Document généré le 19 avr. 2024 18:38

Québec français

II était une fois un loup, une classe et des livres...

Jennifer Parent et Marie-France Morin

Numéro 151, automne 2008

Littérature jeunesse prise 2

URI : https://id.erudit.org/iderudit/44103ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Parent, J. & Morin, M.-F. (2008). II était une fois un loup, une classe et des livres.... *Québec français*, (151), 62–63.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2008

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

IL ÉTAIT UNE FOIS UN LOUP, UNE CLASSE ET DES LIVRES...

par Jennifer Parent* Marie-France Morin*

Plusieurs acteurs du milieu de l'éducation, tant les chercheurs que les praticiens, suggèrent le recours à la littérature jeunesse dans les pratiques pédagogiques des enseignants, afin de tenir compte, notamment, de l'ancrage socioculturel des activités de lecture et d'écriture[1]. Dans ce contexte, il nous semble tout indiqué d'examiner l'impact d'une approche pédagogique centrée sur le livre jeunesse à l'égard de l'évolution des compétences en français chez des élèves en difficulté, mais aussi au regard de l'évolution des pratiques et conceptions d'une enseignante ayant vécu une telle approche.

La littérature jeunesse en classe-ressource

Pour valider une approche pédagogique centrée sur le livre destiné à la jeunesse auprès d'une clientèle en difficulté d'apprentissage, nous avons mis en place une recherche-action[2], de concert avec deux enseignantes, chacune responsable d'une classe-ressource dans une école primaire de Sherbrooke. Notre étude avait pour objectif d'évaluer, d'une part, le degré d'efficacité de l'approche intégrée sur les élèves au regard des compétences en lecture et en écriture et, d'autre part, d'en examiner les répercussions sur le développement de pratiques pédagogiques novatrices auprès d'élèves en difficulté. Durant le déroulement du projet, qui s'est échelonné sur une année scolaire, l'implantation d'un réseau littéraire autour du thème unificateur du loup et l'utilisation de séquences didactiques[3] ont permis de travailler des savoirs essentiels adaptés aux niveaux des élèves. Pour l'enseignante, les objectifs poursuivis ont été principalement : de concevoir, analyser et tester des séquences didactiques adaptées aux niveaux et aux caractéristiques des élèves en difficulté de sa classe ; d'adopter des pratiques pédagogiques novatrices qui contribuent au développement professionnel.

Cette approche pédagogique novatrice visait à :

- faire découvrir le plaisir de lire et d'écrire ;
- favoriser le développement de l'estime de soi et de la motivation en ancrant les situations d'apprentissage dans des contextes signifiants de lecture (la littérature jeunesse) ;
- favoriser le développement des habiletés sociales, de la responsabilisation et de l'autonomie par différentes situations d'échanges à propos du livre et des stratégies en lecture et en écriture ;
- mesurer la progression de l'élève dans le but de mieux l'accompagner ;
- maximiser l'intégration de situations d'écriture par le livre jeunesse pour faire en sorte que les élèves travaillent les savoirs essentiels, ce qui favorise, notamment, le lien lecture-écriture chez les élèves en difficulté d'apprentissage.

Afin de mieux déterminer l'impact de cette approche, le groupe expérimental qui participait au projet de recherche a été comparé à un groupe contrôle[4]. Le groupe expérimental était constitué de quinze élèves en difficulté d'apprentissage (par exemple : dysphasie, dyspraxie, dyslexie, trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité), âgés entre neuf et douze ans, qui fréquentaient une classe-ressource et se situaient au niveau du 1er et du 2e cycles quant aux compétences en lecture et en écriture.

