

## Lecteurs en difficulté et engagement envers les textes littéraires

■ Catherine Turcotte, Nathalie Chapleau, Viviane Boucher  
Université du Québec à Montréal

*Au Québec, une recherche collaborative a permis d'augmenter l'engagement et la compréhension de jeunes lecteurs défavorisés qui éprouvent des difficultés dans la lecture des textes littéraires. Rédaction de fiches de lecture et enseignement explicite de stratégies constituent une part essentielle du programme.*

### ENGAGEMENT, PLAISIR DE LIRE ET COMPRÉHENSION

Comprendre un texte requiert le traitement des éléments linguistiques, des concepts, et leur mise en relation pour se construire progressivement un modèle mental. Pour le lecteur, cet engagement nécessite la mobilisation de ses ressources cognitives et affectives. Au troisième cycle du primaire (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années), on s'attend à ce que les élèves lisent une grande variété de textes, exploitent et contrôlent des stratégies efficaces de compréhension et formulent des réactions élaborées afin de comprendre, d'éprouver du plaisir et d'apprendre en lisant de façon autonome. À cet égard, pour que ces élèves apprécient, apprennent, critiquent, analysent, réagissent et tissent des liens, il faut favoriser une compréhension et une formulation de réactions qui ne se limitent pas aux informations explicites, littérales ou mineures du texte. Cette orientation permet à l'élève d'accéder à la finalité de la lecture. Néanmoins, selon le rapport du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMÉC, 2009), 10 % des élèves au Québec n'atteignent pas un niveau de performance acceptable en lecture à l'âge de 13 ans. Donc, il importe de soutenir les élèves dans le développement de leurs compétences. Pour les enseignants, l'objectif est de taille. Ils doivent assurer la compréhension des élèves afin de les amener à lire pour agir, pour apprendre, pour comprendre, mais aussi pour éprouver du plaisir.

L'enseignement de la lecture comme activité structurée se réalise au cours des premières années scolaires. Les enseignants des années suivantes consolident les acquis ainsi que le développement des compétences et des bonnes habitudes en lecture afin que leurs élèves continuent d'améliorer leurs capacités tout au long de leur cheminement scolaire (CMÉC, 2009). À cet égard, Guthrie et Wiegfield (2000) mentionnent que les meilleurs lecteurs sont plus engagés envers la lecture, éprouvent davantage de plaisir et, par conséquent, ils acquièrent davantage de compétences et de savoir-faire. À l'opposé, les élèves qui lisent moins considèrent le matériel de lecture trop difficile; ils développent des attitudes négatives envers l'écrit et ils ont peu d'occasions de développer des stratégies efficaces de compréhension en lecture. Pour ces élèves, des pratiques pédagogiques appuyées par les résultats de la recherche sont nécessaires afin de les amener à s'engager, à développer des stratégies de lecture et ainsi, à actualiser leur potentiel.

### **DES RECHERCHES INSPIRANTES POUR DES PRATIQUES ENSEIGNANTES INNOVATRICES**

Selon Guthrie et Davis (2003), le lecteur engagé est celui qui cherche à comprendre sa lecture; il souhaite lire et apprendre à lire mieux, il possède de bonnes stratégies et il partage ses expériences de lecteur. En somme, il s'agit d'un lecteur actif et conscient de ses capacités. Pour cet élève, un enseignement stimulant s'avère essentiel. Pour le lecteur en difficulté, dont la motivation est extrinsèque et dont les compétences cognitives sont restreintes, un enseignement explicite et systématique des stratégies de compréhension est nécessaire (Scharlach, 2008) afin qu'il se sente compétent sur le plan de la compréhension, éprouve du plaisir et développe un engagement soutenu en lecture.

