

Le journal dialogué et le cercle de lecture : des outils au service d'une lecture interactive

Élaine Leith

Number 160, Winter 2011

Les outils d'enseignement du français

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/61623ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Leith, É. (2011). Le journal dialogué et le cercle de lecture : des outils au service d'une lecture interactive. *Québec français*, (160), 50–51.

Le journal dialogué et le cercle de lecture : des outils au service d'une lecture interactive

PAR ÉLAINE LEITH*

Aborder des œuvres littéraires au secondaire constitue certes l'un des défis des enseignants de français, surtout en considérant qu'ils doivent intégrer une approche esthétique centrée sur la réaction du lecteur. Quel modèle de lecture qui tient compte à la fois des particularités de l'adolescence, des exigences du programme de formation et des conditions favorables à l'engagement à la lecture faut-il mettre en place ? Le présent article propose une partie de réponse à cet épineux problème.



Les théories du *reader-response* qu'ont développées les auteures telles Rosenblatt, Lebrun et Hébert¹ constituent le pivot d'une situation d'apprentissage et d'évaluation qui sera présentée plus loin dans la revue. Amener l'élève à développer une réponse personnelle (la sienne) face à l'originalité d'une œuvre littéraire en conformité avec ses croyances résume ce que ces auteures exposent dans leurs travaux sur la pédagogie de la réponse. Pour y arriver, l'enseignant doit choisir des œuvres significatives, riches de possibilités interprétatives pour permettre ce que Rosenblatt² nomme la transaction dans l'expérience littéraire. Le terme « transaction » réfère à l'acte de construction de sens tandis que l'expérience littéraire est considérée comme une expérience unique à chaque lecture et non pas un produit fini qui existe en dehors du lecteur. Dans ce modèle, le lecteur se construit par ses interactions avec le texte et avec ses pairs. Il prend conscience de lui-même et du monde qui l'entoure. Une telle approche rejoint également la vision de Lebrun qui considère la lecture comme un processus subjectif déterminé par la personnalité du lecteur.

Si les élèves réussissent à saisir le fait qu'ils peuvent, par leur expérience, donner une interprétation tout à fait valable à un texte, ils développent ce que Rosenblatt nomme l'expectation. Cette attitude

constitue une importante source d'engagement en lecture puisque le lecteur ne cherche plus la réponse unique le plus rapidement pour se soustraire à la tâche, mais il cherche les liens, le sens profond pour lui. Le principe d'expectation est en opposition avec la vision qu'un texte représente une entité statique. L'expectation veut que ce soient les attentes face à un texte qui alimentent la recherche de sens. Si les intentions pédagogiques de cette séquence atteignent leurs buts, les élèves tenteront peut-être davantage de chercher du sens à ce qu'ils lisent et, par le fait même, s'engageront plus et auront tendance à persévérer face aux difficultés rencontrées en lecture.

Alternance sphère privée – sphère publique

Rosenblatt soutient que les dispositifs visant à encourager le dialogue avec soi-même et avec les autres, tels le journal dialogué et les cercles littéraires, constituent des pistes prometteuses pour le développement d'une attitude engagée et critique en littérature. Le journal dialogué et les cercles de lecture sont donc deux outils de type réflexif qui, utilisés en alternance, permettent aux élèves de développer une attitude critique face à ce qu'ils lisent. L'élève a d'abord une occasion de prendre conscience de ses propres perceptions par une première rédaction d'un journal dans lequel il note ses

réactions, ses questions, ses perceptions, ses impressions face à un segment de la lecture. Puis, il a l'occasion de développer sa pensée en confrontant, lors des cercles littéraires qui se déroulent sans la présence de l'enseignant pour laisser libre cours aux échanges et insister sur le fait que l'enseignant n'est pas le détenteur de la réponse unique, ses interprétations avec celles de ses pairs. Par la suite, lors du retour à l'écrit dans son journal, il peut orchestrer tous les discours : celui de sa propre expérience subjective, le texte lu, les autres textes en intertextualité (ceux d'un autre cours par exemple), ceux des pairs lors des cercles de lecture et ceux de l'enseignant lors d'une plénière. L'élève solidifie ou modifie alors sa réflexion, mais très consciemment puisqu'il en garde des traces. Selon Lebrun³, ces deux dispositifs constituent des outils sociaux de construction de sens et une occasion de confronter et de modéliser les interprétations élaborées pendant et après la lecture.

L'une des grandes forces de ces deux dispositifs, c'est qu'ils permettent beaucoup d'occasions de pratiques réflexives, celles-ci étant essentielles pour vivre des apprentissages. Cette disponibilité à la réflexion rejoint l'idée de Rosenblatt qui soutient que le fait de considérer les élèves comme des penseurs représente une condition essentielle à la mise en place du modèle transactionnel. De plus, selon elle, les temps de discussion et de réflexion

devraient être utilisés pour développer la compréhension et la réaction qui sont des aspects fondamentaux pour apprécier.

Le rôle de l'enseignant

Les modèles de lecture plus traditionnels sont plus centrés sur l'objet-texte que sur le lecteur. Dans un modèle de lecture qui encourage la pluralité des interprétations, il apparaît évident qu'une modification quant au rôle joué par l'enseignant s'impose. En effet, l'enseignant laisse l'occasion aux conceptions de l'élève d'émerger, de se construire, de s'exprimer, soit au moment de la rédaction du journal ou lors des échanges en cercles littéraires. Il modifie ainsi la relation de pouvoir entretenu depuis toujours dans le vécu scolaire des élèves entre lui et le sens du texte puisqu'il affiche dorénavant un rôle de guide plutôt que celui du détenteur de sens unique et ultime du texte. Ce transfert de pouvoir a comme avantage de redonner le contrôle à l'élève de ses apprentissages, donc de le rendre plus actif. Par contre, l'enseignant doit apprendre à laisser le contrôle et à occuper un rôle tout aussi important, mais bien différent pour que les visées didactiques soient atteintes. Les enseignants du secondaire, de manière générale, sont plus axés sur les aspects formels du texte. L'enseignant peut donc éprouver de la difficulté à redéfinir son rôle lors d'une première expérience de lecture transactionnelle. Ce modèle est aussi tout à fait à l'opposé du modèle traditionnel à l'intérieur duquel l'enseignant questionne les élèves sur leur compréhension, un élève lui répond et il rectifie immédiatement. Les processus réflexifs et métacognitifs alors sollicités par les élèves ne sont pas de très haut niveau.

