

La lecture interactive

Le Continuum en lecture

Le *Continuum en lecture* est un outil au service de la régulation des apprentissages permettant de connaître le développement actuel des élèves et de prévoir leur développement futur. Il offre aussi la possibilité de mener des interventions différenciées, appuyées sur des observations, pour favoriser la progression des apprentissages en lecture.

Le *Continuum en lecture* propose un premier feuillet pour faciliter l'observation du développement de la compétence à lire. En effet, le *Profil de l'élève* présente sept phases de développement, qui décrivent l'évolution de la compétence du tout début (la phase de l'émergence) jusqu'à la compétence « plus accomplie ». Des indicateurs décrivent, à chaque phase, des manifestations observables de la compétence à lire.

Le second feuillet *Interventions et dispositions à privilégier à chacune des phases du développement* présente un ensemble organisé de dispositifs et de stratégies d'intervention, grâce auquel il est possible de soutenir la progression des élèves tout en favorisant leur passage d'une phase à l'autre.

La lecture interactive fait partie de ces interventions. Ce dispositif de questionnement des textes permet aux élèves de profiter de multiples interactions avant et après la lecture pour apprendre à mieux comprendre et à mettre en lien des œuvres littéraires. Trois vidéos illustrent la démarche ainsi que la façon de mener la lecture interactive, et ce, en tenant compte des besoins des élèves. Ces vidéos ont été réalisées tant au premier cycle qu'aux deuxième et troisième cycles du primaire. Elles ont été reproduites sur un support DVD et distribuées aux conseillères et conseillers pédagogiques de français qui offrent, dans leur commission scolaire respective, la formation sur le *Continuum en lecture*.

Ce texte vient appuyer ces vidéos. Nous présentons d'abord le dispositif, la démarche, les stratégies et les questions à utiliser pour amener les élèves à interpréter, à réagir et à apprécier les œuvres littéraires. Une discussion expose ensuite les fondements qui justifient les choix sur lesquels s'appuie le déploiement de ce dispositif. Nous présentons également ce qui a motivé, lors de l'expérimentation en classe, le choix des livres ainsi que la construction des réseaux littéraires et des fiches de lecture. Pour compléter la discussion, nous présentons un compte rendu d'applications menées au deuxième cycle du primaire. Ces travaux nous auront permis d'associer des dispositifs de questionnement des textes et d'expérimenter différentes séquences didactiques pour favoriser la progression des apprentissages en lecture.

Présentation du dispositif

La lecture interactive, telle que nous la concevons, s'inspire d'une démarche de résolution de problèmes. Ce dispositif s'adresse au groupe-classe ou encore à des sous-groupes d'élèves de tous les cycles du primaire. Il offre, à l'enseignante ou l'enseignant, l'occasion de lire à voix haute des albums que les élèves ne pourraient pas approfondir seuls.

Au début, l'enseignant, surtout au premier cycle, choisit des albums à structure récurrente pour favoriser l'anticipation, la compréhension et la participation des élèves. Ensuite, il leur propose des albums qui invitent au débat en provoquant des interprétations et des réactions multiples. Les élèves apprennent ainsi à profiter des échanges pour approfondir leur compréhension de différentes œuvres et pour mieux les apprécier. Tout au long de la démarche, l'enseignant encourage et guide les élèves. Il favorise les interactions entre eux et leur offre, au besoin, des

modèles pour rendre explicites les stratégies utiles à la compréhension en lecture et à l'appréciation littéraire.

Démarche en trois temps

La démarche, illustrée dans les différentes vidéos, est menée en trois temps. L'enseignant présente d'abord l'album aux élèves, puis il construit, en stimulant l'observation et l'interprétation de différents indices, l'intention de lecture. Il fait ensuite la lecture à voix haute de l'album. La dernière étape de la démarche permet aux élèves d'approfondir leur compréhension de l'œuvre, car ils sont invités à faire le rappel de l'histoire puis à répondre à des questions d'interprétation, de réaction et d'appréciation littéraire. L'enseignant anime alors la discussion en encourageant le débat et la justification des différentes prises de position.

Préparation de la lecture : construction de l'intention de lecture

Lors de la préparation, l'enseignant guide et interroge les élèves pour les amener à construire une intention de lecture. Pour ce faire, il utilise différents indices que lui fournissent les informations que l'auteur affiche sur la première et sur la quatrième de couverture. Les élèves apprennent ainsi à donner un sens et à interpréter le titre, les illustrations ainsi que le résumé de l'album pour formuler ce qu'ils cherchent à découvrir avant même d'ouvrir le livre. À cette étape de la préparation, l'enseignant soutient activement les élèves. Il guide leurs observations et les amène à construire des liens entre les différents indices prélevés, sans pour autant révéler l'intrigue.

