



Ce chapitre présente l'objet du cours
Français langue première 40S : Littératures francophones,
en quatre sections :

- le texte littéraire : pour une définition et une contextualisation;
- rôle et finalités des textes littéraires;
- le travail pédagogique sur les textes littéraires;
- lire pour le plaisir.

1.1 Le texte littéraire : pour une définition et une contextualisation

- 1.1.1 « Peut-on réellement définir l'essence d'un texte littéraire? »⁽¹⁾ (Giasson, 2000, p. 4). La question n'est pas nouvelle et les propositions de définition ne manquent pas : c'est ainsi qu'on avance la dimension fictionnelle et imaginaire du texte littéraire, son souci d'esthétique et le jeu avec la langue qu'on perçoit souvent.

Ces caractéristiques s'appliqueraient sans doute à la liste suivante – évidemment ni exhaustive ni limitative – de textes littéraires (dont les supports peuvent être d'ordre oral, textuel, visuel, médiatique ou informatique) :

- almanachs
- anecdotes
- anthologies
- autobiographies
- bandes dessinées
- biographies
- calembours
- caricatures
- cartes diverses
- contes (réalistes, merveilleux, folkloriques, fantastiques, poétiques)
- dictions
- énigmes
- fables
- légendes
- maximes
- mémoires
- monologues
- mythes
- nouvelles littéraires
- paraboles
- photos-romans
- pièces de théâtre
- proverbes
- récits divers (ex. : aventure, policier, science-fiction)
- romans
- scénarios
- scripts
- slogans
- poèmes

- 1.1.2 Par ailleurs, on oppose souvent le **texte littéraire** et le **texte dit courant** : le premier laisse libre cours à la fiction, à l'imaginaire et à la création, alors que le second doit être clair et explicite pour être accessible et compréhensible dans une perspective de compréhension ou de transmission d'information.

Le texte dit courant relève d'un pôle fonctionnel, alors que le texte littéraire relève d'un pôle plus esthétique. Mais ces deux pôles, de même que l'utilisation de la langue qui leur correspond, ne sont pas disjoints : ainsi, le texte publicitaire qui relève du pôle fonctionnel met souvent en œuvre des moyens linguistiques caractéristiques du pôle esthétique; ainsi, le roman qui relève du pôle esthétique présente dans bien des cas une représentation du réel caractéristique du pôle fonctionnel.

Il serait donc plus pertinent d'envisager la compréhension et la production des textes selon un continuum, tel que celui présenté ci-contre.

⁽¹⁾ Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal/Paris : Chenelière-Éducation, 272 p.

40S : Littératures francophones

Comprendre et produire des textes (dont les supports sont d'ordre oral, textuel, visuel, médiatique ou informatique) selon une visée	
pragmatique	esthétique
<ul style="list-style-type: none">• domaine<ul style="list-style-type: none">- de l'information, de l'analyse, de la description, de l'explication- de l'opinion, de l'argumentation- de la procédure, de l'incitation- de la planification, de la gestion, de la réflexion- de l'établissement de relations, d'interactions• domaine caractérisé essentiellement par la représentation et l'explication du réel• accent mis surtout sur le sens; langage clair, précis et explicite • contenu et forme du texte souvent construits en fonction de l'intention de la communication et du destinataire• textes relevant de ce domaine généralement et tendanciellement monosémiques• pôle fonctionnel : comprendre et produire des textes pour faire	<ul style="list-style-type: none">• domaine<ul style="list-style-type: none">- de la fiction, de l'imaginaire- de la création- de la présentation d'expériences, de sentiments, d'une vision du monde- de la créativité, en particulier dans l'utilisation du langage• domaine caractérisé essentiellement par l'expression de l'imaginaire et l'esthétique du langage• accent mis sur le sens et les effets créés; langage évocateur et connotatif, exprimant un univers fictif ou poétique, renvoyant à des réalités souvent culturelles, jouant souvent sur des implicites• attention particulière accordée à la forme du langage elle-même • textes relevant de ce domaine généralement et tendanciellement polysémiques• pôle esthétique : comprendre et produire des textes pour le plaisir

D'un côté, la visée de la pratique de langue est de dominance pragmatique, préoccupée avant tout par une communication claire et efficace; de l'autre, la visée est plus esthétique, s'attachant plus à évoquer ou à créer.