Se lancer pour la première fois dans une approche de lecture transactionnelle peut donc susciter un sentiment d'inconfort chez l'enseignant. En effet, ce dernier se plonge dans un univers inconnu. Il s'agit alors pour lui d'enseigner explicitement à l'élève à utiliser des stratégies de lecture et l'encourager à exprimer ses réactions personnelles qui sont, selon Hébert, des indices d'engagement et de compréhension. En plus de laisser place aux perceptions des élèves, le rôle de l'enseignant dans une approche transactionnelle consiste à choisir des œuvres qui présentent un riche potentiel d'interprétation.

Un roman au potentiel d'interprétation

Dans la SAÉ présentée plus loin, le roman choisi, *Clone à risque* de Diane Bergeron, est une œuvre fictive de science qui aborde une problématique à caractère éthique autour du clonage humain et des avancées de la médecine au détriment de certains principes moraux. Afin de guider les enseignants dans le choix d'un texte qui facilite l'émergence d'interprétations multiples, Hébert⁴ soutient que ce choix devrait permettre de résoudre des problèmes à caractère littéraire et éthique. La SAÉ présentée pourrait donc très bien être adaptée à un autre roman. L'intrigue dont il est question dans ce roman permet la formulation d'hypothèses plus ou moins vérifiables tout au long du récit autour d'importants enjeux éthiques (par exemple sur les activités d'une secte, la viabilité d'un clone difforme). Le thème du clonage abordé dans la séquence représente certainement un point d'intérêt. Selon Lebrun⁵, le choix du sujet, de même que le fait que celui-ci soit en lien avec ce qui est vécu en classe (thème qui peut être également abordé dans le cadre du cours de sciences) sont des critères qui favorisent le plaisir de lire. Ce roman appartient aussi à l'univers policier qui fait partie des genres les plus appréciés des adolescents, selon l'enquête qu'a réalisée Lebrun. De plus, cette même enquête révèle que les sujets d'ordre scientifique plaisent aux garçons, une clientèle plus à risque.

Démontrer la pluralité des interprétations

Afin de déprogrammer les élèves au fait que la réponse attendue est celle de l'enseignant, il peut être intéressant de démontrer qu'une même œuvre d'art peut susciter plusieurs interprétations. Voilà un excellent précurseur à l'intention de la séquence qui vise à démontrer qu'un même texte peut être porteur de plusieurs sens. Les élèves vont s'exprimer certainement plus facilement sur un objet artistique pour commencer que sur un texte. Cette approche permet de relever tout un lexique, utilisable lors des activités d'échanges et permet aussi à l'enseignant de s'initier à son rôle de guide.

Entamer une discussion autour des éléments du paratexte qui sont des seuils tout à fait pertinents pour aider à entrer dans le texte permet de démontrer la plura-

lité des visions, selon l'expérience personnelle de chacun. Il s'agit d'une étape intéressante également pour formuler des hypothèses sur les liens possibles, par exemple pour le roman *Clone à risque*, entre le personnage de la couverture, l'image des fœtus et le titre. Anticiper le contenu de l'intrigue constitue un préalable à l'acte de lire et permet aux élèves de s'engager davantage dans la lecture puisqu'ils voudront sûrement valider ou infirmer leurs hypothèses.

Une approche intégrée

Le *Programme de formation de l'école québécoise* préconise une démarche intégrée des trois composantes du français, soit la lecture, l'écriture et la communication orale. Au cours de la séquence, les trois segments sont présents puisqu'après la lecture vient une situation d'écriture intégrée. Rosenblatt recommande cette phase d'intégration pendant laquelle l'élève synthétise, récapitule les stratégies, les notions développées. Cette phase peut éventuellement déboucher sur un projet de création (écriture), comme c'est le cas dans la SAÉ. Cette situation d'écriture peut faire l'objet d'une évaluation en lecture puisqu'elle témoigne de la réaction personnelle de l'élève qui, elle-même, découle de sa compréhension. □

* Enseignante de français au secondaire à l'école des Timoniers

Notes

- 1 Voir la bibliographie pour les références complètes.
- 2 Louise Rosenblatt, « The literary transaction : Evocation and response », *Theory into Practice*, vol. 21, n° 4 (1982), p. 268-277.
- 3 Monique Lebrun, « Expérience esthétique et développement cognitif par la réponse à la littérature jeunesse à l'école », *Repères*, n° 13 (1996), p. 68-83.
- 4 Manon Hébert, « Quelques incidences du concept de la littératie critique pour l'enseignement de la littérature au secondaire », *Revue éducation francophone en milieu minoritaire*, vol. 2, n° 1 (1996).
- 5 Monique Lebrun, *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Montréal, Éditions Multimondes, 2004, p. 45-70.

Bibliographie

BERGERON, Diane, *Clone à risque*. Série Biocrimes 2, Éditions Pierre-Tisseyre, collection Chacal n° 26, 2004 (ISBN 2-89051-903-1).

LAFONTAIRE, Lizanne, Réal BERGERON et Ginette PLESSIS-BÉLAIR, *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008.