

Se « pro-jeter »

Hiên-Minh Lé

Number 149, Spring 2008

Des écrits et des oraux pour apprendre

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1747ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

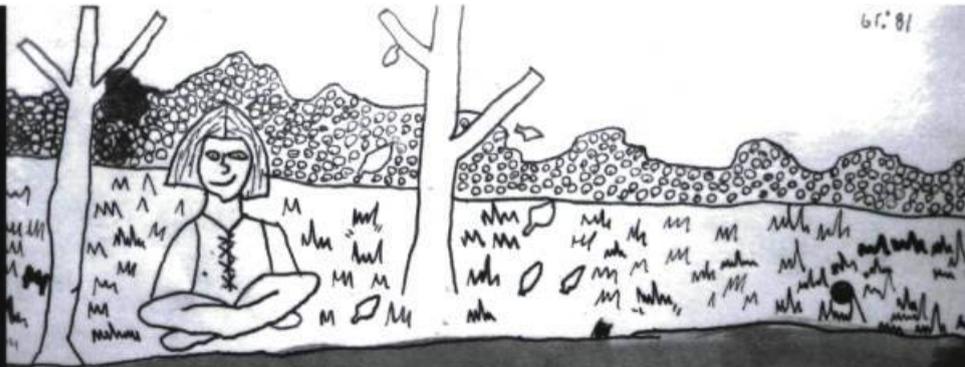
Cite this article

Lé, H.-M. (2008). Se « pro-jeter ». *Québec français*, (149), 83–86.

Relecture auprès de trois élèves (groupe de 32) de 2^e année du premier cycle du secondaire d'une expérience vécue en classe de français, en Outaouais. Un clin d'œil aux propos du dossier didactique de *Québec français*, n° 143 (automne 2006).

Se « pro-jeter »

HIËN-MINH LÉ*



FICHE DU PERSONNAGE

Nom : 1) Jean Chritien 2) Yan Frigo

Sexe : 1) et 2) masculin

Âge : 1) 20 ans 2) 21 ans

Profession : 1) et 2) étudiants en technique policière

Traits physiques : 1) il mesure 6,8, il a les yeux bleus et il est fort 2) il est petit et moyennement fort

Traits psychologiques : 1) et 2) les deux sont très intelligents, c'est pour ça qu'il sont à l'université

Amis : 1) et 2) ils ont trop d'amis pour qu'on puisse tous les nommer

Ennemis de 1) et 2) : ce sont les voleurs

FICHE DES LIEUX

Où : Dans le parc de l'Université et à l'intérieur de l'Université, le dépanneur

Paysage : Au parc, il y a beaucoup d'arbres et d'animaux et dans l'université, c'est très beau, il y a beaucoup de couleurs. Dans le dépanneur, c'est un beau dépanneur et riche avec beaucoup de couleurs.

Lire un roman dans le but d'en parler exige, de la part des lecteurs, une autonomie qui ne se développe qu'au moyen d'outils d'aide à la perception et à l'évocation (d'abord, des personnages et des lieux d'action). C'est une construction (voire un itinéraire mental) initiée par les sens du corps et suivie d'une méthodologie personnalisée, laquelle influe sur la cohérence interne de la personne sur les plans émotionnel, relationnel et cognitif. C'est en même temps suivre une démarche de projet, se « pro-jeter », phase après phase, vers la reconstitution d'un univers fictif et codé. Le plaisir de lire s'apprend à condition de savoir accorder une attention particulière aux facteurs physiques, tout en se donnant différents moyens pour organiser l'espace et le temps en fonction d'un but précis. Nous présentons ici une démarche intégrant les trois volets lecture-écriture-oral, qui a pour but de guider les élèves en difficulté afin qu'ils pénètrent dans l'univers narratif.

Des écrits pour apprendre

Entre perception et évocation, des outils concrets ont été utilisés comme supports à la mémoire, dont le recours à l'écrit. L'écrit sert à fixer les perceptions et aide à l'évocation, à travers, d'abord, les fiches du personnage et les fiches de lieux comme outils de décodage du texte. Ensuite, dans un dossier de lecture collectif (ou individuel), tout

le long du projet, l'élève porte la responsabilité d'assembler des journaux périodiques de lecture sous forme de résumés ouverts ou guidés, ainsi que des résultats de recherche (résumé ou copies imprimées avec traces de lecture) sur l'auteur et l'œuvre, des images, des cartes géographiques ou topographiques concernant les lieux, etc. En bref, à travers la constitution de ce dossier, l'univers narratif prend vie, les personnages se font connaître et les lieux prennent forme. D'un livre à l'autre, par différents travaux écrits structurés après chaque lecture, l'élève décode le texte en construisant lui-même cet univers qui lui échappait au début ; il prend confiance en ses propres moyens à travers ces outils partagés en groupe. Il apprend à être curieux, à faire connaissance avec le personnage auquel il peut s'identifier et avec lequel il va vivre, par procuration, des événements, dans un univers qu'il est capable d'approprier, de localiser, par un travail individuel ou collectif de recherche et de reconstitution.

