons apprécié sa part à l'initiation aux valeurs de citoyenneté en procédant à une analyse thématique⁷. Nous avons alors retenu comme corpus littéraire⁸, les albums les plus ouverts possibles, les plus polysémiques, les plus propices à une pluralité de lectures, mettant en jeu des questions de

⁵ Nous avons analysé 30 % de la production albumique totalisant quelque 230 titres.

⁶ Les éditions Le tamanoir fondées en 1974 deviendront *Les éditions de la courte échelle* en 1978 ; Les éditions du Raton laveur fondées en 1984 deviendront Modulo jeunesse en 1998, puis *Les éditions Banjo* en 2001 ; *Les éditions Les 400 coups* prennent naissance en 1993 ; *Les éditions Dominique et compagnie* portent ce nom depuis les années 90, mais autrefois elles constituaient Les éditions Héritage fondées en 1968.

⁷ Je tiens particulièrement à remercier Léna Bergeron et Katya Pelletier pour leur aide précieuse comme assistantes de recherche.

⁸ Les onze albums retenus s'adressent à des élèves du 2^e cycle du primaire.

valeurs citoyennes susceptibles d'accompagner les enfants dans leur compréhension des problèmes du monde contemporain.

Plusieurs albums de la collection *Carré blanc* aux éditions *Les 400 coups* se prêtent aux échanges et à la confrontation des interprétations.

- *Koletaille* de Sylvie Pinsonneault touche aux quatre catégories de l'UNESCO et permet d'aborder des valeurs telles que la solidarité, le respect de l'autre, la tolérance, le respect de la dignité humaine, le respect de l'environnement, la liberté, l'égalité, la justice, la paix...
- *Fidèles éléphants* de Yukio Tsuchiya traite des relations de l'individu à sa communauté (valeurs de fraternité, de responsabilité, de respect de l'autre), d'épanouissement de l'individu (valeurs de bienveillance, de respect de la dignité humaine) et de justice (valeurs de paix, de sécurité)...
- *Rencontre* de Jane Yolen traite des relations de l'individu à la communauté (valeurs de sincérité, de loyauté, de fraternité, de respect de l'autre), d'épanouissement de l'individu (valeurs d'honnêteté, du respect de la dignité humaine) et de justice (valeurs de paix, de liberté, d'égalité)...
- *Marius* de Latifa Alaoui traite des relations de l'individu à la communauté (valeurs d'altérité, du droit au bien-être général) et surtout de l'épanouissement de l'individu (valeurs d'honnêteté, d'accomplissement, d'ouverture à la diversité, d'égalité dans la diversité, de tolérance, anti-préjugés)...
- *Plumes et prises de bec* de Mem Fox traite des relations de l'individu à la communauté (valeurs de reconnaissance mutuelle, de droit au bien-être général, de droit à la vie), d'épanouissement de l'individu (valeurs de tolérance, d'ouverture à la diversité, de respect des différences) et de justice (valeurs de paix, de sécurité)...

D'autres albums suscitent également le questionnement des jeunes lecteurs.

- *Annabel et la bête* de Dominique Demers traite des relations de l'individu à la communauté (valeurs de reconnaissance mutuelle, d'entraide, de respect de l'autre) et d'épanouissement de l'individu (valeurs d'honnêteté, de vérité, d'accomplissement, de persévérance, d'esprit d'initiative, d'ouverture, de respect des différences)...
- *Une chauve-souris qui pleurait d'être trop belle* de Chrystine Brouillet traite des relations de l'individu à la communauté (valeurs de solidarité, d'amitié, d'entraide) et d'épanouissement de l'individu (valeurs de persévérance, d'esprit d'initiative, d'accomplissement, d'égalité dans la diversité, de respect des différences)...
- *Il était une fois Guillaume Rioux, le poisson orphelin* d'Élise Turcotte traite des relations de l'individu à la communauté (valeurs de réciprocité, de protection, de responsabilité, de droit à la vie, de droit au bien-être général), d'épanouissement de l'individu (valeurs d'accomplissement, de persévérance, de bienveillance, d'esprit d'initiative, d'ouverture à la diversité) et de justice (valeurs de liberté)...
- *Le village aux Infinis sourires et autres histoires* de Barrie Baker traite surtout des rapports de l'individu à la communauté (valeurs de sincérité, de solidarité, de fraternité, de coopération, de partage, d'altérité intergénérationnelle, de sentiment d'appartenance, de responsabilité) mais aussi d'épanouissement de l'individu (valeurs d'honnêteté, d'effort, de bienveillance, de communication)...
- *Le premier printemps du monde* de Rémi Savard et Catherine Germain traite des relations de l'individu à la communauté (valeurs d'entraide, d'altérité intergénérationnelle, de responsabilité,

