Document généré le 1 juin 2025 17:22

Québec français

Développer le sentiment de compétence en lecture

Louise Chevrier

Numéro 131, automne 2003

Visages de la réforme

URI : https://id.erudit.org/iderudit/55687ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

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

Découvrir la revue

Citer cet article

Chevrier, L. (2003). Développer le sentiment de compétence en lecture. *Québec français*, (131), 40–42.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2003

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/

Voici quelques commentaires d'enseignants du secondaire de tous les domaines d'apprentissages à propos du nouveau programme qui ont expérimenté plusieurs approches et activités avec leurs élèves :

- Étant donné le nombre grandissant de projets interdisciplinaires, certains élèves peuvent obtenir des notes moyennes ou de passage sans avoir mis en œuvre des habiletés ou des connaissances pertinentes dans le travail accompli. Il est évident que d'autres élèves, généralement les plus forts, travaillent plus que la plupart de leurs coéquipiers.
- L'apprentissage est avant tout un pas personnel, l'élève est le principal artisan de ses apprentissages, mais on met trop l'accent sur les projets d'équipes, interdisciplinaires ou non.
- La réforme vise le succès pour tous et il me semble que le nouveau programme nivelle par le bas, ce qui a comme conséquence que tout le monde passe sans avoir nécessairement acquis des connaissances ou des habiletés.
- L'évaluation des divers projets, travaux et discussions devient de plus en plus complexe puisqu'il faut tenir compte autant du travail d'équipe qu'individuel. Les critères d'évaluation se multiplient et il devient plus difficile de porter un jugement juste et précis sur le travail des élèves.
- Il est très difficile de dire si les élèves développent des compétences en effectuant leurs travaux, ou même d'identifier le type de compétence, d'habileté ou de connaissance acquis, si cela est le cas.
- Le nouveau programme exige une bonne gestion des activités, de l'expérience et du pragmatisme de la part des enseignants. Les moins expérimentés trouveront les contenus peut-être exigeants.
- À cause du décloisonnement des savoirs et des projets multidisciplinaires, nous réduisons le nombre des contenus dans chaque discipline et nous formons des élèves « généralistes » par opposition à des « spécialistes ». Les connaissances acquises sont trop éparpillées, pas assez précises et solides dans les matières respectives.
- La réforme nous incite à diversifier nos pratiques pédagogiques, mais ce sont souvent les mêmes approches qui se répètent d'une matière à l'autre, comme l'apprentissage par projets et l'apprentissage coopératif. Les travaux se multiplient, prennent de plus en plus d'envergure, et les élèves, en milieu d'année, se disent déjà fatigués et démotivés.
- Le nouveau programme met l'accent sur le développement des compétences et sur les pratiques pédagogiques plutôt que sur les contenus d'apprentissages, ce qui fait que les élèves apprennent moins de connaissances générales.
- L'implantation du programme se fait trop rapidement, nous n'avons pas la formation adéquate pour en respecter toutes les prescriptions.

Et vous, qu'en pensez-vous ?

Québec français aimerait connaître votre point de vue sur la réforme et le nouveau programme de formation. Faites-nous parvenir vos commentaires par courriel à l'adresse électronique suivante :
revueqf@globetrotter.net

Développer le sentiment de compétence en lecture

PAR LOUISE CHEVRIER*

Un parcours culturel stimulant

À leur arrivée au secondaire, les élèves sont déjà capables de réagir à un texte, d'expliquer globalement pourquoi ils ont aimé ou non un livre ; ils peuvent exprimer les émotions suscitées par la lecture d'un texte et ils arrivent à rapprocher les histoires qu'ils lisent des expériences qu'ils ont vécues ou qu'ils pourraient vivre un jour. Mais comment aller plus loin et les amener à une appréciation esthétique ? Développer leur sens critique ? C'est l'expérience que j'ai tentée avec mes élèves de première secondaire (un groupe régulier et un groupe d'excellence) et ce que j'ai vécu avec eux m'a fortement impressionnée.