Dès le départ, l'utilisation des fiches d'éléments descriptifs du personnage principal et des lieux installe quelques critères de base. Ces outils ont intérêt à rester simples afin de faciliter la mise en mémoire de ces critères ainsi que l'adaptation aux caractéristiques du roman (détails différents d'un roman à l'autre).

Voici des exemples :

Ensuite, le journal de lecture à structure ouverte, où l'élève choisit lui-même des passages à relever et à commenter, ou à structure fermée, où l'élève est guidé par des questions de réflexion, permet une différenciation efficace. Voir (en encadré à la page suivante) un exemple de journal de lecture guidée.

Écrire des récits fictifs est aussi un des moyens de réinvestir ces connaissances qui consistent en une animation de l'univers

Titre du roman : *La route de Chlifa*

Nombre de pages au total : 245 pages (14 pages à lire chaque jour)

Pages lues : 15 à 29

Biographie de l'auteur : Michèle Martineau est née à Montréal en 1955. Elle a fait des études en médecine, en histoire de l'art et en traduction à l'Université de Montréal avant de commencer à écrire. Elle a commencé sa carrière en traduisant et en corrigeant les œuvres des autres auteurs. Son premier roman, *Cassiopée-L'Été polonais*, fut publié en 1988 chez Québec Amérique. Elle a écrit six romans, parmi ceux-ci, son plus grand succès fut *La Route de Chlifa*. Ses livres ont été publiés au Canada, en France, au Danemark, aux Pays-Bas, en Suède et en Espagne.

Premières impressions du roman : C'est un roman bien détaillé ; au début, il nous donne un avant-goût de l'histoire, puis nous pouvons voir les autres romans que l'auteur a écrit. Parfois ils nous écrivent un petit message avant la lecture, dans ce livre il y a aussi des cartes géographiques puisque le(s) personnage(s) se déplacent au courant de l'histoire. Jusqu'à maintenant, ce roman est très intéressant et instructif pour les jeunes de mon âge. J'ai un commentaire à ajouter : Karim, qui est le personnage principal dans cette histoire, est nouveau dans la classe, il côtoie des élèves qui ont des préjugés racistes et qui ne parlent pas très bien. Parfois, ils parlent avec des sacres. J'ai relevé des extraits du texte qui montrent clairement que ces élèves sont racistes :

- 1 « Toutes les filles ont approuvé bruyamment. Les gars eux ont pris un air dégoûté. Un ostie d'Arabe, a grommelé Dave. Si c'est ça qui l'excite... ».
- 2 « Comme ça t'étudiais au lycée français de Beyrouth, s'amusait à répéter Dave quand on a appris ce détail. Y'a pas à dire, pour un Arabe tu t'prends pas pour d'la marde... Tu serais pas tapette, par hasard ? C'est-tu pour ça que tu veux rien savoir de la belle Nancy ? ».
- 3 « Bref tout le monde s'est mis à épier le nouveau, à le guetter, à le traquer. Les uns pour tenter de le séduire, d'autres pour lui faire abandonner son indifférence, d'autres enfin pour se moquer de sa façon de parler "à la française" et de ce qu'ils appelaient son "air frais" ».



ges et des lieux, l'apprentissage du décodage de l'univers narratif se faisait à travers plusieurs œuvres, le but étant d'offrir plusieurs contextes différents, tout en permettant de ne pas rester trop longtemps dans un même roman lorsque l'intérêt faiblit. Le travail d'équipe et le travail individuel ont été organisés en alternance. La différenciation consistait à utiliser des extraits descriptifs de différentes longueurs, sur différents supports. En même temps, cette exploration facilitait la recherche d'un thème qui rejoindrait le centre d'intérêt ou les besoins des élèves. Ce thème servait de fil conducteur entre différentes modalités de lecture et permettait d'orienter les discussions ultérieures, donc la partie orale du projet. Ensuite, arrivait la phase de reconstitution de plusieurs personnages par leurs caractéristiques physiques et psychologiques à travers différents livres ou extraits de livre. Notons que cette phase pourrait faire partie d'un projet interdisciplinaire : par exemple, dans le cours d'art, les élèves auraient l'occasion de donner libre cours à leur imagination à partir de ces données recueillies du texte au moyen de différents médiums.