de coopération, de démocratie, de respect de l'autre, du droit à la vie, du droit au bien-être général), d'épanouissement de l'individu (valeurs de respect de la dignité humaine) et de justice (valeurs d'équité, de sécurité)...

- *Nul poisson où aller* de Marie-Francine Hébert traite des relations de l'individu à la communauté (valeurs de loyauté, de fraternité, d'amitié, de droit à la vie, de droit à l'information, de respect de l'autre), d'épanouissement de l'individu (valeurs de vérité, de respect de la dignité humaine, de tolérance) et de justice (valeurs d'égalité, de paix, de liberté, de sécurité)...

Les albums retenus sont intéressants à exploiter en classe de français pour leur grande richesse symbolique en ce qui a trait notamment aux valeurs citoyennes, permettant des parcours ouverts et multiples propices aux échanges interprétatifs. L'illustration a également son rôle à jouer, soit en confortant l'univers poétique et sensible déjà porté par le texte conviant le lecteur à un monde imaginaire, soit alors en se substituant au monde réel, trouvant là des résonances chez le lecteur avec son histoire vécue, sa mémoire, sa culture, ses sensations... Le débat interprétatif peut être mené à partir de la lecture d'un des onze albums du corpus, mais il pourrait également mettre en évidence certains liens thématiques ou autres entre ces albums.

5. Pistes didactiques pour le soutien de conduites interprétatives⁹

Contrairement à la lecture référentielle qui peut devenir autonome très tôt, l'accès à la dimension symbolique des œuvres, aux effets esthétiques, au juste équilibre entre les droits du texte et les représentations du lecteur commande le développement de compétences cognitives et

culturelles. Comme le constate Tauveron (2002, p.18). Il s'agit d'une lecture attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique, d'une lecture soucieuse de débusquer les effets de sens non immédiats et de les faire proliférer, de débusquer les effets de non-sens pour leur trouver du sens, toutes opérations qui supposent la mobilisation d'une culture antérieurement construite et la création d'une culture nouvelle.

Les pistes didactiques que nous allons proposer maintenant permettent le partage des lectures grâce au débat interprétatif, le texte à lire étant envisagé comme espace de négociation de la signification, espace évoluant vers une sorte d'espace de production collective de valeurs esthétiques et morales, voire citoyennes.

■ **Activités préalables**

D'abord, avant que les élèves et l'enseignant s'investissent dans l'exploration de la polysémie d'un texte, dans la confrontation d'une interprétation singulière avec la communauté de lecteurs, à travers la négociation et le débat interprétatif, il semble important pour plonger dans le texte de privilégier d'abord l'illusion référentielle et l'implication psychoaffective du lecteur. Après ce passage obligé, surtout pour de jeunes lecteurs, la lecture pourra devenir une démarche de problématisation où l'élève sera amené à se distancier suffisamment du texte pour construire un point de vue critique et esthétique sur lui.