Nos élèves arrivent au secondaire avec tout un bagage de connaissances, de lectures et de culture que nous ignorons souvent et que nous pourrions pourtant considérer comme les assises du développement de leur esprit critique. J'ai voulu connaître ce bagage et, surtout, en faire prendre conscience à mes élèves. Je leur ai alors proposé de constituer leur portrait culturel. Il leur a fallu, dans un premier temps, retourner dans leurs souvenirs et y retrouver les histoires, comptines, chansons, films, pièces de théâtre qui ont meublé leur univers culturel de 0 à 6 ans. Ils devaient franchir seuls cette première étape et dresser la liste de ce qu'ils se rappelaient, en français ou en toute autre langue puisque la clientèle de l'école où j'enseigne est pluriethnique. Ils ont ensuite complété cette liste avec leurs proches. Les commentaires recueillis lors de cette première étape m'ont permis de constater que l'activité avait été l'occasion d'une belle communication en famille : certains ont parlé de moments heureux passés à se rémémorer leur enfance ou

même à fouiller pour retrouver des livres. D'autres commentaires témoignaient d'une prise de conscience ; une élève qui a constaté avoir gardé trop peu de souvenirs s'est promis que ses enfants en auraient ; une autre, enfin, ne pouvait fournir de titres, mais écrivait, avec un bonheur évident, avoir été l'héroïne des histoires que sa mère inventait chaque jour pour elle. Et les listes s'étaient sensiblement allongées.

Dans un deuxième temps, chaque élève a dressé son inventaire personnel : œuvres littéraires, personnages, titres, auteurs, collections, genres de livres... correspondant aux années de l'école primaire ; en équipes, ils ont ensuite partagé ou complété leurs souvenirs et, encore une fois, les souvenirs en faisaient jaillir d'autres. Une difficulté toutefois : ils se souvenaient de personnages, mais plus difficilement des titres ou des auteurs correspondants. Ils y ont quand même pris un plaisir évident et ont, de plus, pris conscience qu'ils partageaient la culture de leur époque, que certaines histoires se ressemblent dans toutes les cultures et que... Walt Disney est un dénominateur commun !

La constitution de ce répertoire a permis aux élèves de constater qu'ils possèdent déjà tout un bagage culturel et qu'ils ne partent pas de zéro, loin de là !

Afin de visualiser toute cette richesse et d'établir un lien avec l'idée d'un répertoire, je leur ai demandé de trouver une façon de représenter leur parcours culturel sous une forme évolutive. Les représentations ont pris des formes multiples : chemins, rivières, arbres, train, bibliothèque, panoplie d'ingrédients, ciel étoilé, flotte de bateaux, bouquet de fleurs...

Une collègue, qui a réalisé le même projet, a proposé à ses élèves de constituer un album dans lequel ils se sont aussi questionnés sur leurs lieux et leurs moments de lecture préférés, sur les amorces qui les allument, les sentiments qu'ils éprouvent en lisant... L'expérience s'est également révélée très stimulante et a passionné ses élèves.

L'an prochain, je proposerai cette activité dès la rentrée pour deux raisons : elle me permettra, très tôt dans l'année, de mieux connaître le profil culturel de mes élèves et, surtout, il s'agit là d'un moyen éminemment efficace pour leur donner confiance en eux. Ils deviennent conscients de toute la richesse qu'ils ont accumulée. Cette activité réconforte particulièrement les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture : comme, souvent, ils conservent peu de souvenirs de leurs lectures, ils peuvent retrouver, au contact des autres, des noms de personnages, d'auteurs, des titres de livres, de films, d'émissions de télévision... Ils pourront, au cours de l'année, ajouter à leur parcours des notes au sujet de lectures, de pièces de théâtre ou de concerts.

Cette consignation d'activités mène tout droit à l'idée d'un répertoire personnalisé. L'habitude de garder des traces de leur vie culturelle me plaît beaucoup. Pour avoir déjà enseigné au deuxième cycle du secondaire, je sais que les élèves ont l'impression d'avoir très peu lu depuis leur arrivée à l'école secondaire ; alors l'idée d'un répertoire dans lequel ils pourront conserver des souvenirs de leur parcours culturel est intéressante et utile puisqu'ils pourront y puiser pour commenter des œuvres lues, vues ou entendues.

Les expériences de lecture vécues avec mes élèves au cours de l'année m'ont tout simplement passionnée. Je vous ferai part de deux d'entre elles.

Le journal dialogué

À l'occasion de la lecture de *Viou*, par Henri Troyat, mes élèves ont expérimenté une forme de journal dialogué[1]. Je leur ai d'abord fourni quelques pistes de réflexion. Chacun en choisissait une, s'exprimait sur le sujet proposé en se référant à des points précis du roman et remettait son journal à l'élève avec qui il était jumelé. Ce dernier devait réagir au commentaire déjà inscrit, puis s'exprimer sur un nouveau sujet. Cette activité m'a permis de constater à quel point les élèves sont capables d'une réflexion profonde et combien ils peuvent utiliser adéquatement leur expérience personnelle soit pour comprendre le comportement des personnages, soit pour se questionner dans le cas de réactions différentes des leurs.