L'usage pragmatique de la langue dans sa forme absolue (par exemple, des directives pour la réanimation cardiaque) se veut transparent pour le plus grand nombre de destinataires possible; l'usage esthétique de la langue dans sa forme absolue (par exemple, un texte de poésie expérimentale) joue sur la forme de la langue et peut faire l'objet de réactions et d'interprétations diverses. Entre ces deux extrêmes, se

situe la vaste gamme des textes, préoccupés à des degrés divers par une communication claire et les effets créés. C'est ainsi qu'on pourrait placer, peut-être au centre de ce continuum, des textes tels que des journaux intimes où l'accent est mis sur l'expression de sentiments ou de réflexions, sur les relations d'expériences et dans lesquels s'exprime une personnalité selon une « voix » individuelle et idiosyncratique.

Un tel continuum est donc une manière d'envisager les visées qui orientent la compréhension et la production de textes, plutôt qu'une façon de classer les textes.

- 1.1.3 Enfin, les typologies des textes permettent de situer également les textes littéraires dans la vaste gamme des textes. Le tableau ci-contre en présente une⁽²⁾.

Cette typologie des textes est un instrument pédagogique qui permet d'attirer l'attention des élèves sur certaines régularités structurelles des textes et sur les caractéristiques linguistiques et discursives communes à de nombreux textes.

Cependant, il existe peu de textes qui soient d'un seul type, qui soient homogènes sur le plan de leur composition. En fait, la majorité des textes présente un type dominant, tout en intégrant des aspects d'autres types; le roman constitue sans doute l'exemple le plus parlant de cette hétérogénéité des textes : bien qu'étant de type narratif dans son ensemble, le roman intègre généralement des dimensions, voire des passages, de types descriptif, explicatif, argumentatif et, bien entendu, dialogal.

Cette hétérogénéité quant au type de texte se double d'une hétérogénéité quant à la structure textuelle : ainsi, le fait divers, dans lequel prédomine le type descriptif, met en œuvre des structures textuelles telles que la structure narrative et de cause à effet; ainsi, le texte publicitaire, qui relève essentiellement du type argumentatif, peut faire appel à des structures narrative, descriptive, comparative ainsi que problème et solution.

⁽²⁾ C'est la même typologie qui a été retenue dans le *Programme d'études. Le français, enseignement secondaire* (Québec, Ministère de l'Éducation, 1995).

	<i>types</i>	<i>genres</i>	<i>Structures textuelles</i>
textes où la visée pragmatique domine	• argumentatif	<ul style="list-style-type: none"> • texte d'opinion • éditorial • essai, pamphlet • lettre ouverte, article critique • ... 	
	• descriptif	<ul style="list-style-type: none"> • portrait • faits divers • nouvelle journalistique • compte rendu • règle de jeux, procédures • ... 	
	• explicatif	<ul style="list-style-type: none"> • texte documentaire • article de vulgarisation • article d'encyclopédie • manuel scolaire • ... 	
textes où la visée esthétique domine	• narratif	<ul style="list-style-type: none"> • récit • conte, légende, mythe, fable • nouvelle littéraire • roman • ... 	
	• dialogal	<ul style="list-style-type: none"> • pièce de théâtre • entrevue • ... 	
	• poétique	<ul style="list-style-type: none"> • poème • texte de chanson • ... 	

1.2 Rôle et finalités des textes littéraires

1.2.1 Le cours *Français langue première 40S : Littératures francophones* est centré sur l'exploration de l'univers des textes littéraires francophones. Les supports de ces textes sont d'ordre textuel, oral, visuel, médiatique ou informatique.