Par ailleurs, quelques études ont démontré des liens unissant l'engagement et la performance en lecture (Guthrie et Davis, 2003; Guthrie et Wiegfield, 2000). La recherche de Campbell, Voelkl et Donahue (1997) compare l'engagement et les performances d'élèves âgés de 9, 13 et 17 ans. Les lecteurs plus fortement engagés ont montré des performances en compréhension de textes supérieures à celles des lecteurs moins engagés. Les étudiants de 13 ans dont l'engagement est élevé obtiennent des résultats supérieurs lors de compréhension de textes à ceux des étudiants de 17 ans qui sont peu engagés en lecture. Selon Guthrie et Wiegfield (2000), l'engagement entraîne la détermination d'un but, la recherche de sens, la confiance dans ses capacités et l'autonomie d'apprentissage.

Une autre étude américaine, menée par Allington, Johnston, et Day (2002), a relevé des pratiques d'enseignants exemplaires pour favoriser l'engagement affectif et cognitif des élèves. Ces auteurs ont constaté que les élèves apprennent mieux à lire et à aimer lire dans un contexte où les enseignants les encouragent à discuter de ce qu'ils pensent, apprennent et comprennent. De plus, l'utilisation de plusieurs sources littéraires inspirées des préférences et des besoins des élèves, un enseignement explicite et une évaluation continue des progrès constituent des éléments fondamentaux dans la pratique de ces enseignants.

Le modèle d'enseignement basé sur l'engagement de Guthrie et Davis (2003) reprend certains de ces aspects en proposant aux enseignants d'orienter leurs pratiques pédagogiques d'une façon particulière. D'abord, l'enseignant doit inciter l'élève à se doter de buts d'apprentissage. De plus, des situations présentant des textes intéressants doivent être proposées et conjuguées à un enseignement de stratégies efficaces. Finalement, tout en encourageant l'autonomie du lecteur, il faut soutenir la collaboration entre les pairs ainsi que les échanges et les discussions. Par conséquent, l'enseignant doit proposer des activités de compréhension en lecture qui tiennent compte de l'unicité de l'élève et de ses besoins d'interaction avec les pairs.

Ces données de recherche suggèrent que l'enseignement doit se définir en fonction des forces, des faiblesses et des besoins de chacun des élèves. Enfin, ces résultats indiquent que les stratégies d'enseignement convenablement utilisées ainsi que des textes littéraires minutieusement sélectionnés peuvent avoir un impact significatif sur le développement des habiletés de compréhension en lecture des élèves et sur la réussite de la transition entre apprendre à lire et lire pour apprendre, pour comprendre, agir et devenir.

## **DE LA RECHERCHE À L'ACTION PÉDAGOGIQUE**

Dans le cadre d'une recherche collaborative, une équipe composée d'une chercheuse de l'Université du Québec à Montréal, d'étudiantes chercheuses, d'une conseillère pédagogique et d'enseignantes a voulu créer des pratiques pédagogiques appuyées par ces recherches afin de stimuler le plaisir, l'engagement et la réussite en lecture à partir de textes littéraires. Durant l'année scolaire 2008-2009, l'équipe s'est réunie mensuellement afin de cibler des interventions fondées sur les besoins d'une centaine d'élèves de la 6<sup>e</sup> année du primaire d'un milieu très défavorisé situé en banlieue de Montréal. Plusieurs de ces élèves éprouvent des difficultés à lire et à s'engager en lecture. Il était donc primordial d'intervenir d'une façon appropriée à leurs besoins afin d'augmenter leur engagement et leur compréhension en lecture de textes littéraires pour créer l'autonomie et l'engagement.

Le besoin le plus important observé par les membres de l'équipe était donc d'améliorer les capacités de compréhension en lecture des élèves tout en favorisant l'engagement et le plaisir de lire des textes littéraires variés, denses et abstraits. En effet, les élèves éprouvaient des difficultés dans les activités qui demandent une compréhension de haut niveau - faire des inférences et réagir à un texte, par exemple. Ces élèves effectuaient de simples rappels de texte ou exprimaient des réactions incohérentes et peu développées. De plus, en début d'année, la moitié des élèves avait échoué à un examen de compréhension en lecture (Armand, Van Grunderbeeck et Sabourin, 1995).