Les intentions de lecture, construites à la suite de cette première exploration de l'album, sont exprimées sous forme de questions. On cherchera, par exemple, à découvrir si Caramba¹ pourra apprendre à voler comme les autres chats, comment Petite Beauté² et le gorille sont devenus amis, ou encore si Grand Loup³ pourra accepter Petit Loup comme ami. Il est utile de garder une trace écrite de cette première discussion en écrivant l'intention de lecture dans le carnet de lecture de la classe. Lors de la discussion qui suit la lecture, l'enseignant peut inviter les élèves à s'y référer pour mieux objectiver leurs apprentissages.

Lecture

L'enseignant lit à voix haute tout l'album en s'assurant que les élèves voient bien les illustrations. Cette façon de faire leur permet de mieux comprendre et de mieux interpréter le texte. L'enseignant doit lire avec expression, car les modulations de la voix, les variations de ton et de débit donnent vie au récit, tout en soutenant sa compréhension.

L'enseignant peut choisir un ou deux moments stratégiques pendant la lecture pour interagir avec les élèves. Il les invite alors à anticiper la suite du récit ou à interpréter un événement. Ces premières interactions permettent d'observer la construction du sens du texte. Il importe, cependant, de gérer efficacement ces premiers échanges, car les élèves n'ont, à ce moment, qu'une vision partielle de l'œuvre. Il est trop tôt pour s'engager activement dans la discussion.

Retour sur la lecture

Cette dernière étape permet aux élèves d'approfondir leur compréhension du propos tout en profitant des interactions pour mieux interpréter, réagir et apprécier l'œuvre. Pour réussir à mener cette discussion dès la lecture terminée, il importe de prévoir une période de temps suffisamment longue et de gérer adéquatement les étapes qui précèdent.

1. Marie-Louise GAY, *Caramba*, Dominique et compagnie, 2005.

2. Anthony BROWNE, *Petite Beauté*, Kaléidoscope, 2008.

3. Nadine BRUN-COSME, *Grand Loup et Petit Loup*, Père Castor Flammarion, Les albums du Père Castor, 2005.

Rappel

L'enseignant peut d'abord inviter les élèves à faire le rappel⁴ de l'histoire, c'est-à-dire à raconter dans leurs mots ce qu'ils retiennent du récit. Le rappel témoigne de la compréhension des élèves, car il leur permet de réorganiser globalement l'information du texte.

Pour aider les élèves à faire le rappel, l'enseignant les invite à le faire collectivement. La question à poser est toute simple : « Qui veut me raconter cette histoire ? » L'enseignant peut, dès le départ, désigner quelques élèves qui participeront au rappel collectif. Pour les soutenir dans cette tâche, il les aide à préciser leur pensée et à faire les liens nécessaires. Il reformule, à l'occasion, ce qui vient d'être dit et fait la synthèse des idées pour relancer le rappel.

Questions utiles

Pour mener efficacement la discussion qui suit la lecture, l'enseignant utilise les questions⁵ qu'il a déjà préparées. Ces questions invitent les élèves à interpréter, à réagir puis à apprécier l'œuvre. Les expériences menées en classe montrent d'ailleurs que les élèves, à la suite de la lecture, avancent naturellement des interprétations et qu'ils réagissent ensuite. Ces questions ne s'improvisent pas. Très souvent, il faut plus d'une lecture de l'album pour les construire et s'assurer de leur pertinence ainsi que de leur cohérence.

Interprétation

Les questions d'interprétation incitent surtout les élèves à faire des liens entre les événements du récit puis à lier ces événements aux réactions des personnages. Grâce à ces questions, les élèves apprennent à construire une interprétation personnelle du texte, à en explorer d'autres en s'ouvrant à celles de leurs pairs, puis à utiliser des exemples ou des extraits du texte pour défendre leur point de vue⁶. Essentiellement, il s'agit d'inviter les élèves à...

