

Le journal de lecture comme genre d'écrit réflexif

Manon Hébert

Numéro 149, printemps 2008

Des écrits et des oraux pour apprendre

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1739ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hébert, M. (2008). Le journal de lecture comme genre d'écrit réflexif. *Québec français*, (149), 65–66.



Le journal de lecture comme genre d'écrit réflexif

MANON HÉBERT*

Pendant plusieurs années, nous avons personnellement expérimenté les techniques du journal de lecture et des cercles littéraires. Commenter une œuvre longue à l'aide d'un journal constitue une tâche davantage axée sur le processus et le dialogue plutôt que sur le produit fini et la norme, comme le sont les dissertations ou les critiques de livres, par exemple. Ce type d'écrit réflexif, qui devrait précéder tout discours critique, vise à structurer l'expérience sensible, puis à aider le lecteur à opérer un retour sur le chemin parcouru, entre son interprétation spontanée initiale et son interprétation finale ou celle des autres. Il s'agit là, sans contredit, d'un type de discours que nous avons très peu l'habitude d'évaluer en classe de français, non seulement parce qu'il s'agit d'un écrit de travail, mais surtout parce que le questionnement y est dirigé par l'élève. Nous convenons pourtant avec Beltrami et Quet² que « [l]a problématisation des interprétations en lecture par les élèves eux-mêmes nous paraît être la condition nécessaire à l'instauration d'un véritable enseignement de la lecture ». C'est d'ailleurs cette volonté de questionner le texte qui serait l'un des traits distinctifs de la lecture littéraire.

Par conséquent, il faut déplorer que le mot « journal de lecture » soit utilisé à tort et à travers pour désigner des activités qui, trop souvent, ne sont en fait qu'un assemblage de résumés, de questions à répondre ou de fiches à compléter, et où la part accordée à la construction d'une pensée subjective et néanmoins rigoureuse à l'écrit est à peu près nulle. Et quand les élèves sont invités à écrire leurs réactions, trop souvent leur journal n'est que très vaguement commenté par l'enseignant. Il ne fait pas l'objet d'un dialogue qui pourrait être l'occasion d'un réel enseignement différencié, tant sur le plan de l'écriture que de la lecture. Or le journal de lecture constitue une tâche trop coûteuse en temps et trop riche en possibilités pour n'être considérée que comme un « à-côté » aux tâches traditionnelles.

Problèmes rencontrés

Nous avons commencé dans les années 1990 à expérimenter, au début du secondaire, des formes libres de journal. À titre de consignes, nous donnions de simples incitatifs du genre : « Qu'avez-vous aimé ou pas aimé ? Compris ou non ? Y a-t-il des passages qui vous ont marqué ? », etc. Nous avons vite constaté, tout comme

pour le fameux « plaisir de lire », qu'il n'est pas donné à tous de savoir exprimer ses réactions, sans parler de ceux qui ne savent pas ou ne veulent tout simplement pas lire ou s'exprimer sur leur lecture. Pour ce qui est des problèmes de contenu, nous avons surtout observé que les élèves avaient tendance à peu varier leur type de réactions ou leurs modes de lecture, certains se confinant aux purs jugements personnels, d'autres à des résumés ou à des jugements distanciés de type analytique. Quant à la forme, certaines réflexions étaient très peu élaborées, d'autres étaient très prolixes mais manquaient souvent de solidité sur le plan de la justification ou de la cohésion (plusieurs sujets abordés en surface). Dans le souci de joindre lecture et écriture, nous avons fini par proposer une forme de journal « stratégique » dans lequel l'élève doit verbaliser les stratégies de lecture apprises et mises en branle pour interpréter le texte. Et cela, en respectant des règles d'écriture de base, car même s'il s'agit ici d'écrire pour mieux lire ou pour mieux discuter, la grande majorité des élèves ont besoin d'apprendre les rudiments de l'écriture critique afin de pouvoir élaborer et partager leurs interprétations.

Guider l'élaboration

Ainsi, à partir de l'analyse de nombreux commentaires, nous avons établi que, dans un commentaire réussi, le sujet doit être amené, posé et développé en fonction du type de propos ou de stratégie de lecture employée. Prenons l'exemple d'un élève qui voudrait commenter dans son journal le fort effet visuel d'un passage. Pour être compris par son enseignant et, éventuellement, par ses pairs, il lui faudra nécessairement rappeler la scène qu'il veut commenter. Ce qui revient à amener le sujet à l'aide d'un mini-résumé (par exemple : « Vous vous souvenez la scène de l'orage, quand... ») qui, idéalement, devrait