Explorer l'univers des textes littéraires francophones permet aux élèves

- d'explorer le monde de la fiction et de la création, caractérisé par l'expression de l'imaginaire et par l'esthétique du langage;
- de mettre en œuvre une pensée créative/critique; d'explorer des textes qui sont généralement polysémiques; ces textes donnent lieu à une gamme d'interprétations : « [c]e qui est important, ce n'est pas ce que l'auteur a voulu dire, mais ce qu'il dit au lecteur »⁽³⁾;
- d'explorer la dimension esthétique de la langue (aux plans lexical, syntaxique et stylistique);
- d'explorer des textes qui constituent pour eux une source d'enrichissement, en particulier au niveau de la langue elle-même;
- d'explorer les « couleurs » de la langue propres aux époques et aux cultures;
- d'explorer les grands courants idéologiques, les mentalités, les goûts, etc., véhiculés à travers les époques et les cultures;
- de s'intégrer à une expérience imaginaire qui éclaire et élargit leurs horizons;
- de mettre à profit, dans le processus de leur construction culturelle et identitaire, les univers fictifs présentés dans ces textes : les élèves peuvent en effet « se voir » dans les histoires, les personnages, les situations, les cadres spatiotemporels, avec lesquels ils entrent en contact; cette projection peut donner lieu à des réactions, nombreuses et diverses;
- de manifester une appréciation d'autres univers socioculturels et, ainsi, de mieux comprendre/vivre le leur;
- d'explorer diverses visions du monde;
- de valoriser les textes littéraires francophones et, plus largement, la langue française et les cultures francophones;
- de valoriser le patrimoine littéraire francophone, dans son ampleur, sa diversité et sa richesse;
- de valoriser la contribution des littératures francophones à la diversité culturelle et, plus largement, au patrimoine de l'humanité;
- de valoriser la langue française comme véhicule d'une vision du monde.

⁽³⁾ Hould, R. (1981). « Principes pour une pédagogie renouvelée de la lecture ». *Vie pédagogique*, 11, p. 26.

Plus spécifiquement, le champ privilégié par ce cours est constitué par la gamme, large et variée, des textes littéraires francophones, dans une double perspective :

- diachronique (des textes de mouvements, périodes et siècles antérieurs à aujourd'hui);
- synchronique (des textes contemporains, relevant de l'espace francophone dans ses dimensions locale, régionale, nationale et internationale).

1.2.2 De manière plus spécifique, on peut assigner **les trois grandes finalités suivantes aux textes littéraires** :

Nous lisons pour connaître la fin, pour l'histoire. Nous lisons pour ne pas atteindre cette fin, pour le seul plaisir de lire. Nous lisons avec un intérêt profond, tels des chasseurs sur une piste, oublious de ce qui entoure. Nous lisons distraitemment, en sautant des pages. Nous lisons avec mépris, avec admiration, avec négligence, avec colère, avec passion, avec envie, avec nostalgie. Nous lisons avec des bouffées de plaisir soudain, sans savoir ce qui a provoqué ce plaisir.

le plaisir de lire

(Manguel, A. (1998). *Une histoire de la lecture*, Arles : Actes Sud, p. 357, cité dans Giasson, *op. cit.*, p. 5)

De tous les objets culturels créés par l'homme, la littérature est encore le plus fortement accessible, la plus riche de représentations variées dans le temps et dans l'espace, la plus susceptible de jeter un point entre les êtres, de nous livrer un message essentiel sur ce que nous sommes et sur la fragilité de l'aventure humaine.

la quête du sens

(Vandendorpe, C. (1992). « L'enseignement de la littérature aujourd'hui »; *DFLM. La lettre de l'association*, vol. 10, n° 3-4, p. 3, cité dans Giasson, *op. cit.*, p. 5)

Les textes littéraires répondent donc à un besoin particulier, qui demeure souvent inconscient : le lecteur cherche à donner un sens à son univers.

Parce que la littérature est un art qui fait appel à l'intégralité de l'expérience humaine, elle transcende les divisions artificielles de la connaissance, elle permet de voir la vie dans sa totalité, sa complexité; cette ouverture invite à voir les choses au delà de la réalité quotidienne. Cette connaissance de l'identité humaine ne peut être véhiculée qu'à travers le langage et que grâce à la liberté accordée par le langage dans les textes [littéraires].

(Giasson, *op. cit.*, p. 6)

*l'enrichissement
langagier et,
plus largement,
personnel*

Dans cette quête du sens, les textes littéraires peuvent être mis à profit par les élèves dans le processus de leur développement affectif (le lecteur a tendance à s'identifier aux personnages et à vivre ainsi, par procuration en quelque sorte, des expériences de vie) et social (ouverture aux valeurs humaines, à la réalité multiculturelle) mais aussi cognitif et métacognitif (en discutant des textes littéraires et en produisant, les élèves développent une pensée critique et réfléchissent sur leurs pratiques de compréhension et de production de textes et les stratégies qu'ils y mettent en œuvre).