Les enseignantes participantes avaient également tenté plusieurs pratiques visant l'engagement, l'interaction et la compréhension lors des années précédentes. Ces pratiques se sont souvent révélées infructueuses, mais elles nous ont permis tout de même d'orienter nos interventions en tenant compte de leurs observations. Par exemple, l'école s'est munie d'une large collection de livres afin de créer des cercles de lecture auprès des élèves de la sixième année. Les enseignantes ont installé cette pratique en classe, non sans rencontrer de nombreux obstacles. Dans un contexte où plusieurs élèves éprouvent des problèmes de compréhension, les enseignantes trouvaient difficile de fournir plusieurs titres dont le thème intéresse les élèves de 11-12 ans, mais qui comportent un niveau de difficulté approprié pour permettre à tous les membres des cercles de participer. De plus, dans ce même contexte, il était parfois impossible de cibler des animateurs de la discussion enthousiastes et efficaces afin de mener des cercles regroupant entre quatre et cinq élèves. Les enseignantes croyaient que les cercles de lecture avaient

le potentiel d'être hautement bénéfiques pour leurs élèves, mais elles ne savaient pas ce qu'elles pouvaient faire de plus pour favoriser leur autonomie lors des échanges. Les élèves manquaient clairement de stratégies de compréhension et élaboraient trop peu leurs réactions, ce qui créait des échanges sans richesse ou sans profondeur. Des problèmes semblables survenaient également lors d'autres activités qui visaient la promotion de livres, la rédaction d'un journal de réactions de lecture et évidemment lors d'ateliers d'écriture. L'enseignement explicite et la modélisation de stratégies de compréhension et de réactions représentaient donc des pratiques pédagogiques de choix auprès de ces élèves afin de les amener vers une meilleure autonomie et leur donner l'occasion de participer pleinement à ce type d'activités.

L'équipe a donc décidé de créer deux outils : une « Fiche de réaction » (Annexe 1) et une « Fiche de compréhension » (Annexe 2). Cette deuxième fiche est adaptée d'un outil déjà existant (Scharlach, 2008). Les deux fiches comportent des questions et des pistes de réaction et visent à améliorer la compréhension et à inciter les élèves à réagir aux textes littéraires qu'ils lisent. L'exploitation des fiches s'insérait dans une séquence inspirée de l'enseignement explicite et s'est réalisée lors d'activités orales et écrites créées à partir de textes authentiques et signifiants : courts romans de littérature jeunesse, récits, albums, nouvelles, etc.

Durant l'année scolaire, une utilisation en trois étapes des fiches a permis d'amener les élèves vers une meilleure compréhension, un engagement plus fort, une plus grande autonomie ainsi que le plaisir accru de lire des textes littéraires autrefois considérés comme ennuyeux ou trop difficiles. Dans un premier temps, les fiches ont été présentées aux élèves lors d'une activité de lecture en groupe-classe. Les enseignantes lisaient à haute voix le début d'un roman et modélisaient diverses stratégies de compréhension et de réaction tout en complétant les fiches devant les élèves à l'aide du rétroprojecteur.

Voici un exemple de modélisation de compréhension par l'enseignante à l'aide du roman « Les trois bonbons de Monsieur Magnani » de Louis Émond, à l'aide de la fiche présentée en annexe 2. L'enseignante modélise comment elle fait elle-même des prédictions.

Lucie: Lorsque je regarde le livre, je me fais automatiquement une idée dans ma tête. On appelle cela faire une prédiction et c'est important de prendre le temps de le faire dès le début puisque cela nous fait réfléchir sur le livre et nous permet d'entrée de jeu de se formuler une idée des personnages, de l'action, des lieux, etc. Le titre, premièrement, me laisse croire qu'il sera question de friandises. Par contre, si je regarde le personnage qui se trouve sur la couverture du livre, je trouve qu'il a l'air plutôt inquiétant. D'après moi, les trois bonbons sont dangereux. C'est d'ailleurs ce que je vais écrire dans ma première case : *Il y a un personnage inquiétant qui veut distribuer des bonbons dangereux à des enfants*. C'est ma prédiction. On verra bien tout au long du livre si j'avais raison.