- donner un sens aux événements de l'histoire, par exemple⁷ :
 - o Comment l'auteur s'y prend-il pour nous montrer la naissance de l'amitié entre le pingouin et le petit garçon ?
 - o Petite Beauté réussit à apprendre le langage des signes. Comment peut-on expliquer cela ?
 - o Sam dit à Sim l'écureuil : « J'attendais un ami [...]. Mais te voici. » Qu'est-ce que cela signifie ?
- donner un sens aux gestes posés par les différents personnages et à expliquer leurs motivations, leurs sentiments, par exemple :
 - o Comment peut-on expliquer que le petit garçon décide d'aller reconduire le pingouin au Pôle Nord ?
 - o Juliette choisit de mettre une annonce à côté de celle de Basile. Comment peut-on expliquer cela ?
 - o Pourquoi Petit Loup est-il parti, selon vous ?
- expliquer le message de l'auteur, par exemple :

4. Il n'est pas toujours utile d'inviter les élèves à faire le rappel, surtout si on a le sentiment qu'ils ont bien compris le récit. En effet, tout au long de la narration, leurs réactions verbales et non verbales témoignent de leur compréhension. Comme le temps manque toujours, il est préférable d'en faire provision pour mener plus en profondeur la discussion qui suivra la lecture.

5. Nous avons préparé puis expérimenté en classe plusieurs fiches qui proposent des questions d'interprétation, de réaction et d'appréciation. Des exemples de ces fiches sont actuellement disponibles sur le site *Livres ouverts* sous l'onglet *Continuum en lecture*.

6. Voir à ce sujet l'annexe 1.

7. Tous ces exemples sont tirés des fiches construites à l'intention du premier cycle du primaire.

- Pourquoi l'auteur a-t-il écrit ce livre? À quoi veut-il nous faire réfléchir?

Réaction

Les questions soulevées pour amener les élèves à réagir les invitent surtout à partager leurs impressions, à s'exprimer par rapport au texte et à prendre position face aux personnages, aux événements et aux faits racontés. Les questions les invitent aussi à appuyer leurs réactions sur des exemples issus du texte ou encore sur des extraits. Essentiellement, il s'agit de les convier à...

- s'identifier à un personnage, à évaluer si, dans les mêmes circonstances, ils auraient agi de la même façon, par exemple :
 - Est-ce qu'il vous est déjà arrivé de vous sentir comme Grand Loup? Expliquez pourquoi.
 - Auriez-vous fait la même chose que Juliette pour gagner l'amitié de Basile? Expliquez pourquoi.
 - Quel personnage vous ressemble le plus? Expliquez pourquoi.
- déterminer le moment le plus important du récit, par exemple :
 - Quel est le moment le plus important dans ce récit, selon vous? Expliquez pourquoi.

Appréciation

Les questions, qui favorisent l'appréciation des oeuvres littéraires, invitent les élèves à s'ouvrir à leur expérience littéraire, à prendre conscience des émotions ressenties et à témoigner de leurs préférences, tout en reliant les œuvres entre elles. Essentiellement, il s'agit de les inciter à prendre du recul et à s'appuyer sur des critères pour...

- exprimer leurs émotions et leurs préférences, par exemple :
 - Quelle émotion avez-vous ressentie à la lecture de cette histoire? Avez-vous aimé cet album? Expliquez pourquoi.
- comparer les œuvres entre elles en observant les ressemblances et les différences qui existent, par exemple :
 - Est-ce que cette histoire vous en rappelle une autre? Quelles sont les ressemblances et les différences que vous remarquez quand on compare les personnages et les événements?

Pour mener efficacement la discussion

Pour mener efficacement la discussion qui suit la lecture, l'enseignant combine et intègre diverses stratégies pour répondre aux besoins des élèves. À l'aide de l'album, il contextualise les questions grâce auxquelles les élèves pourront interpréter, réagir et apprécier le récit. Cette façon de faire est très utile, notamment au premier cycle du primaire, car elle facilite la compréhension des questions ainsi que la participation des élèves.

Tout au long de la discussion, confiant que les élèves pourront répondre à des questions complexes, l'enseignant leur laisse le temps nécessaire pour réfléchir et pour communiquer leur pensée. Il s'assure ensuite que tous les élèves peuvent saisir ce qui est dit. Pour y arriver, il aide certains à clarifier leurs propos et à développer leurs points de vue. Il offre différents modèles ou reformule ce qui vient d'être dit. Enfin, il illustre les propos en utilisant l'album et donne des indices au besoin.

L'enseignant utilise des questions pour lancer le débat, mais il se sert surtout des propos des élèves pour construire le dialogue sur le texte. Il intègre naturellement les questions qu'il a préparées pour faire progresser la discussion. Il relance au besoin une question pour favoriser la diversité des points de vue, tout en invitant plusieurs élèves à y répondre. Il les encourage à s'écouter mutuellement, à faire des liens, à s'appuyer sur ce qui a été dit, à compléter des réponses déjà formulées et à justifier leurs différentes prises de position en faisant appel au texte.