Si les textes littéraires demeurent un moyen privilégié d'appropriation de savoirs, ils contribuent, de manière significative, à l'acquisition du vocabulaire, et, de façon plus globale, à l'enrichissement de la langue et au développement des habiletés en lecture. Bref, comme le déclare Giasson (*op. cit.*, p. 10), « la littérature peut servir non seulement à informer sur la vie, mais à transformer la vie. »

1.3 Le travail pédagogique sur les textes littéraires

On s'accorde aujourd'hui (Giasson, *op. cit.*, entre autres) à promouvoir **un double objectif au travail pédagogique sur les textes littéraires au cycle secondaire : compréhension/interprétation par le biais, entre autres, de l'analyse du fonctionnement des textes, et réaction critique**.

1.3.1 Un bref survol de l'évolution des théories littéraires

On s'entend habituellement (Giasson, *op. cit.*, entre autres) pour reconnaître que les théories littéraires sont passées d'une centration sur l'auteur à une centration sur le texte pour en arriver à une centration sur le lecteur.

Dans le courant centré sur l'auteur, on considère que la tâche du lecteur consiste à découvrir le sens que l'auteur a voulu attribuer au texte. C'est le courant de **l'intention de l'auteur** : l'auteur est garant du sens du texte. Cette perspective transparaît dans des questions telles que : Que veut dire l'auteur quand il dit que...?

Le courant centré sur le texte, quant à lui, part de l'idée que le texte est une entité dotée d'une signification déterminée, stable et inchangable : le texte reste le même pour tout lecteur et son sens peut être dégagé par une analyse minutieuse des structures, des personnages, des événements, etc. C'est le courant de l'**intention de l'œuvre** : on recherche les structures immanentes du texte. Cette perspective transparaît dans des questions telles que : Quelle est l'intrigue de ce récit? Quelles sont les figures de style dans ce poème?

Quant au troisième courant, qui se base sur la réception ou la réaction du lecteur, il rejette les deux premières conceptions, qui laissent entendre respectivement que le lecteur n'est qu'un spectateur et que le sens vient du texte seul. Ce courant reconnaît le rôle du lecteur dans l'interprétation du texte, dans la mesure où il apporte sa contribution unique à la (re)construction du sens du texte par l'intermédiaire de ses propres connaissances et expériences. C'est le courant de l'**intention du lecteur** : celui-ci joue un rôle prépondérant dans la (re)construction du sens du texte. Une telle perspective transparaît dans des questions telles que : Quelles émotions particulières ce texte a-t-il éveillées en vous?

Cependant, une centration uniquement sur le lecteur peut conduire aux mêmes extrêmes, voire aux mêmes excès, qu'une stricte centration sur l'auteur ou sur le texte.

Le liseur peut s'engager sur la voie de la rigueur qui lui demande de rester fidèle au texte, de le lire en rase-mots, de le prendre au pied de la lettre; ce guide-là est tatillon, il ne lui épargne aucun détail. C'est la voie de la mémoire au service du texte. L'autre voie, celle de la liberté, l'entraîne à l'intérieur du livre, mais ne le retient pas solidement; c'est une lecture dissipée, vorace, impatiente, distraite qui refuse de se laisser enfermer dans le hic et nunc du texte sans pour autant vouloir s'en passer. C'est la voie de l'imagination qui veut tout transformer. Ces deux voies s'offrent simultanément à tout lecteur et, voilà l'attrape, séparément elles mènent toutes les deux à l'échec : l'une à la paralysie, l'autre au délire.

(Gagné, J. (1986). « La part du liseur ». *Québec français*, 64, p. 60-62, cité dans Giasson, *op. cit.*, p. 13)

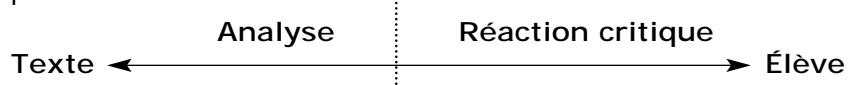
C'est sans doute pourquoi on promeut aujourd'hui une **approche plus intégrative**, qui s'articule autour de deux mots-clés : **analyse et réaction critique**. L'une et l'autre entretiennent une relation dialectique : la première n'a

d'intérêt, voire de sens, que si elle débouche sur la seconde et la seconde est d'autant plus significative qu'elle s'appuie sur ce que la première a permis de dégager du texte. En d'autres termes, l'analyse, en particulier des fonctionnements textuels, est mise au service d'une réaction critique.