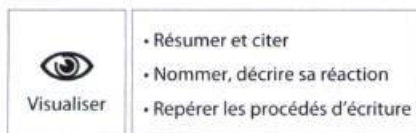


Figure 1 : exemple d'un guide pour l'utilisation des stratégies dans le journal et l'élaboration du commentaire



être appuyé d'une citation. Puis, dans le cas d'un modèle de journal fondé sur l'utilisation des stratégies, il faudra qu'il annonce son intention, donc qu'il pose le sujet en nommant la stratégie (« J'ai vraiment bien visualisé cette scène, car... »). Ensuite, il lui faudra développer son propos, c'est-à-dire décrire les points qui ont provoqué la visualisation (« L'auteur parlait du ciel qui noircissait tout d'un coup et... »). Enfin, il lui faudra tenter de cerner, d'analyser les aspects textuels qui créent cet effet, ce qui ne peut se faire sans que l'enseignant ait au préalable fourni des outils et des modèles d'analyse littéraire et d'utilisation des stratégies de lecture³. Le journal, en effet, devrait être utilisé comme un laboratoire, en combinaison avec des séquences d'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture et des concepts littéraires, car il est prouvé que « sans aide spécifique, la capacité de lecture évolue peu à partir de onze-douze ans⁴ ».

Voilà quelques critères de base pour juger du degré d'élaboration, lesquels ne devraient cependant en aucun cas conduire les enseignants à imposer une structure de texte rigide dans le journal. Pour améliorer la cohésion des propos sur le plan de l'écriture et la conscience métacognitive en lecture, nous avons aussi obligé les élèves à développer chaque commentaire à partir d'une seule stratégie de lecture à la fois (qu'ils sont libres de choisir mais qu'ils doivent annoncer par un pictogramme). Puis, nous avons fixé une quantité minimale de mots à rédiger qui, bien sûr, est à ajuster en fonction de l'âge⁵. Au fur et à mesure que les stratégies ont été une à une enseignées de manière explicite et que leur mise à l'essai dans le journal a été commentée par l'enseignant, celui-ci peut fournir un bref rappel de ces critères de cohésion et d'élaboration (fig. 1).

En conclusion

Il est très important que le lecteur ait le libre choix du propos dans ce type d'écrit réflexif et que l'enseignant lui réponde dans un réel esprit de dialogue⁶ pendant qu'il lit. Mais il importe tout autant qu'on fournisse à l'élève des outils de structuration en lecture et en écriture pour l'aider à canaliser son raisonnement, tout en lui permettant de développer son autonomie d'interprète et sa conscience métacogni-

tive. Ayant expérimenté le modèle l'an dernier en deuxième secondaire, Isabelle Boucher, une enseignante (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys), confiait d'ailleurs à ce sujet que, même s'ils trouvent la tâche d'écrire un journal plus lourde que les discussions, la grande majorité de ses élèves l'ont trouvée très utile. De plus, elle ajoute que « les garçons répondent plutôt bien à ce type d'exercice (...) ils semblent apprécier la liberté que les commentaires leur donnent. Ils choisissent ce dont ils veulent me parler, ce qui les attire en tant que garçons ».

Nous espérons que ces quelques pistes d'enseignement-évaluation encourageront les enseignants à considérer davantage la subjectivité des réactions en classe de littérature, mais sans sacrifier pour autant les occasions d'entraîner leurs élèves à développer leurs propos avec rigueur, même dans les écrits réflexifs.

* Professeure en didactique du français à l'Université de Montréal

Notes

- 1 Cet article est à considérer comme une suite aux trois autres articles parus dans les numéros 135 et 143 de *Québec français*, en 2004 et 2006.
- 2 D. Beltrami et F. Quet, « Lecture : l'espace d'un problème », *Le Français aujourd'hui*, n° 137, 2001, p. 57-71.
- 3 M. Hébert, « Une démarche intégrative pour enseigner à « apprécier » des œuvres littéraires », *Québec français*, n° 143, 2006, p. 74-76 ; « Cahier pratique : exemple d'une séquence d'enseignement explicite pour l'appréciation des œuvres littéraires », *Québec français*, n° 143, 2006, p. 89-92 ; « Pour une intégration des familles de situation en lecture littéraire ou les principes d'une approche transactionnelle », *Québec français*, n° 135, 2004, p. 82-84.
- 4 B. Chevalier, *Bien lire au collège, niveau 1*, Paris, Nathan, 1985.
- 5 Nous avons constaté qu'à partir de dix ans, les élèves ont besoin d'un minimum de soixante-quinze mots pour rédiger un commentaire qui se tient. Nous suggérons qu'ils écrivent environ trois commentaires pour chaque tiers du roman.
- 6 Ce qui implique que l'enseignant doive ici éviter de placer le respect des normes orthographiques au premier plan.