Voici un autre exemple venant de l'enseignante qui modélise ce que lui rappelle cette histoire afin de réactiver les connaissances antérieures et favoriser des liens. Il s'agit alors de remplir la troisième case de la fiche présentée en annexe 2.

Lucie: Moi, je me souviens que j'avais peur aussi des élèves du secondaire quand c'était le soir de l'Halloween parce qu'ils attendaient toujours qu'il fasse très sombre pour nous effrayer et nous harceler. Pour eux, c'était seulement un jeu, mais pour moi, c'était épouvantable et cela gêchait ma soirée. Jusqu'à maintenant, cette histoire me fait penser à toutes les fois où des plus vieux essaient d'intimider des plus jeunes.

Élève 1: C'est ça qu'on appelle du taxage.

Lucie: Oui, c'est vrai, on appelle ça du taxage aussi.

Élève 2: On voit même ça sur internet maintenant, des gens qui se font passer pour d'autres et qui partent des rumeurs ou font de l'intimidation.

Lucie: Exactement! Vous voyez, on n'a pas encore terminé le livre, mais on a déjà des références, des expériences, des connaissances sur le sujet du roman. Cela nous apporte une meilleure compréhension des sentiments et des actions des personnages. C'est pour cette raison qu'il est important de s'arrêter souvent en lisant pour penser à des expériences que nous aussi on a vécues sur ce sujet. On appelle cela activer nos connaissances et faire des liens. Quand on arrive à le faire, on se sent embarqué dans l'histoire. Dans ma troisième case, je vais écrire: *Cela me rappelle toutes les fois où des plus vieux essaient de profiter des plus jeunes.*

Toujours en lisant, l'enseignante modélise des réactions à l'aide de la fiche présentée en annexe 1.

Lucie: En ce moment, je peux vous dire que je suis surprise. Moi, je pensais que le personnage le plus méchant du livre était justement Monsieur Magnani. Par contre, même s'il a un peu l'air malicieux, je réalise que ce n'est pas lui qui représente le plus grand danger dans l'histoire, au contraire! Donc, sur ma fiche de réactions, je vais inscrire: *J'ai été surprise de lire que monsieur Magnani était finalement celui qui aide les enfants.* Quand je suis étonnée, surprise ou lorsque je me pose des questions, cela montre que je comprends l'histoire et que je réagis à ce que l'auteur écrit. Je suis active dans ma lecture et c'est comme si je parlais avec l'auteur entre le début et la fin de l'histoire. Je reste engagée dans mon livre et cela fait de moi une meilleure lectrice. Je peux aussi inscrire une autre réaction car depuis le début du livre, je me demande si l'auteur a déjà vécu une expérience qui ressemble à celle-ci. La façon dont il raconte son histoire a l'air très réelle. Si j'avais la chance de rencontrer Louis Émond, je lui demanderais si lui-même, ou peut-être ses enfants, ont déjà souffert d'intimidation. Donc, sur ma fiche, j'inscris: *Si je rencontrais l'auteur je lui dirais que son roman est très près de la réalité et je lui demanderais s'il a déjà été victime d'intimidation.*

Les élèves ont ensuite lu les chapitres ultérieurs individuellement et rempli quelques sections des deux fiches de lecture en se basant sur la modélisation de leur enseignante. À la fin de l'activité, les élèves devaient échanger entre pairs et améliorer leurs fiches personnelles. Cette interaction permettait des échanges riches et a stimulé, autant à l'oral qu'à l'écrit, le développement des réactions, des questions et d'une attitude plus positive envers les textes littéraires proposés. Par la suite, un retour en groupe-classe a permis de poursuivre la modélisation amorcée en début d'activité en se servant des réponses des élèves.