Ils devaient, pour conclure leur travail sur le livre, rédiger une appréciation globale du roman. Je leur ai demandé quelles balises ils pouvaient utiliser pour guider leur travail. Ils ont alors énuméré les points qu'ils connaissaient déjà (structure du texte narratif, personnages principaux et secondaires, époque, lieux, ordre des événements, atmosphère, point de vue du narrateur, vocabulaire, figures de style, valeurs) et qui devenaient des outils permettant de mieux apprécier un livre.

Puis en groupe, ils ont discuté, se sont interrogés sur des passages qu'ils n'avaient pas compris, sur la façon de décrire les personnages, les habitudes de vie de l'époque et du lieu où se déroulait l'action, sur l'efficacité de l'ordre chronologique ou des retours dans le passé. Je devenais l'animatrice de la discussion, celle qui donnait la parole ; je n'étais plus l'unique détentrice de la vérité. Les élèves parvenaient eux-mêmes à apporter des réponses à leurs questions et j'intervenais plutôt pour établir des liens avec des faits historiques ou pour fournir quelques précisions sociologiques utiles à la compréhension du roman.

Cette façon d'aborder une œuvre m'a permis de modifier mon rôle ; j'ai appris à miser sur toutes les ressources dont disposent mes élèves, à utiliser leur capacité de réflexion. Si la classe s'interroge sur un aspect du livre, il y a toujours un élève qui se souvient du détail que nous cherchons ; un autre trouve le passage de référence et nous pouvons toujours compter sur celui qui, grâce à sa mémoire phénoménale, se souvient d'absolument tout! Ensemble, nous formons une équipe du tonnerre !

Et, évidemment, ils avaient le droit d'aimer ou non le roman. Leur réaction devait toutefois inclure la justification de leur opinion. Puisqu'ils disposaient de plusieurs critères pour commenter, ils ont appris à nuancer leurs critiques : certains ont trouvé l'intrigue assez banale, mais les personnages leur ont plu, d'autres ont découvert une époque et les comportements qui y étaient rattachés et d'autres encore ont été conquis par ce type de roman. Un élève qui n'avait vraiment pas aimé et dont j'ai lu le commentaire bien senti aux autres, s'est empressé, ébahi, de raconter l'événement à ses parents. Cette latitude a rapidement stimulé la prise de parole des élèves. Peu à peu, je les ai entendus parler du traitement de l'intrigue, de la façon de présenter

les personnages, de la manière de souligner les relations entre eux. Ainsi certains avaient trouvé que les descriptions se faisaient trop nombreuses et trop longues alors que d'autres trouvaient qu'elles les avaient aidés à mieux imaginer les personnages, la ville où se déroulait l'action, la vie quotidienne de Viou. Certains n'ont pas apprécié le « manque d'action », mais par contre, la découverte d'un nouveau genre, le roman social et psychologique, en a ravi d'autres. Pour commenter la vie que menait Viou avec ses grands-parents, ils ont fait appel à leurs propres expériences de vie. Pour une première tentative, les résultats ont dépassé mes attentes.

La capacité de se questionner

La lecture du livre de Marie-Paule Mignot, *Lygaya*, a permis à mes élèves du groupe régulier de s'engager dans une discussion et un questionnement approfondi sur la façon d'aborder le thème de l'esclavage dans un roman ; ils constataient, surpris, qu'ils s'étaient informés sur le sujet tout en restant avides de connaître la suite de l'histoire. Ils ont ensuite établi des liens entre le racisme et l'exploitation des enfants à travers le monde.

Ils ont d'abord partagé leurs réactions au sujet de la vie du jeune garçon de 12 ans qui vivait paisiblement au Cameroun et qui, ayant été acheté par des marchands d'esclaves, a poursuivi sa vie sur un bateau négrier puis comme esclave en Martinique. Ils ont été surpris et parfois choqués de découvrir l'humiliation vécue par les esclaves et ils ont fortement réagi aux descriptions (violence et cruauté envers les esclaves, odeurs...) Ils ont vu l'opposition entre la vie paisible de Lygaya dans son pays et la dure réalité d'un enfant esclave, entre l'inhumanité des propriétaires envers leurs esclaves et l'amitié qui s'est nouée entre Lygaya et Pierre, le fils du maître. Ils se sont demandé si les esclaves sont toujours noirs, où l'esclavage sévissait, à quelle époque et pourquoi pour finalement s'intéresser au sort des enfants exploités par des employeurs sans scrupule. Je leur ai alors présenté une émission de télévision d'une heure sur l'exploitation actuelle des enfants. Ils l'ont avidement regardée et ont établi de nouveaux liens avec l'univers de Lygaya. Ils ont aussi appris à faire la différence entre les faits réels de l'émission et la fiction du roman.