Le dispositif méthodologique adopté a permis de vérifier l'impact de l'approche auprès des élèves et de l'enseignante du groupe expérimental. Plus spécifiquement, les compétences en lecture et en écriture des élèves des groupes contrôle et expérimental ont été évaluées à trois moments durant l'année. Les outils de mesure qui ont été mis à contribution ont permis, tout d'abord, d'évaluer les compétences en lecture, soit le décodage et la compréhension. Quant aux compétences en écriture, nous avons utilisé deux outils : une tâche d'écriture de mots d'un texte troué et une production écrite sous la forme du résumé d'une histoire racontée oralement. Ce dernier outil a tout particulièrement permis d'évaluer les connaissances liées à l'orthographe lexicale et aux accords et indices paraorthographiques (majuscule et point) en contexte d'écriture. En outre, nous avons rencontré l'enseignante de la classe-ressource à deux moments durant l'année, lors d'un entretien semi-dirigé, afin d'évaluer les répercussions de l'approche pédagogique sur ses représentations et pratiques liées à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue écrite.

Quelques résultats

Lecture

- Progression plus marquée sur le plan du décodage, pour le groupe contrôle, que pour le groupe expérimental ;
- progression nettement plus grande sur le plan de la compréhension, pour le groupe expérimental, que pour le groupe contrôle.

Écriture

- Augmentation plus marquée du nombre de mots écrits de manière orthographique, en cours d'année, dans le groupe expérimental, que dans le groupe contrôle ;
- progression concernant les accords et les indices paraorthographiques nettement plus grande pour le groupe expérimental que le groupe contrôle ;
- augmentation plus marquée, en cours d'année, du nombre de phrases grammaticales produites par les élèves du groupe expérimental, en comparaison de ceux du groupe contrôle.

Globalement, ces résultats permettent d'observer que les élèves en difficulté d'apprentissage ayant travaillé la lecture et l'écriture essentiellement avec des livres ont davantage réussi en ce qui concerne la compréhension en lecture. Quant aux habiletés en écriture, on observe également un impact favorable de l'approche, particulièrement par rapport aux aspects liés à l'orthographe et à la grammaire, comme les accords dans les groupes du nom et du verbe.

Regard sur l'évolution d'un élève

Observons plus précisément l'impact de l'approche chez un des élèves de la classe expérimentale qui considère comme ardues les situations de lecture et d'écriture. Tout d'abord, en lecture, Martin (nom fictif) n'a pas progressé en décodage en fin d'année; par contre, il montre une meilleure compréhension en lecture. En ce qui concerne ses habiletés en écriture, cet élève produit davantage de mots en fin d'année (octobre = aucun mot ; mars = 45 mots ; juin = 86 mots) et ses mots sont tous acceptables sur le plan phonologique (par exemple, l'élève a écrit *rermis* pour Rémi ; *an courans* pour en courant ; *er partis* pour est parti). En fin d'année, l'élève effectue davantage d'accords corrects et le nombre de ses phrases grammaticales est plus grand. Finalement, selon son enseignante, il a une attitude plus positive face à la lecture : par exemple, il lit des livres plus volumineux à l'école et à la maison, et sa perception de lui-même comme lecteur est plus positive.

Regard sur les changements de pratiques de l'enseignante

Au départ, l'enseignante qui a adopté l'approche pédagogique centrée sur le livre jeunesse avait déjà une conception où les activités de lecture et d'écriture étaient interreliées. Cependant, cette vision intégrée du lire-écrire s'est consolidée avec l'implantation du projet dans sa classe. Par ailleurs, nombre de pratiques d'enseignement-apprentissage se sont ajoutées durant l'implantation du projet. Ainsi, par exemple, avant la mise en place de la recherche-action, l'enseignante utilisait le livre jeunesse seulement pour la lecture personnelle des élèves et pour leur faire de la lecture à voix haute. Les livres jeunesse n'étaient donc pas utilisés dans un contexte explicite d'enseignement-apprentissage du français écrit.