Durant les mois qui ont suivi, les enseignantes ont utilisé les fiches à de nombreuses reprises afin d'automatiser les stratégies de compréhension et de réactions, ce qui a eu comme effet de consolider l'engagement et le plaisir de lire des textes littéraires plus difficiles sur le plan du vocabulaire et abordant des thèmes plus abstraits. Dans un deuxième temps, les fiches de lecture en format individuel ont été retirées afin d'inciter les élèves à personnaliser leurs réactions à un texte. Cependant, des fiches géantes ont été installées au mur afin d'aider ceux qui avaient toujours besoin de soutien. À cette étape, les réactions orales et les traces écrites laissées sur les fiches de la plupart des élèves étaient plus complexes, plus cohérentes et démontraient un niveau d'abstraction plus élevé. De plus, durant les discussions de groupe, les élèves participaient davantage et avaient des commentaires qui démontraient un haut niveau de compréhension et d'engagement affectif. À la fin de l'année, les enseignantes laissaient les élèves s'exprimer librement tant à l'oral qu'à l'écrit, tout en conservant les fiches géantes au mur, car certains élèves plus faibles éprouvaient toujours le besoin de s'y référer. Globalement, selon les observations des enseignantes, les élèves démontraient une meilleure compréhension en lecture, s'engageaient davantage dans la lecture de textes littéraires et étaient maintenant capables de réagir de façon plus nuancée et élaborée à un texte.

## **UN BILAN DES PREMIERS RÉSULTATS**

À la toute fin de l'année scolaire, diverses mesures ont été prises autant auprès des élèves que de leurs enseignantes afin d'examiner l'effet de telles pratiques pédagogiques sur le progrès des élèves. D'abord, des entrevues réalisées auprès des enseignantes ont révélé que les rencontres mensuelles entre les membres de l'équipe avaient stimulé leur réflexion et leurs actions afin de mieux répondre aux besoins de leurs élèves. Les discussions avec leurs pairs et avec des membres de la communauté universitaire les avaient poussées à utiliser des pratiques jugées efficaces par la recherche, car elles avaient davantage confiance en elles-mêmes. Afin de mesurer l'impact de ces pratiques sur les élèves, nous avons fait passer de nouveau l'examen de compréhension en lecture. Alors que la moitié des jeunes avait échoué en début d'année, seulement 18 % ont échoué à la fin de l'année. Une amélioration notable de la compréhension en lecture est donc constatée à partir des observations des enseignantes et du rendement au post-test. Finalement, un niveau d'engagement en lecture plus élevé a été noté chez ces élèves de 6<sup>e</sup> année. En effet, leurs réactions, tant à l'oral qu'à l'écrit, aux textes

qu'ils lisaient se sont enrichies de façon notable entre l'automne 2008 et l'été 2009. Les élèves sont davantage portés à lire des textes littéraires, à discuter de ces derniers et à élaborer leurs réactions affectives, ce qui ne peut que soutenir leur participation autonome à d'autres activités comme les cercles de lecture, la rédaction d'un journal de lecture ou la promotion de livres.

### **DES RÉINVESTISSEMENTS SOUHAITABLES**

Comme cet article permet de le constater, cette recherche collaborative a aidé la formation de pratiques efficaces auprès des enseignantes, ce qui a eu pour effet de soutenir l'amélioration de la compréhension et de l'engagement de jeunes lecteurs en difficulté de la 6<sup>e</sup> année du primaire, émanant d'un milieu défavorisé. Déjà soulevés dans des articles scientifiques précédents, les liens unissant le plaisir de lire des textes littéraires, les échanges entre pairs et le développement de stratégies de compréhension efficaces sont confirmés dans cette étude. Les élèves ont pu expérimenter le plaisir de lire, car ils étaient accompagnés dans la compréhension de ces textes, en plus d'avoir la chance d'échanger et de construire un engagement durable en lecture. L'interaction entre les élèves, entre les intervenants de l'équipe, puis entre les enseignantes et leurs élèves fut bénéfique pour tous. Ce constat nous ramène donc à l'un des fondements de l'enseignement-apprentissage : l'interaction entre individus.