1.3.2 Les textes littéraires : compréhension et réaction

1.3.2.1 Analyse et réaction critique : exemples de tâches relatives au « personnage » d'un texte narratif.

L'analyse et la réaction critique peuvent être représentées sur un axe, balisé d'un côté par le pôle Texte et, de l'autre, par le pôle Élève :



On peut proposer aux élèves diverses tâches relatives au « personnage » d'un texte narratif, qu'il est possible de situer sur cet axe; ainsi :

- associer, par appariement, les noms des personnages à leur statut narratif de personnage principal ou de personnage secondaire;
- construire un sociogramme illustrant la dynamique des personnages;
- dégager les valeurs véhiculées par les personnages;
- réécrire le texte en fonction d'un autre point de vue narratif que celui originellement mis en œuvre.

Ces quatre tâches d'analyse se situent dans une graduation allant, semble-t-il, du plus simple au plus complexe et requérant de la part de l'élève une saisie plus large et plus profonde du fonctionnement du texte : à ce titre, elles s'inscriraient de gauche à droite dans la section « Analyse » de l'axe ci-dessus.

Dans la même perspective, des tâches de réaction critique proposées aux élèves pourraient être situées sur l'axe selon une même gradation : solliciter la réaction de l'élève au comportement d'un personnage l'engage moins, semble-t-il, dans sa compréhension du texte que lui demander de dire si, compte tenu de la dynamique des personnages dans le texte, le comportement du personnage principal est, par exemple, justifiable. Plus à droite sur la section « Réaction critique » de l'axe, se situeraient des tâches telles que la réaction à la vision du monde proposée dans le texte, la réécriture du texte en

changeant le contexte socioculturel de l'univers narratif du texte ainsi que la composition d'un collage représentant le sens que l'élève dégage du texte.

1.3.2.2 Les réactions au texte littéraire

La compréhension du texte littéraire est certes nécessaire en vue de son appréciation par les élèves. Par exemple, dégager le schéma narratif, examiner les personnages et le cadre spatiotemporel, permettent de reconstruire le fonctionnement de l'univers narratif et, ainsi, de dégager des effets de sens produits. Mais il existe, semble-t-il, un danger à en rester là : à trop vouloir déconstruire le texte, on risque d'en rester trop près et, paradoxalement peut-être, de s'en éloigner.

Il importe en effet que les élèves, dans leur processus d'interprétation et d'appréciation des textes littéraires, puissent faire part des diverses réactions qu'ils ont à leur propos.

Réagir au texte littéraire va beaucoup plus loin que dire si on a aimé, ou non, le texte. La gamme des réactions est large. Ainsi, on peut réagir en établissant des liens personnels avec le texte ou l'univers narratif qu'il présente, en manifestant une appréciation des éléments littéraires ou encore en faisant une évaluation du texte. Par ailleurs, la réaction peut prendre plusieurs formes : les réponses personnelles (exprimer ses sentiments); les réponses créatives (jouer avec les idées du texte); les réponses critiques (analyser l'art de l'auteur). Enfin, le lecteur peut envisager l'histoire et, plus largement, l'univers narratif comme une expérience (parler de l'intrigue, des personnages, du cadre spatiotemporel, du monde représenté), comme un message (les thèmes, les valeurs), comme un objet (examiner comment l'histoire fonctionne, comment l'auteur détermine le point de vue, crée l'atmosphère).

Giasson (2000, *op. cit.*, p. 107-108) propose, dans une perspective synthétique, la classification suivante des réactions aux textes littéraires, en quatre stades progressifs :

- stade 1 : évocation :
 - revivre l'expérience (expérimenter de nouveau, en relisant, en jouant, en redinant, ce que l'on a vécu en lisant)
 - imaginer les personnages, les lieux, les événements

- stade 2 : rapprochements : - établir des liens entre l'univers fictif et sa propre expérience, avec un autre livre ou un autre média (ex. : cinéma, théâtre, chanson)
 - considérer le point de vue des autres pour revoir sa propre interprétation
 - revoir le texte sous un autre point de vue (ex. : considérer une autre perspective, extrapolier)
- stade 3 : réflexion : - interpréter (généraliser la signification de l'univers fictif et, plus largement, de l'expérience littéraire en l'appliquant à sa propre vie)
- stade 4 : évaluation : - évaluer ce que l'on a retiré de la lecture des textes
 - évaluer la qualité de l'œuvre au regard de critères que l'on se fixe soi-même.