Pour faire progresser la discussion, l'enseignant fait la synthèse des idées et fait observer aux élèves les points de convergence et de divergence. Il les invite à utiliser l'album pour chercher des exemples ou des extraits, grâce auxquels ils pourront justifier leurs différents points de vue. Les élèves profitent de ce climat de confiance pour développer progressivement leur propre dialogue sur les textes ainsi que leur sentiment de compétence.

Discussion sur le dispositif, la démarche et les stratégies utiles

Apprendre aux élèves à jouer un rôle actif

Différents modèles expliquent les variables qui influencent la compréhension en lecture. La lecture interactive, telle que nous la concevons, s'appuie sur un modèle qui porte le même nom. « [...] le modèle interactif conçoit la lecture comme le résultat d'une interaction dynamique entre le lecteur, le texte et le contexte⁸. » Le lecteur construit activement le sens du texte. Son travail est influencé par son propre développement, par le texte et le contexte. Les connaissances qu'il possède sur la langue et sur le monde, son attitude envers la lecture et les différentes habiletés qu'il utilise pour comprendre influencent sa compréhension. L'intention de l'auteur, la structure et le contenu du texte agissent aussi sur sa compréhension, tout comme le contexte dans lequel se fait la lecture. Giasson fait ici référence à l'intention de lecture, au contexte social et à l'environnement physique (Giasson, 2011).

La démarche présentée antérieurement permet, en effet, d'activer et d'utiliser l'expérience et les connaissances antérieures des élèves, de cerner avec eux l'intention de lecture, puis de les amener à profiter de multiples interactions pour approfondir leur compréhension du récit. Tout au long de la démarche, l'enseignant interagit avec les élèves pour soutenir leur contribution à la discussion, tout en cherchant à résoudre, avec eux, les différents problèmes de compréhension qui se présentent. La lecture interactive s'inspire donc d'une démarche de résolution de problèmes. Selon Tauveron (2000), ce type de démarche est tout indiqué pour déclencher le processus interprétatif chez les élèves. Les lectures qui offrent aux élèves la possibilité de coconstruire et de discuter du sens du texte sont, au dire de Kispaal (2008), très pertinentes pour soutenir le développement de leur habileté à comprendre (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2012).

Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2006) proposent aussi une approche transactionnelle et interactive de la lecture, qui se fonde notamment sur le recours aux interactions sociales, sur un étayage soutenu par l'enseignant ainsi que sur des projets de lecture motivants. Le jeune lecteur comprend, grâce à cette approche interactive, que le sens d'un texte offre une ouverture puisqu'on l'invite à expliciter ses propres interprétations et réactions en les confrontant à celles des autres. Ce faisant, il intériorise peu à peu les dialogues qu'il mène avec ses pairs et avec l'enseignant. Avec le temps, il apprend à développer son propre dialogue intérieur, ce qui lui permet de gérer plus efficacement sa compréhension et les différentes tâches de lecture (Terwagne et al., 2006).

La discussion collaborative, contrairement au modèle *Question-Réponse* généralement utilisé en classe, laisse une place importante aux élèves. Dans ce contexte, l'enseignant ne se limite pas à évaluer leurs réponses. Il favorise plutôt la discussion entre eux pour les aider à résoudre ensemble les problèmes de compréhension qui se présentent. Il les amène à bâtir, grâce à la coconstruction, une représentation cohérente du sens du texte (Giasson, 2011).

8. Jocelyne GIASSON, *La lecture, Apprentissage et difficultés*, Gaëtan Morin éditeur, Chenelière éducation, 2011, p. 8.

Ce type de discussion permet aux élèves d'observer les processus qui soutiennent la compréhension en donnant accès à la pensée de l'enseignant et des autres élèves. Ce faisant, ces derniers observent la façon de cerner le sujet et les idées importantes, ainsi que la façon de lier ces idées entre elles. Ce contexte permet aussi à l'enseignant de cibler les difficultés de certains élèves, difficultés sur lesquelles il pourra intervenir ultérieurement (Giasson, 2011).

Selon Tauveron (2000), les dispositifs fertiles provoquent et tolèrent les balbutiements, les méprises et les erreurs de lecture. Ils offrent la possibilité de négocier le sens du texte en favorisant « [...] l'interaction du texte et de l'élève, du texte avec l'imaginaire de l'élève, comme l'interaction des élèves autour du texte⁹ ».

Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2012) ont d'ailleurs pu observer que les pratiques de lecture à haute voix favorisent l'habileté à faire des inférences chez les enfants d'âge préscolaire. « [...] travailler les inférences lors des lectures à haute voix ne suffit pas pour faire progresser les élèves. D'autres facteurs entrent en ligne de compte : le choix d'œuvres de qualité, l'engagement des élèves dans les discussions pour co-élaborer le sens du texte et l'étayage adéquat lors de ces lectures » (Makdissi et al., 2010; Van Kleeck, 2008,¹⁰). Nous y reviendrons.

Activer les connaissances antérieures des élèves et construire l'intention de lecture

Des recherches montrent que les élèves comprennent mieux les textes lorsqu'ils profitent d'une mise en situation qui facilite et prépare leur lecture (Cloutier, 1993, cité dans Giasson, 1995). Plus le texte est difficile, moins les élèves sont habiles; par conséquent, plus cette préparation est nécessaire. Deux composantes sont alors essentielles à une préparation de qualité : la formulation d'une intention de lecture et l'activation des connaissances antérieures des élèves (Giasson, 1995).

Les bons lecteurs utilisent l'intention de lecture pour guider et évaluer leur compréhension. Les connaissances antérieures guident aussi le lecteur, car elles lui permettent de faire des prédictions et de faire des liens. Les élèves qui ont plus de connaissances comprennent mieux l'information et ils la retiennent davantage. Ils arrivent aussi à répondre plus facilement à des questions de réflexion (Giasson, 1995).

La lecture interactive, telle que nous la concevons, sensibilise donc les élèves aux étapes nécessaires à la compréhension de même qu'à certaines stratégies utiles à la préparation de la lecture. Guidés par l'enseignant, les élèves prélèvent et interprètent des indices utiles à la construction de l'intention de lecture. Or, comme c'est précisément cette intention qui favorise leur capacité à traiter l'information et à produire les inférences nécessaires à la compréhension du récit, il est utile de construire cette intention de lecture en interaction avec eux, plutôt que de la leur proposer¹¹.

9. Littérature de jeunesse ou nouvelle jeunesse pour la littérature et son enseignement? Intervention de Catherine TAUVERON, Institut national de la recherche pédagogique, Extrait des actes du séminaire national, Perspectives actuelles de l'enseignement du français (Paris, les 23, 24 et 25 octobre 2000), en ligne.
10 M. DUPIN DE SAINT-ANDRÉ, I. MONTÉSINOS-GELET et M.-F. MORIN, *Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire*, Lettrure n° 2, 2012, p. 40.

11. Il faut éviter de formuler des intentions qui portent sur des informations mineures du texte ou encore qui révèlent l'intrigue (Giasson, 1995). L'intention est pertinente, selon nous, lorsqu'elle soutient globalement la compréhension du récit.

Soutenir activement la construction du sens du texte pendant et après la lecture

Avec les expériences qui se multiplient, la lecture interactive installe un dialogue sur le texte. Lorsqu'on leur fait la lecture à voix haute, les élèves apprennent rapidement à surveiller l'intention de lecture et à prédire les événements. Ce faisant, ils exercent un certain contrôle sur leur compréhension. Les anticipations et les premières interprétations qu'ils sont invités à formuler pendant la lecture montrent aussi leur habileté à donner un sens au texte alors qu'ils en ont une compréhension partielle.

Lors de la discussion qui suit la lecture, pour apprendre à faire le rappel et pour apprendre à interpréter, à réagir et à apprécier le texte, les élèves profitent des interactions et des nombreux modèles offerts tantôt par leurs pairs, tantôt par l'enseignant. C'est en confrontant et en justifiant des interprétations et des réactions diverses qu'ils saisissent qu'il existe plusieurs chemins pour construire le sens du texte. Avec les expériences qui se multiplient, ils comprennent aussi que les interprétations et les réactions pour gagner en pertinence doivent s'appuyer sur des exemples ou sur des extraits du texte.

À cette étape, l'enseignant joue un rôle essentiel grâce à un étayage soutenu. [...] Bruner décrit l'étayage comme « un ensemble d'interventions par lesquelles l'adulte aide l'élève à réaliser ce qu'il ne pourrait pas faire seul, contrôle sa frustration, relance son intérêt, l'encourage à prendre ses responsabilités dans la construction du sens au fur et à mesure qu'il en devient capable. Mais ces attitudes, qui passent par diverses interventions verbales, questions, clarifications, reformulations, etc., l'enfant peut à son tour les "imiter" et les faire siennes, acquérant par là les outils linguistiques nécessaires à tout processus interprétatif¹² ».