LE PORTRAIT DU PERSONNAGE PRINCIPAL

- 1 Caractéristiques physiques (descriptions tirées directement du texte)
Ex. : le visage carré, un nez aquilin, etc.
- 2 Caractéristiques psychologiques
Ce qu'il (elle) fait Ce qu'il (elle) est
Ex. : il (elle) a aidé Il (elle) est
son ami(e) gentil(le), serviable

Voici quelques exemples de travaux d'élèves (des années antérieures) en lien avec un tel travail portant sur un livre d'Yves Thériault, *Le ru d'Ikoué* et celui de Suzanne Martel, *Jeanne, fille du roi*. Ces travaux montrent différentes évocations à partir d'un texte lu. La description du personnage et des lieux (comme ils les ont perçus) ont donné lieu à l'évocation de traits et de dimensions différents chez chacun des élèves. Finalement, la phase de l'interprétation et de l'évaluation se faisait à l'écrit ou à l'oral. Au moyen de la discussion orale, ce travail d'interprétation débutait à partir de l'observation des travaux d'art d'élèves de première secondaire. C'est à ce moment qu'entraient en jeu les dimensions culturelle et interprétative, au sens où l'entend Noëlle Sorin.

narratif. En s'appropriant les éléments de la fiche du personnage ou de celle des lieux, l'élève arrive facilement à construire lui-même son propre univers narratif comme le montre l'exemple suivant (les fautes d'orthographe ont été corrigées, mais la présentation des fiches a été préservée afin de montrer le degré d'appropriation de l'outil par l'élève) : cet élève a su adapter le caractère singulier de la fiche (un personnage) à son besoin de créer deux personnages principaux au lieu d'un seul. Il avait probablement de la difficulté à changer le titre au pluriel. Les fiches montées témoignent de sa capacité de choisir des éléments pertinents à sa propre création. L'univers narratif semble clair dans la tête de cet élève de première année du premier cycle de la secondaire. On le sent capable, non seulement, de nommer les lieux (un parc et un lieu de formation, une univer-

sité), mais aussi de les évoquer mentalement avec des arbres, des animaux, ainsi que le caractère coloré du décor intérieur. À partir d'une telle esquisse, avec l'aide de l'enseignant, la régulation se fait plus facilement afin d'amener l'élève à préciser davantage la description, en stimulant ses capacités d'évocation à partir des éléments connus, éléments qui appartiennent à son environnement naturel. En réalité, c'est le transfert de la culture première de l'élève dans un processus d'acculturation dont parle Suzanne Richard¹. De l'apprentissage du décodage d'un univers narratif extérieur à lui-même, l'élève passe maintenant à l'encodage d'un univers qu'il s'approprie et à travers lequel il peut vivre par procuration différentes expériences de vie autrement inaccessibles.

En commençant par l'entraînement à la perception et à l'évocation des personna-



Des oraux pour apprendre

La perception des éléments significatifs (qui, quand, où, quoi, comment, etc.) se faisait aussi par l'écoute d'un document audio, visuel, ou audio-visuel (au lieu d'un texte conventionnel comme un texte lu, une bande dessinée, un film, etc.). À différents moments du projet de lecture, plusieurs modalités de lecture ont été graduellement exploitées telles la lecture à haute voix, en groupe ou en dyade, la lecture silencieuse accompagnée de l'écoute d'un enregistrement audio, etc., pour finalement arriver à la lecture individuelle, en silence, pendant des pratiques de plus en plus prolongées (dans la limite du temps disponible en classe). Ces différentes modalités de lecture aidaient les élèves à s'entraîner à la lecture individuelle en silence, en passant par plusieurs modes d'écoute. Pour l'élève en difficulté, les mots du texte prennent sens, par la voix d'un lecteur qui réveille des émotions grâce à l'histoire et, en même temps, par la vue, avec l'évocation des images créées à travers ces lectures.