Ensuite, il est important de former graduellement les élèves à éviter les questions plus ou moins fermées et à tendre vers l'interrogation soulevant un problème. On peut leur demander de formuler les questions que le texte leur inspire, rassembler celles qui relèvent d'une même problématique et en débattre, car c'est cet ensemble de questions que constitue une problématique, qui n'a pas de réponse immédiate – et peut-être pas de réponse définitive. Cette démarche préalable permet d'engager les élèves dans la construction du problème en mettant en

⁹ Plusieurs de ces propositions sont inspirées de dispositifs didactiques déjà expérimentés par d'autres chercheurs dans des classes d'enseignement primaire. D'autres propositions ont été faites pour le lycée ; voir entre autres Benoît (1992).

œuvre à la fois les connaissances disponibles et les conceptions. Ceci amène aussi les élèves à croiser leurs connaissances (lecture en réseau, intertextualité) et leurs compétences disciplinaires, leur expérience de lecture et de vie, etc.

Peut-être qu'avant de rassembler les questions en problématique, inviter chaque élève à répondre à ses propres questions, puis lors d'une mise en commun collective, déterminer ce qu'est une « bonne » question. Ensuite, les questions retenues sont regroupées par problématique. Ceci permet alors de définir les critères de qualité d'une « bonne » problématique, ce qui relève de la compréhension et ce qui relève de l'interprétation.

■ ***Alternance des temps de lecture, de production d'écrits et d'échanges oraux***

Le dispositif didactique proposé par Battistini (2006) se déroule en trois séances. La première séance comprend : une lecture à haute voix de l'enseignante comme entrée dans le texte, celle-ci réveille le texte et « l'interprète » avec subjectivité ; une écriture individuelle des premières impressions et compréhensions ; une lecture silencieuse des élèves ; une écriture individuelle des premières compréhensions/interprétations. La deuxième séance se réalise en petits groupes : partage de compréhension et d'interprétation ; débat au sein du groupe ; réalisation d'une affiche exposant le travail d'interprétation du groupe sans évacuer les différends ou les questions non résolues. La dernière rencontre correspond à une séance plénière : présentation des travaux de groupe ; échanges et débat au sein de la classe ; écriture personnelle d'une interprétation finale provisoirement stabilisée, correspondant à une réelle appropriation du texte. Comme le souligne Battistini (2006, p.8) : « le parti pris de ce dispositif didactique est de proposer une alternance des temps de lecture, de production d'écrits et d'échanges oraux : il s'agit de favoriser le va-et-vient entre l'écrit et l'oral, entre la lecture et l'écriture, afin d'inciter les élèves à revisiter le texte ; le but poursuivi étant de favoriser les questionnements et les déplacements d'interprétation. »

Comme toute innovation, cette démarche demande à être vécue plus d'une fois pour qu'elle porte fruit et doit s'inscrire dans une démarche plus large de développement de compétences et de culture littéraires. En conclusion, l'auteur constate que la démarche proposée a été plus ou moins profitable selon les enfants et que les échanges de point de vue sur le texte, s'ils se sont avérés enrichissants pour une majorité, mettent en évidence que « l'articulation entre les débats interprétatifs et l'élaboration identitaire de la parole est une opération délicate ; elle est à construire au fil des apprentissages et requiert la présence attentive de l'enseignant ». (p.19)

■ ***Des clés de lecture comme entrées dans le texte littéraire***

Afin de développer « le processus interprétatif singulier des élèves dans une approche plurielle du texte littéraire », Croce-Spinelli (2005, p.3) propose d'abord d'élaborer collectivement « un référentiel des différentes entrées possibles dans un texte littéraire », donc un aperçu des voies d'accès au texte privilégiées par les lecteurs, avant d'amorcer le débat interprétatif proprement dit sur un passage de l'œuvre lue. Ce référentiel est affiché en classe et peut être consulté à tout moment. Si dans cette recherche, l'interprétation n'est pas anticipée comme une démarche de problématisation du texte, puisque l'enseignant choisit le passage à débattre et dirige l'échange en posant les questions pour amener notamment les élèves à la distanciation, c'est l'idée du référentiel comme autant de clés de lecture qui a retenue notre attention : « La première [clé de lecture] se rapporte à la sensibilité des élèves à certains aspects du texte littéraire, autrement dit, à la résonance singulière du texte pour le lecteur, et se trouve alors liée aux références singulières du lecteur. La résonance peut alors être psychologique, politique, culturelle, professionnelle, historique... La seconde composante correspond aux entrées classiques de l'analyse textuelle que la sensibilité singulière du lecteur lui fera privilégier : clé par l'intertextualité, clé par le langage, clé par l'auteur/la poétique, clé de l'intratextualité, clé de la