Selon Giasson (2011), les recherches montrent que ce n'est pas la méthode utilisée qui influence le plus la réussite mais l'enseignant. On a d'abord tenté de définir l'enseignant idéal. On s'est ensuite intéressé aux pratiques efficaces pour décrire, plus récemment, les caractéristiques des enseignants exemplaires. « Les enseignants exemplaires possèdent un large répertoire de stratégies pédagogiques et leur habileté repose sur la façon dont ils combinent et intègrent ces différentes stratégies pour répondre aux besoins individuels des élèves¹³. »

Ces enseignants exemplaires connaissent les processus de lecture : ils aménagent leur classe en donnant une place de choix aux livres et à la littérature. Ils favorisent aussi l'engagement des élèves dans des tâches de haut niveau, c'est-à-dire dans des tâches qui les amènent à faire face à des défis qui se complexifient en fonction de leur progression. Ces enseignants exemplaires créent aussi un climat stimulant et coopératif dans lequel les élèves se sentent en mesure de réussir (Giasson, 2011).

Plus l'enseignant accueille avec ouverture les différentes hypothèses, les interprétations et les réactions des élèves, en évitant d'attendre la « bonne réponse », plus ils sont engagés, lors de la lecture interactive. Au moment de la discussion, les questions formulées par l'enseignant et par certains élèves soutiennent la conversation tout en modelant comment le lecteur s'interroge et utilise l'information qu'il possède déjà pour faire les liens et les inférences nécessaires à la compréhension d'une nouvelle histoire. Ce faisant, les élèves construisent des connaissances sur la langue utilisée à l'écrit, sur la structure des textes, sur les conventions et les concepts de l'écrit ainsi que sur les conduites sociales qui accompagnent la lecture. « Bien avant d'en faire l'apprentissage formel, les enfants expérimentent des "patterns" et différentes règles pour

12. S. TERWAGNE, S. VANHULLE et A. LAFONTAINE, *Les cercles de lecture, Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Éditions De Boeck, 2006, p. 25.

13. Jocelyne GIASSON, *La lecture, Apprentissage et difficultés*, Gaëtan Morin éditeur, Chenelière éducation, 2011, p. 14.

produire du langage écrit. Ils développent ainsi de nombreuses stratégies tout en progressant naturellement le long d'un continuum de développement » (Tremple, Nathan Tremple, et Burris, 2010).

Au dire de Dupin de Saint-André et al. (2012), plusieurs chercheurs estiment que « [...] la compréhension en écoute serait un prédicteur fiable des habiletés de compréhension en lecture » (Dufva, Niemi et Voeten, 2001; Kendeou, Bohn-Gettler, White et van den Broek, 2008)¹⁴.

Les nombreuses expériences menées en classe montrent d'ailleurs que les élèves qui participent régulièrement aux situations de lecture interactive profitent des échanges pour apprendre à mieux négocier le sens du texte. Avec les expériences qui se multiplient, ils arrivent également à formuler leurs propres questions et à justifier leurs points de vue en s'appuyant sur des extraits et sur des exemples du texte.

Apprécier les œuvres littéraires et construire une culture commune

Dans la section lecture, la *Progression des apprentissages* suggère pour chacune des années du primaire les connaissances et les stratégies utiles à l'appréciation littéraire. Ces connaissances concernent les œuvres de littérature de la jeunesse, issues du Québec et de la francophonie, les auteurs, les illustrateurs et le monde du livre. Ces connaissances touchent aussi les caractéristiques des genres littéraires et certains éléments littéraires. Au primaire, l'appréciation littéraire passe essentiellement par la comparaison des caractéristiques des genres (album, bande dessinée, roman, légende, fable, etc.) et par la comparaison des éléments littéraires, notamment les différentes façons de traiter un thème et de lier les sous-thèmes afférents, de présenter les personnages, de mener une intrigue, d'organiser les événements tout en observant les effets sur l'histoire racontée.

L'apprentissage des stratégies utiles à l'appréciation littéraire amène les élèves à s'ouvrir à leur expérience littéraire, à participer à des activités variées, à témoigner de leurs préférences et à prendre conscience des émotions ressenties ou des sentiments éprouvés. Les élèves apprennent aussi à relier les œuvres entre elles, en regroupant les œuvres semblables, en relevant les ressemblances et les différences qui existent entre les œuvres, en constatant aussi les variantes d'une œuvre ou encore son originalité. Avec les expériences qui se multiplient, ils arrivent à prendre le recul nécessaire pour porter un jugement critique ou esthétique en utilisant des critères pertinents.