Après l'écoute, parler de l'œuvre, c'est aussi lui donner vie. À la suite de cette démarche participative où le lecteur, soumis à la fiction, s'abandonne à l'illusion référentielle, adhère simplement à l'histoire et réagit avant tout sur le mode affectif, selon Noëlle Sorin, celui-ci éprouvera le besoin de partager. La compréhension de l'œuvre, une fois

assurée par différents travaux écrits comme nous l'avons déjà mentionné, l'utilisation de l'oral comme mode d'expression interprétative devient un outil presque naturel, d'autant plus que l'interaction instantanée rend la tâche vivante, donc attrayante. Premièrement, sous le prétexte de se préparer à un oral formel, les réunions d'équipe permettent aux élèves de mettre à profit des habiletés langagières déjà acquises dans la communication quotidienne sans le stress de se faire juger. Après plusieurs travaux d'équipe où la forme de discussion orale aura été privilégiée de façon libre (mais encadrée par le contenu du dossier de lecture), une première modélisation a lieu au moyen de la présentation d'une vidéo portant sur des cercles de lecture réalisés en classe les années précédentes. Une évaluation sommaire de la vidéo selon les critères établis fait suite à cette démonstration. Une deuxième modélisation dirigée par l'enseignante se fait ensuite avec une équipe de volontaires, accompagnée d'une évaluation par les pairs. On perçoit un gain de confiance : les élèves participent volontiers à l'évaluation des pairs et aux discussions en équipe, à tour de rôle.

Il est possible de prolonger ce travail de discussion littéraire par une présentation théâtrale devant un public choisi, et ce, de façon volontaire ou non. Les trois élèves interrogés ont participé au montage d'un

sketch, spontanément, à partir de la compréhension d'un roman lu et travaillé selon la démarche initiée. Destiné à un public plus large, ouvert aux parents, ce sketch a été présenté pendant le gala de fin d'année scolaire. Ces élèves se sont portés volontaires et se sont prêtés facilement au jeu, tout en restant conscients qu'ils faisaient une démonstration de ce qu'ils avaient appris en classe, et que cet apprentissage englobait également des enjeux de socialisation. Grâce à la motivation, plusieurs habiletés en oral se sont développées de façon très poussée : travail sur la voix, sur la diction, sur la posture du corps, etc. Ainsi, ils ont appris non seulement à intérioriser l'objet extérieur qu'est le texte écrit à comprendre, à voir un univers narratif, mais aussi à extérioriser leur compréhension, également par leur corps, à l'oral.

Des 32 élèves du groupe, les deux filles et le garçon qui ont accepté de répondre à nos questions sont conscients de l'effet *pro-jet* de la démarche utilisée. En revoyant, presque six mois plus tard, les différents travaux écrits et oraux, ils les considèrent comme des moyens qui leur ont permis de développer des capacités individuelles permettant la persévérance en lecture silencieuse. Ils reconnaissent tous être maintenant capables, individuellement, de se mettre dans la peau du personnage et de garder le fil des événements de l'histoire, ce dont ils étaient

incapables avant cet apprentissage, au début de l'année passée.

Les trois élèves interrogés ont tous confirmé leur nouvelle facilité à entrer dans l'univers narratif, le plaisir éprouvé à lire seul ou à participer à un cercle de lecture. La crainte d'avoir à parler, seul devant la classe, s'est dissipée. Comme la pratique orale a eu lieu plus d'une fois pendant les discussions en équipe qui ont suivi les travaux écrits, les élèves ont trouvé plaisir à faire connaître leurs savoirs, en équipe, devant un public.

Deux des trois élèves qui ont accepté de participer aux entrevues ont confirmé leur plaisir de lire : grâce à leur capacité de s'identifier aux personnages, il leur est maintenant plus difficile de laisser la lecture une fois le livre commencé ! Le troisième constate sa nouvelle capacité de concentration pendant la lecture : il est capable de suivre le fil de l'histoire. Ces trois lecteurs transformés ont fait part de leurs nouvelles capacités : entre autres, pour l'un, c'est l'utilisation de la relecture pour garder le fil ; pour l'autre, c'est l'esprit de synthèse développé avec les écrits ou l'apprentissage du vocabulaire grâce à ce travail de journal de lecture et d'écriture. Tous trois ont confirmé qu'ils se sentaient maintenant à l'aise avec la lecture silencieuse et individuelle en classe.