Il s'agit là d'une classification hiérarchique plutôt que d'une taxonomie de catégories hiérarchiques : en effet, « une réponse esthétique demande d'effectuer un voyage à travers ces stades » (Giasson, *op. cit.*, p. 108).

1.3.3 Des projets d'exploration de l'univers des textes littéraires francophones

Le cours *Français langue première 40S : Littératures francophones* accorde une très large part à l'exploration, par l'élève, de l'univers des textes littéraires francophones (texte entendu ici dans un sens large : oral, textuel, visuel, médiatique et informatique). Cette exploration prend particulièrement la forme de projets; par exemple, les élèves pourraient

- créer, à l'occasion de la *Semaine nationale de la francophonie* par exemple, un « produit culturel » intégrant divers textes relevant de l'espace francophone;
- animer, à des moments symboliquement associés à la lecture tels que la *Journée mondiale du livre et du droit d'auteur*, un « salon littéraire » mettant l'accent sur les littératures francophones;
- créer et produire un vidéogramme (destiné par exemple au *Festival des vidéastes*) ou un cédérom qui explore le champ de la production littéraire francophone au Manitoba;

40S : Littératures francophones

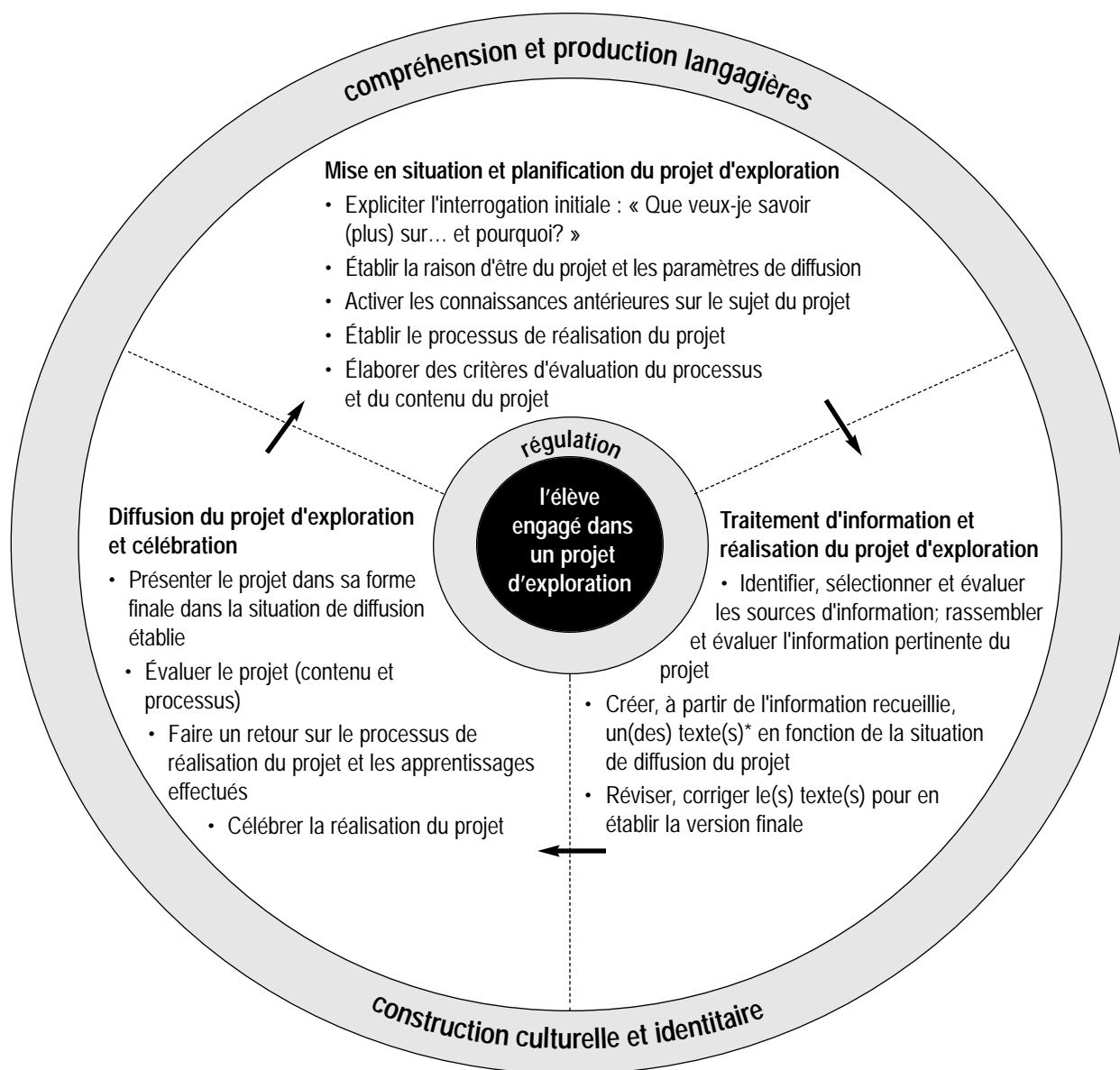
- créer, monter et interpréter, au *Festival théâtre jeunesse* par exemple, un texte dramatique;
- etc.