Réussir à former, dans la classe, une véritable communauté d'apprentissage grâce à laquelle les élèves apprennent à coopérer pour mieux comprendre et apprécier les œuvres, tout en construisant une culture littéraire commune, s'avère un défi très stimulant. Il revient à l'enseignant de proposer aux élèves un corpus d'œuvres de qualité, grâce auquel ils pourront tisser les liens nécessaires à la construction de cette culture commune.

Proposer aux élèves des œuvres en réseau

On reconnaît de plus en plus l'utilité de proposer aux élèves des œuvres en réseau. En effet, la mise en réseau permet aux élèves de tisser des liens entre les œuvres tout en nourrissant leur culture littéraire. « Cette mise en réseau permet aux élèves de prendre conscience des relations

14. M. DUPIN DE SAINT-ANDRÉ, I. MONTÉSINOS-GELET et M.-F. MORIN, *Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire*, Lettrure n° 2, 2012, p. 22.

que les livres entretiennent entre eux, elle contribue à structurer les bases des références culturelles communes et elle favorise la mise en perspective littéraire¹⁵. »

Pour aider les élèves à comprendre les textes, il faut leur apprendre, précise Tauveron (2000), à jouer le rôle de tisserand, c'est-à-dire à tisser les liens entre les mots du texte et à tisser les liens entre les textes et les oeuvres qui sont évoquées. Ces recoupements impliquent qu'il faut créer, en classe, les conditions pour amener régulièrement les élèves à associer, dissocier, mettre en relation différentes oeuvres. « [...] la mise en réseau concertée de textes est un moyen privilégié pour construire une culture littéraire. Un livre ne peut prendre racine qu'à partir d'une mémoire culturelle spécifique à chaque enfant. D'où l'intérêt de construire une culture commune dans la classe, afin d'échanger à partir de cette mémoire culturelle [...]»¹⁶. » Et c'est cette même culture commune qui alimente à son tour la mise en relation de différentes oeuvres.

Couet-Butlen (2007) ajoute que ces mises en relation gagnent en pertinence avec le temps et l'expérience grandissante des élèves. Ces derniers arrivent à mieux tisser des liens entre les oeuvres parce qu'ils perçoivent une relation. « Cette mise en relation ne peut être que le fait de l'enfant. Elle a besoin de temps de réception et de temps de production sous forme de partages avec les pairs, de relectures, de feuilletages [...] pour permettre aux enfants d'exprimer ce qu'ils ont perçu¹⁷. »

Les expériences menées au premier cycle du primaire montrent que les élèves réussissent à relier les oeuvres entre elles. Avec l'expérience grandissante, ils arrivent à répondre aux questions d'appréciation suivantes : « Est-ce que cette histoire vous en rappelle une autre? Quelles sont les ressemblances et les différences qui existent quand on compare les personnages et les événements? » Ils peuvent alors relever les ressemblances et les différences qui existent entre les sentiments des personnages, leurs intentions et les événements de l'histoire. Certains élèves réussissent aussi à comparer les intentions que poursuivent les auteurs qui mettent en scène ces personnages. Grâce à de multiples allers retours sur des oeuvres qui explorent les mêmes thèmes, les élèves approfondissent leur compréhension de ces oeuvres tout en développant une culture littéraire commune.

Choisir des textes et construire les réseaux littéraires

Apprendre à lire, c'est d'abord et avant tout apprendre à comprendre. Trop souvent, au dire de Tauveron (2001), on propose aux élèves des textes *lisses*, où il n'y a rien à comprendre, rien à explorer.

Toujours selon Tauveron (2001), la lecture littéraire se distingue de la lecture documentaire parce qu'elle est lacunaire. L'auteur ne dit pas tout, il laisse des blancs, il appartient alors aux lecteurs de construire les éléments manquants. Cette lecture lacunaire invite à la prise de risque. Elle favorise aussi le développement de la compréhension, car elle confronte les élèves à des énigmes et à des interprétations diverses. Si on poursuit comme objectif de développer les habiletés de compréhension chez les élèves, il faut choisir des textes résistants, c'est-à-dire des textes réticents, qui posent des problèmes de compréhension délibérés, et des textes proliférants, qui posent des problèmes d'interprétation¹⁸.

15. Jocelyne GIASSON, « La Clé : La mise en réseau des oeuvres littéraires », *Vivre le primaire*, vol.18, n° 1, novembre-décembre 2004.

16. Madeleine COUET-BUTLEN, *Littérature et mise en réseau au cycle 3 - Albums et romans*, 10 janvier 2007, CRDP de l'académie de Créteil - Centre ressources littérature de jeunesse, en ligne.