Conclusion

Dans une démarche de projet d'appropriation de l'univers narratif par les sens, il est possible de doter l'élève d'outils, écrits et oraux, et ce, à travers un jeu de décodage puis d'encodage. Ces écrits et oraux doivent rester simples, afin de faciliter leur intériorisation chez l'apprenant. Ils pourraient également s'appuyer sur différents supports technologiques, connus et bien appréciés des jeunes tels le Ipod, le lecteur CD, les TIC, etc. La boucle lecture-écriture-oral, utilisée selon les besoins spécifiques du groupe, fait partie d'un mouvement en spires dans l'autonomisation progressive des lecteurs-scripteurs.

* Enseignante, École Nicolas-Garneau

Références

HÉBERT, M., « Une démarche intégrative et explicite pour enseigner à "apprécier" des œuvres littéraires », *Québec français*, 143 (automne 2006), p. 74-76.

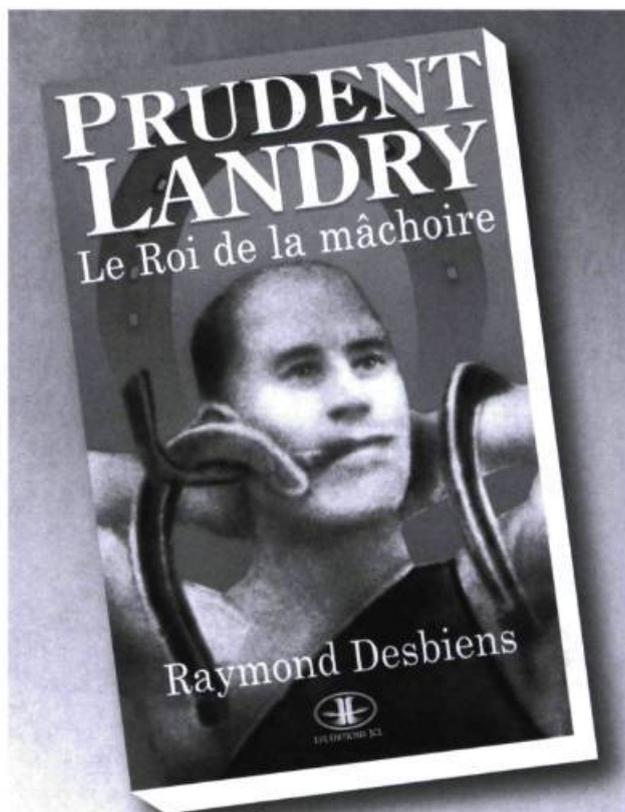
MAILLARD, C., *La gestion mentale, voyage au centre des émotions. Savoir communiquer*, Chronique sociale, 2007.

PORTELANCE, L. et C. LESSARD, *Le soutien aux élèves à risque de l'école montréalaise. Analyse des perceptions des acteurs et des plans d'action des écoles*, LABRIPROF CRIFPE, Faculté d'éducation, Université de Montréal, octobre 2002.

RICHARD, S., « Former un sujet-lecteur au secondaire », *Québec français*, n° 143, automne 2006, p. 76-77.

SORIN, N., « Les valeurs citoyennes dans les albums pour la jeunesse », *Québec français*, n° 143, automne 2006, p. 78-80.

—. « L'interaction entre la lecture et l'écriture littéraires au primaire : leur dimension interprétative », Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, 2004, Québec.



Il semble que le Québec ait engendré plus d'hommes forts que bien d'autres peuples.

Landry la Mâchoire est de cette famille au même titre que ses concurrents qui ont été davantage reconnus dans la faveur populaire jusqu'à présent.

Même si la légende collée aux êtres exceptionnels cherche à les grandir plutôt qu'à les diminuer, ce roi de la mâchoire a maintes fois démontré, même devant les Delamarre, Cyr, Cabana, Lanteigne et Buffalo Bill, que son titre n'était pas usurpé.

Ce Gaspésien de descendance acadienne, de taille pourtant modeste, a découvert très jeune ses surprenantes capacités physiques, en même temps que les quelques principes qui régissent les forces du corps humain, points d'appui, levier, équilibre, etc.

Véritable produit de l'époque héroïque, Landry prend place aujourd'hui au Panthéon des hommes forts qui ont surtout marqué l'imaginaire québécois.

Découvrez ce livre chez votre libraire et plus encore sur

www.jcl.qc.ca



LES ÉDITIONS JCL



Conseil des Arts
du Canada

Société
de développement
des entreprises
culturelles
Québec



Patrimoine
canadien