structure du récit, clé par l'intrigue, clé par les valeurs, clé par les personnages/la psychologie, clé par les personnages/le programme narratif, clé par les personnages/leurs relations, clé par les personnages/leurs différents points de vue, clé par le lieu/le monde, clé par le genre, clé identitaire/des projections du lecteur, etc. Une troisième composante d'un autre ordre pour entrer dans un texte pourrait être distinguée : elle consiste alors dans la modalité d'entrée du lecteur dans le texte qui peut être émotive, appréciative, évaluative, évocatrice, comparative... » (p.4)

Le référentiel, en situation d'échanges interprétatifs, remplit « la double fonction d'étayage de l'aire de jeu¹⁰ des élèves et d'étayage de la conduite du débat » (p.9). Il varie bien sûr d'une communauté de lecteurs à l'autre et s'avère socioculturellement déterminé.

Conclusion

Concept actuellement en émergence, la lecture littéraire commence à faire consensus dans le monde de la didactique autour des travaux de Picard, de Jouve, de Dufays. D'une part, les principes sous-jacents à une telle lecture sont liés à l'enrichissement de la culture et des horizons idéologiques des élèves, à l'ouverture de cette culture à l'intertextualité et au plaisir esthétique. D'autre part, l'appropriation des œuvres littéraires sollicite également un travail sur le sens, voire sur la signification, notamment grâce au processus d'interprétation appréhendé comme une démarche de problématisation du texte. Aussi, comme le souligne très justement Lebrun (2006, p.10) parlant de l'école primaire, « la classe de littérature est-elle vécue comme un lieu fécond d'échanges et de débats à propos de nombreux textes littéraires qui invitent à lire, à écrire, à interpréter, à critiquer, à interroger tout écrit circulant dans cette communauté. Ces liens et ces échanges permettent de construire une culture commune, fédératrice avec des valeurs communes qui soudent et légitiment la communauté ».

Le débat interprétatif semble une avenue prometteuse – certes il n'est pas le seul, pensons au cercle de lecture, à la dramatisation de l'œuvre, au journal dialogué, etc. – qui favoriserait un changement de rapports à la culture, à la langue et aux savoirs chez les élèves qui se les approprieraient et les construiraient de manière active, développant ainsi leur propre jugement esthétique et éthique de manière fondée. « Il s'agit, [comme le rappelle Lebrun, 2006, p.10] de développer une posture critique active et de développer des compétences culturelles et argumentatives ».

Toutefois, de la part de l'enseignant la tâche est complexe. Aider l'élève à percevoir les valeurs et les enjeux symboliques des univers imaginaires auxquels il est convié plutôt que d'en rester à une juxtaposition linéaire des actions ne s'improvise pas, pas plus que de mener l'élève à déjouer les ambiguïtés du texte, à accepter de se confronter à des divergences d'interprétation, à s'alimenter aux interprétations des pairs, à argumenter sa propre interprétation sur la base de connaissances et de lectures antérieures, à la justifier, à construire un point de vue personnel et à développer son jugement critique, à porter une évaluation éthique sur les valeurs en jeu, etc.