Ces moments, qui ont permis aux élèves d'utiliser et de partager leurs connaissances sur le sujet, m'ont fait découvrir l'ampleur de leur savoir. De plus, le fait d'en permettre l'émergence développe leur confiance en eux. Des élèves qui ne prenaient jamais la parole se sont exprimés et ont été écoutés attentivement par les autres. En termes de motivation et d'estime de soi, voilà un exercice précieux ! J'irais même jusqu'à dire que l'atmosphère de la classe a changé : chacun étant sûr d'être écouté et respecté, il peut prendre le risque de s'exprimer simplement. Enfin, j'ai constaté, lors de l'évaluation sommative qui a suivi, que les réponses aux questions qui demandent de réagir au texte gagnaient en profondeur : elles étaient plus clairement exprimées et étaient justifiées par des références au texte.

L'animation autour de ce roman s'est terminée par un commentaire écrit. Mes élèves ont perfectionné leur façon de recourir au texte pour étayer leurs appréciations. Ce roman les a amenés à considérer la manière d'écrire spécifique d'un écrivain puisqu'ils ont observé la présence de nombreuses figures de style. Cela a été pour eux l'occasion de dépasser les remarques sur la difficulté ou la richesse du vocabulaire de l'auteure ; ils pouvaient aborder de nouveaux aspects de la langue utilisée dans un roman, c'est-à-dire s'attarder aux comparaisons, aux métaphores ou aux jeux de sonorité présents dans le texte. Ils ont découvert que le choix d'un adjectif, d'un complément du nom, l'utilisation d'un champ lexical permettait à l'auteure de mieux traduire la colère, l'humiliation, l'horreur ou l'espoir, par exemple.

En conclusion, je dirais que ma façon de faire lire mes élèves a changé en profondeur. Quand on évalue la lecture des élèves par des contrôles, les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture se sentent inévitablement incompétents puisqu'ils récoltent généralement de mauvaises notes. Par des activités comme celle du journal dialogué, le questionnement en grand groupe ou en cercles de lecture, je peux désormais vérifier la qualité de la lecture des élèves par le biais de leur participation aux discussions, par la profondeur de leurs questions ou les références qu'ils font au livre. L'important pour moi, c'est qu'ils comprennent ce qu'ils peuvent comprendre, compte tenu de leur âge, de leur expérience de vie, de leur compétence à titre de lecteur et qu'ils partagent leurs questions et leurs réflexions avec les autres. Ils constatent alors qu'ils ont compris beaucoup de choses et leur propre image de lecteur s'améliore. Ils vivent une expérience positive qui les motivera à recommencer et je parie que leur intérêt pour la lecture grandira. De plus, les commentaires des autres enrichissent leur compréhension du livre et leur permettent d'observer une autre façon d'aborder la lecture d'un texte qu'ils pourront intégrer dans leur démarche à l'occasion d'une nouvelle lecture. Puisqu'ils ont toujours le droit d'aimer ou de ne pas aimer ; ils découvrent que leur vision personnelle vaut celle des autres dans la mesure où elle est fondée sur des éléments du livre.

Les appréciations qu'ils ont faites leur ont donné l'occasion d'utiliser les connaissances qu'ils ont déjà acquises sur la langue et la structure d'un texte et de transférer ces apprentissages. Ils ont appliqué de façon concrète ce qu'on leur a enseigné depuis plusieurs années. Ils se sentent alors mieux outillés pour accomplir cette tâche et ils développent une belle assurance qui les rend plus ouverts pour entreprendre la lecture d'un nouveau livre. Le partage de leurs connaissances les enrichit les uns les autres tout en apprenant le respect mutuel. Même les élèves les plus cultivés deviennent intéressants parce qu'ils fournissent aux autres un soutien dans la compréhension d'un texte, ce qui devient utile sans être menaçant.

Ces activités vécues avec mes élèves sont très dynamiques. Je ne saurais trop encourager quiconque veut s'y engager. Quel bonheur de devenir une médiatrice, d'échanger avec les élèves, de les voir s'animer et... s'informer du titre d'un nouveau livre à lire !

---

* *Enseignante à l'école secondaire Félix-Leclerc. Ce travail de réflexion s'est effectué dans le cadre d'un groupe de travail sur la lecture à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.*

Note

1 Monique Lebrun, « Le journal dialogué : pour faire aimer la lecture », *Québec français*, 94 (été 1994), p. 34-36.