De tels projets d'exploration de l'univers des textes littéraires francophones (comme ceux proposés dans les onze modules qui constituent le chapitre 3 ci-après)

- constituent des situations d'apprentissage où les élèves peuvent vivre, en contexte scolaire, une expérience en langue française, débouchant sur un « produit culturel »;
- offrent des choix aux élèves, des parcours différenciés en fonction des intérêts, des préoccupations ou des questions des élèves;
- constituent un creuset intégrateur de volets des apprentissages langagiers tels que la compréhension, la production, l'oral et l'écrit;
- mobilisent du langage à un triple niveau : celui qui articulera le produit final, celui nécessaire à la réalisation des tâches conduisant à ce produit et, enfin, celui relatif à la régulation du processus de réalisation du projet;
- mettent en place une dialectique entre le processus de réalisation du projet et le produit, final et fini, qui en résulte;
- mettent l'accent sur l'évaluation de la performance des élèves, dans une double dimension : le produit final et le processus de sa réalisation;
- responsabilisent les élèves (ex. : planification et réalisation des tâches, sens de l'initiative, gestion du projet et des apprentissages);
- confèrent à l'enseignant un rôle de planificateur, d'accompagnateur, d'orchestrateur et de régulateur;
- jouent sur les images que les élèves se développent, via leur vécu scolaire, des apprentissages en français et, plus fondamentalement, de la langue française.

De tels projets se déroulent en trois temps, comme l'illustre le schéma ci-après.

Les trois temps du projet d'exploration



*Le texte est entendu ici dans son sens large : oral, textuel, visuel, médiatique et informatique.

Quelques ouvrages utiles :

- Massé, L. et al. (1998). *Le français en projets*. Montréal, Chenelière-Éducation
- Arpon, L. et Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal, Chenelière-Éducation
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal, Chenelière-Éducation
- Bordallo, I. et Ginestet, J.-P. (1995). *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette.

1.4 *Lire pour le plaisir*

Il est primordial que les élèves aient du temps pour lire des textes littéraires variés, qu'ils choisissent eux-mêmes en vue d'une lecture qui répond à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique. Certaines écoles incluent, dans une journée scolaire, un cycle ou une semaine, un moment fixe – une période par exemple – pour ce type de lecture. En effet, lire pour le plaisir implique entre autres que les élèves

- choisissent leurs propres textes;
- les lisent à leur rythme;
- délaissent un texte qu'ils ont choisi, s'ils le souhaitent, au profit d'un autre.

Les droits imprescriptibles du lecteur :

1. Le droit de ne pas lire.
2. Le droit de sauter des pages.
3. Le droit de ne pas finir un livre.
4. Le droit de relire.
5. Le droit de lire n'importe quoi.
6. Le droit au bovarysme (maladie textuellement transmissible).
7. Le droit de lire n'importe où.
8. Le droit de grappiller.
9. Le droit de lire à voix haute.
10. Le droit de nous taire.

(Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard, 4^e de couverture.)

« Il faut *voir*⁽⁴⁾ souvent lire pour *vouloir*⁽⁴⁾ lire à son tour. Aussi, les [enseignants] qui lisent « devant » les [élèves] témoignent de l'importance de la lecture dans leur propre vie. C'est le *vouloir-lire*⁽⁴⁾ qui transforme éventuellement le *pouvoir-lire*⁽⁴⁾ en *savoir-lire*⁽⁴⁾. »⁽⁵⁾

L'homme qui lit de vive voix s'expose absolument. S'il ne *sait*⁽⁴⁾ pas ce qu'il lit, il est ignorant dans ses mots, c'est une misère, et cela s'entend. S'il refuse d'habiter sa lecture, les mots restent lettres mortes, et cela se sent. S'il gorge le texte de sa présence, l'auteur se rétracte, c'est un numéro de cirque, et cela se voit. L'homme qui lit de vive voix s'expose absolument aux yeux qui l'écoutent.

S'il lit vraiment, s'il y met son savoir en maîtrisant son plaisir, si sa lecture est acte de *sympathie*⁽⁴⁾ pour l'auditoire comme pour le texte et son auteur, s'il parvient à faire entendre la nécessité d'écrire en réveillant nos plus obscurs besoins de comprendre, alors les livres s'ouvrent grand, et la foule de ceux qui se croyaient exclus de la lecture s'y engouffre derrière lui.

(Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard, p. 173-174.)

⁽⁴⁾ Souligné dans le texte.

⁽⁵⁾ Le Pailleur, M. (1992). « En guise d'introduction : un voyage au pays des livres. » *Grandir avec les livres. Fascicule 1. Place à la littérature! La littérature d'enfance et de jeunesse : Considérations pédagogiques* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, p. 12-14).

« Si lire, c'est étymologiquement cueillir, ramasser, prendre, voler, glaner..., la lecture peut se concevoir comme un processus actif d'appropriation, à partir d'emprunts plus ou moins consciemment organisés. On peut affirmer que les livres naissent des livres, c'est-à-dire des lectures antérieures; un texte écrit porte toujours les traces des filiations et des influences qui ont marqué l'auteur. Dans cette perspective, lire c'est prélever, et écrire, c'est greffer! La production d'un nouveau livre passe donc par le démontage et la déconstruction de livres existants. Des « livres-souches » génèrent des textes dérivés; un livre en inspire d'autres. »⁽⁶⁾

[...]

« L'enseignement qui s'appuie sur une vision intégrée décloisonne spontanément le savoir-lire et le savoir-écrire, le savoir-parler et le savoir-écouter. Dans les classes ainsi orientées, on parle des livres qu'on lit, on en discute abondamment et on a le goût d'en écrire à son tour. Un réseau se fait jour qui réunit la lecture et l'écriture, la parole et l'écoute. »⁽⁶⁾

« L'école a toujours traité le texte narratif (roman, conte, récit, légende, fable...) comme si ce genre de texte ne comportait que des informations à extraire et à reconstituer. Pourtant, ce qui fait la spécificité d'un texte littéraire, c'est la qualité de l'émotion esthétique qu'il est en mesure de susciter. Conséquemment, la lecture ne saurait demeurer seulement « efférente » (ce qu'on peut tirer [du] texte [: par exemple, des données relatives aux personnages ou aux actions]); elle devrait devenir « afférente » (ce qu'on apporte soi-même [au] texte [, ses goûts, ses valeurs, ses croyances]). En effet, la lecture est vue de plus en plus comme une activité transactionnelle engageant la sensibilité esthétique des lecteurs. »⁽⁷⁾

⁽⁶⁾ Le Pailleur, M. (1992). « En guise d'introduction : un voyage au pays des livres. » *Grandir avec les livres. Fascicule 1. Place à la littérature! La littérature d'enfance et de jeunesse : Considérations pédagogiques* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, p. 12-14).

⁽⁷⁾ Le Pailleur, M. (1992). « Lire un peu, beaucoup, passionnément! » *Grandir avec les livres. Fascicule 6. La voie du cœur. La littérature d'enfance et de jeunesse : Considérations pédagogiques* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, p. 5).

NOTES