On constate actuellement que la tendance dans plusieurs rapports de recherche est au débat interprétatif certes, mais non appréhendé comme démarche de problématisation du texte. Il est très fréquent que ce soit l'enseignante qui dirige le débat en posant les questions aux élèves, en amenant l'échange là où elle veut qu'il aille, quand ce n'est pas des questions qui relèvent plutôt de la compréhension. Toutefois, les problèmes, voire les objections, soulevés par le débat interprétatif pensé comme démarche de problématisation, comme pratique innovante pourraient être nombreux : le temps requis, le côté artificiel du débat ainsi provoqué et formalisé, la difficulté qu'éprouve le jeune lecteur à se décentrer de lui-même et de sa propre lecture, le double rôle de l'enseignant à la fois meneur du débat et interprète, l'aspect psychosocial du débat où les élèves peuvent être déstabilisés sur le plan émotif, cognitif et identitaire, le manque de connaissances des élèves ou le réflexe de revenir sans cesse au texte pour ne pas perdre pied rendant la problématisation incertaine, le défi que le débat interprétatif représente pour l'enseignant peu ou

¹⁰ L'expression est inspirée de Picard (1986).

pas former à cette approche innovante. C'est ce dernier point qui retiendra notre attention pour le mot de la fin.

En effet, en ce qui concerne le débat interprétatif, afin qu'il ne se réduise pas à un simple échange stérile en termes d'apprentissage et de construction de la compréhension et de l'interprétation, la compétence à mener cette pratique langagière particulière devient essentielle. La formation à l'enseignement, qu'elle soit initiale ou continue, devrait donc être soucieuse de favoriser la découverte de ces nouvelles approches en lecture littéraire, qui impliquent notamment « de travailler le rapport d'altérité et de favoriser, par la socialisation des échanges, une culture du questionnement au-delà des évidences » (Rouxel, 2005, p.32). Dans la construction de ce lieu de rencontre qu'est l'interprétation, l'enseignant a véritablement un rôle de médiateur.

Bibliographie

BATTISTINI C. (2005), « Désir de littérature et débat d'interprétation », Actes du colloque *Littératures et pratiques d'enseignement/apprentissage : difficultés et résistances*, Marlène Lebrun (dir.).
Site Internet <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/>, dernière consultation le 16 avril 2006.

BENOIT J.-P. (1992), « Des propositions pour observer et développer les compétences interprétatives des élèves », *Pratiques*, n°76, pp. 79-100.

BURGOS M. (1996), « Les débats de lecture : pratiques d'appropriation ou construction dialogique des textes ? », *Pour une lecture littéraire*, J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), tome 2, Bruxelles, De Boeck-Duculot, pp. 265-271.

CROCE-SPINELLI H. (2005), « La lecture : du social au langagier », Actes du colloque *Littératures et pratiques d'enseignement/apprentissage : difficultés et résistances*, Marlène Lebrun (dir.).
Site Internet <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/>, dernière consultation le 16 avril 2006.

DESCOTES M. (1998), « Étudier des nouvelles pour apprendre la lecture littéraire », *Le français aujourd'hui*, n°121, pp. 89-93.

DUFAYS J.-L., GEMENNE L. et LEDUR D. (2005), *Pour une lecture littéraire*, tome 1, op. cit.

DUFAYS J.-L. (2002), « Les enjeux littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Tréma*, n°19 (octobre), Montpellier, IUFM de Montpellier, pp. 5-16.

DUFAYS J.-L. (1994), *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Martaga, coll. Philosophie et langage.

FALARDEAU É. (2003), « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIX, n°3, pp. 673 à 694.

GADAMER H. G. (1996), *Vérité et méthode*, Paris, Le Seuil, [1976].

GION M.-L. (dir.). (2003), *Les chemins de la littérature au cycle 3*, Créteil, SCRÉREN-CRDP, Académie de Créteil.

JAUSS H. R. (1982), « Le texte poétique et le changement d'horizon de la lecture », *Problèmes actuels de la lecture*, L. Dällenbach et J. Ricardou (dir.), Paris, Éditions Clancier-Guénéaud, pp. 95-108.