Voici des exemples d'interventions et de pratiques enseignantes, en lien avec le livre jeunesse, qui se sont ajoutées en cours d'année :

- Réaliser plus fréquemment des lectures à voix haute avec un questionnement à l'oral visant la compréhension des élèves ;
- travailler sur les structures de récits (textes narratifs) ;
- travailler des textes informatifs ;
- susciter des activités d'écriture à partir de la littérature jeunesse ;
- parler des livres lus, des auteurs et de leurs stratégies d'écriture ;
- amener les élèves à faire des critiques de livres (appréciation littéraire) ;
- réaliser des pratiques d'orthographes approchées[5] ;
- travailler sur des savoirs essentiels spécifiques (la grammaire, les verbes) ;
- travailler les inférences, le sens à construire, de manière plus soutenue ;
- travailler la stratégie phonologique par la lecture ;
- soutenir le développement d'habiletés sociales.

À plusieurs reprises, l'enseignante engagée dans le projet a mentionné des effets bénéfiques pour la motivation et pour le développement des compétences à lire et à écrire chez ses élèves. Compte tenu des différents bienfaits qu'elle a pu observer dans sa classe, elle souhaite poursuivre l'approche centrée sur le livre l'an prochain.

Conclusion

Un projet d'enseignement et d'apprentissage centré sur l'utilisation de la littérature jeunesse en classe repose nécessairement sur un grand intérêt pour la lecture et l'univers littéraire. De la part de l'enseignant, cet intérêt nécessite toutefois l'accès à des ressources matérielles indispensables, comme à une variété et à une grande quantité de livres jeunesse de qualité. En outre, en ce qui concerne les résultats présentés précédemment, nous observons globalement une progression moindre des habiletés reliées à la mobilisation des correspondances graphophonologiques chez les élèves du groupe expérimental par comparaison avec le groupe contrôle. Par contre, les performances en compréhension de lecture et dans l'utilisation des marques appropriées du point de vue des accords sont plus grandes chez les élèves ayant vécu l'approche. Un tel constat nous amène à formuler certaines mises en garde, notamment au regard des interventions faites sur le sens qui ne devraient pas être réalisées au détriment, par exemple, des correspondances graphophonologiques. En effet, il importe que les différentes interventions favorisent plutôt une variété de stratégies pour faire émerger les opérations mentales nécessaires à la gestion des activités de lecture et d'écriture. Par ailleurs, l'enseignante du groupe expérimental a trouvé plus difficile d'organiser son enseignement avec les livres jeunesse, et tout particulièrement, en ce qui a trait aux devoirs, aux évaluations et à certaines connaissances grammaticales. Néanmoins, l'utilisation d'un thème unificateur, dans ce cas-ci le loup, présente plusieurs avantages. Sur ce point, l'enseignante a observé que le travail en réseau littéraire facilitait la comparaison entre les différents textes et, par conséquent, le développement du jugement critique de l'élève.

La mise en place de pratiques novatrices nécessite un moment d'adaptation et d'appropriation de nouvelles conceptions pédagogiques. Toutefois, à la lumière de l'expérience vécue, les nombreuses retombées bénéfiques liées à l'utilisation du livre jeunesse sont indéniables et permettent notamment une pédagogie différenciée dans laquelle les élèves en difficulté sont à même de progresser dans l'apprentissage de la langue écrite. □

* *Professionnelle de recherche à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke*

** *Professeure agrégée en didactique du français à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke*

Notes

1 C. Tauveron, *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique*, Paris, Hatier, 2002, 352 p.

2 M.-F. Morin et S. Daigle, *Soutenir la réussite d'élèves en difficulté par la littérature jeunesse*. Subvention du ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports, 2006-2008.

3 M.-F. Morin et I. Montésinos-Gelet, *Approcher l'écrit à pas de loup*, Montréal, Chenelière Éducation, 2007, 186 p. (Collection « Didactique »).

4 Le groupe contrôle est une classe-ressource située dans un milieu socio-économique similaire au groupe expérimental et qui était constituée d'élèves de niveau scolaire comparable. Ce groupe-classe n'a pas été amené à adopter l'approche intégrée.

5 M.-F. Morin et I. Montésinos-Gelet, *Les orthographes approchées*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006. (Collection « Didactique »).