---

## **BIBLIOGRAPHIE**

Allington, R L., Johnston, P.H., & Pollack Day, J. (2002). Exemplary Fourth-Grade Teachers. *Language Arts*, 78, 462-466.

Armand, F., Van Grunderbeeck, N., et SABOURIN, S. (1995). *Examen diagnostique de la lecture, niveau intermédiaire*. Longueuil: Commission scolaire Marie-Victorin.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2009). PPCE-13 de 2007 *Rapport contextuel sur le rendement des élèves en lecture*. Ontario : Conseil des ministres de l'Éducation.

Emond, L. (2000). Les trois bonbons de Monsieur Magnani. Soulières, Ma petite vache a mal aux pattes.

Guthrie, J. T., & Davis, M.H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 59-85.

Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*. (pp.403-422). London : Erlbaum.

Scharlach, T. D. (2008). START Comprehending: Students and Teachers Actively Reading Text. *The Reading Teacher*. 62, 20-31.



# Ma fiche de réaction

Mon nom: \_\_\_\_\_

Le titre du livre: \_\_\_\_\_

Le nom de l'auteur: \_\_\_\_\_

J'ai aimé de ce texte que...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



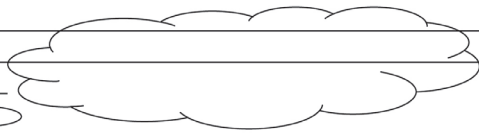
J'ai trouvé difficile...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



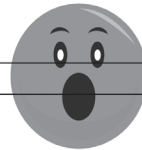
Ce texte m'a fait penser à...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



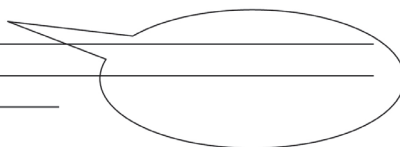
J'ai été surpris(e) de ...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Si je rencontrais l'auteur, je lui dirais...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Je trouve que la fin est...

---

---

---

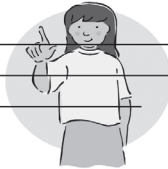


J'ai appris...

---

---

---



Je dessine une image que j'ai vue dans ma tête en lisant

J'ai aimé ma lecture!



Je n'ai pas aimé ma lecture

**Annexe 2**  
*Marie-Hélène Giguère, Catherine Turcotte*  
*et collaborateurs, 2009. Adapté de Scharlach, 2008*

## Ma fiche de compréhension

Mon nom: \_\_\_\_\_

Le titre du livre: \_\_\_\_\_

Le nom de l'auteur: \_\_\_\_\_

Avant ma lecture, je prédis...



Avant la lecture  
(prédictions et hypothèses)

Dans ma tête, je



Pendant la lecture  
(visualisation)

Cela me rappelle...



Pendant la lecture  
(reactiver les connaissances antérieures et faire des liens)

Je me demande pourquoi je lis...



Pendant la lecture  
(se donner et conserver une intention de lecture)

**Annexe 2**  
**Marie-Hélène Giguère, Catherine Turcotte**  
**et collaborateurs, 2009. Adapté de Scharlach, 2008**

Je pense que l'idée la plus importante est...

Après la lecture  
(trouver l'idée principale)



En dix mots ou moins, je résume l'histoire...

Après la lecture  
(résumer)



Ma prédiction de départ était...

Après la lecture  
(vérifier les prédictions)



La partie que j'ai préférée était...

Après la lecture  
(réagir au texte)



J'écris la définition ou un synonyme des mots nouveaux.