LEBRUN M. (2006), « Un nouveau contenu d'enseignement, la littérature à l'école primaire : analyse de pratiques », Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?*, É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin, Québec, Université Laval, (support Cdrom).

MARZOUK A., KABANO J. et COTE, P. (2000), *Éduquer à la citoyenneté à l'école*, Outremont, Les éditions Logiques.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC [MEQ] (2001), *Programme de formation de l'école québécoise*,

Québec, Gouvernement du Québec.

PICARD M. (1986), *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. Critique.

POSLANIEC C. (dir.) (2002), *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, Paris, INRP.

ROUXEL A. (2005), « Formes et effets des phénomènes de résistance au processus de subjectivation du texte », Symposium Lectures expliquées/lectures impliquées, tensions, interactions, réflexions, dans Actes du colloque *Littératures et pratiques d'enseignement/apprentissage : difficultés et résistances*, Marlène Lebrun (dir.) pp.31-33. Site Internet <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/>, dernière consultation le 16 avril 2006.

SORIN N. (2003), « Le récit de vie en classe de littérature : regards sur l'autre et images de soi », *Tangence*, n°71, pp. 93-106.

SORIN N. (à paraître), « L'interprétation, processus de problématisation et le nouveau programme de français du secondaire au Québec », Actes du colloque *La problématisation dans l'apprentissage et la formation : spécificité de la démarche, modèles théoriques, difficultés didactiques et pédagogies*. Québec, PUQ.

TAUVERON C. (dir.) (2002), *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM*, Paris, Hatier, coll. Hatier pédagogique.

TAUVERON C. (2004), « La lecture comme jeu, à l'école aussi », *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Actes de l'Université d'Automne, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Site Internet http://eduscol.education.fr/D0126/lecture_litteraire_tauveron.htm, dernière consultation le 3 janvier 2006.

YERSU K. (1999), « *A common framework for ethics of the 21st century* », Paris, UNESCO.

Corpus des œuvres pour la jeunesse

ALAOUI M. L. (2001), *Marius*, ill. S. Poulin, Saint-Laurent, Éditions Les 400 coups, coll. Carré blanc.

BAKER B. (2000), *Le village aux Infinis sourires et autres histoires*, ill. S. Jorisch, trad. M. Marineau, Saint-Laurent, Éditions Les 400 coups, coll. Les grands albums.

BROUILLET C. (2000), *Une chauve-souris qui pleurait d'être trop belle*, ill. L. Franson, Montréal, Éditions la courte échelle, coll. Il était une fois.

DEMERS D. (2002), *Annabel et la bête*, ill. S. Poulin, Saint-Lambert, Dominique et compagnie.

FOX M. (2001), *Plumes et prises de becs*, ill. N. Wilton, Saint-Laurent, Éditions Les 400 coups, coll. Carré blanc.

HEBERT M.-F. (2003), *Nul poisson où aller*, ill. de J. Nadeau, Saint-Laurent, Éditions Les 400 coups, coll. Les grands albums.

PINSONNEAULT S. (2002), *Koletaille*, ill. Lino, Saint-Laurent, Éditions Les 400 coups, coll. Carré blanc.

SAVARD R. et GERMAIN C. (2002), *Le premier printemps du monde*, ill. G. Côté, Saint-Laurent, Les 400 coups, coll. Billochet.

TSUCHIYA Y. (2001), *Fidèles éléphants*, ill. B. Roberts, trad. M. Marineau, Saint-Laurent, Les 400 coups, coll. Carré blanc.

TURCOTTE É. (2001), *Il était une fois Guillaume Rioux, le poisson orphelin*, ill. M. Mongeau, Montréal, Éditions la courte échelle, coll. Il était une fois.

YOLEN J. (2001), *Rencontre*, ill. D. Shanon, trad. M. Marineau, Saint-Laurent, Les 400 coups, coll. Carré blanc.