17. Madeleine COUET-BUTLEN, *Littérature et mise en réseau au cycle 3 - Albums et romans*, 10 janvier 2007, CRDP de l'académie de Créteil - Centre ressources littérature de jeunesse, en ligne.

18. Catherine TAUVERON, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*, INRP, Recherche « Littéraire », Repères n° 19, 1999, p. 9.

Les textes réticents peuvent provoquer des problèmes de compréhension chez les lecteurs de multiples façons. L'auteur peut, notamment, retenir des informations, laisser des indices ambigus conduisant à de fausses pistes, présenter des contradictions entre le texte et les illustrations, adopter un point de vue inattendu, pratiquer l'intertextualité¹⁹.

Les textes proliférants causent plutôt aux lecteurs des problèmes d'interprétation. Les lecteurs qui font face à ce type de texte peuvent saisir l'intrigue sans pour autant comprendre l'enjeu du texte – ce qu'il veut dire – ou encore, pour comprendre l'intrigue, les lecteurs doivent d'abord construire des hypothèses interprétatives afin de résoudre les problèmes de compréhension qui se présentent.

Les textes proliférants, précise Tauveron, profitent de lectures multiples « aboutissant à des compréhensions différentes », ils sont aussi « fortement symboliques » ce qui laisse place à de multiples interprétations²⁰.

Le site *Livres ouverts*²¹ est une référence incontournable pour l'enseignant qui cherche à proposer à ses élèves une variété d'œuvres de qualité de différents niveaux de difficulté. Chaque livre du corpus, qui compte actuellement près de 7 000 livres, a été choisi avec soin pour ses qualités intrinsèques, notamment pour la qualité du texte, de la langue, du récit, des thèmes et des points de vue traités, ainsi que pour la qualité des valeurs prônées, des illustrations et de la mise en pages. Chaque livre choisi a aussi été comparé aux livres du corpus, selon un processus rigoureux. Qui plus est, l'équipe de *Livres ouverts* analyse, chaque mois, l'ensemble des nouveautés littéraires pour la jeunesse, publiées en français, qui sont disponibles au Québec, assurant ainsi la mise à jour du site.

Il est possible de mener sur le site *Livres ouverts* une multitude de recherches en regroupant les livres par thèmes, par mots-clés, par indices de difficulté ou par cycles. Pour construire dix réseaux littéraires, nous avons choisi sur le site plus de cinquante albums que nous avons regroupés par thèmes²². Six réseaux sont destinés au premier cycle du primaire alors que quatre autres sont destinés aux deuxième et troisième cycles du primaire (voir la liste des réseaux et des thèmes retenus à l'annexe 3). Tous les albums choisis²³ présentent des textes qu'il est possible de lire à voix haute, en classe, en utilisant un temps raisonnable. Ces suggestions permettent à l'enseignant de préparer la lecture, de lire tout le texte, puis d'inviter les élèves à approfondir leur compréhension en participant à la discussion.

Les albums de chacun de ces réseaux sont issus de la francophonie; on trouve également des traductions ainsi que des œuvres québécoises. Ces œuvres ont été choisies en raison de leur potentiel symbolique pour provoquer chez les élèves des interprétations et des réactions

19. « L'intertextualité est le fait pour un texte de s'appropriier un autre texte en le citant, le plagiant, le parodiant, ou plus simplement en y faisant allusion. [...] », *Lecture littéraire et mise en réseaux*, d'après C. TAUVERON, Repères n° 19, Synthèse réalisée par le groupe des conseillers pédagogiques des Pyrénées Orientales sous la direction de JF SERRAT, en ligne.

20. Littérature de jeunesse ou nouvelle jeunesse pour la littérature et son enseignement? Intervention de Catherine TAUVERON, Institut national de la recherche pédagogique, Extrait des actes du séminaire national, Perspectives actuelles de l'enseignement du français (Paris les 23, 24 et 25 octobre 2000), en ligne.

21. *Livres ouverts* est un site de la Direction générale du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

22. On trouve sur le site *Livres ouverts* six chapitres thématiques (construire sa personnalité, tisser des liens avec son entourage, vivre en société, apprivoiser le monde, stimuler son imaginaire, enrichir l'expression de sa pensée), dont chacun se décline en de nombreux sous-thèmes.

23. Les illustrations des albums favorisent la compréhension en proposant au lecteur une première interprétation du texte.

multiples. Chacune à sa manière invite aux questionnements, interroge les valeurs, le sens de la vie et confronte différents préjugés.

Il n'existe pas vraiment de progression du niveau de difficulté d'un réseau à l'autre ou encore d'une œuvre à l'autre. Les albums d'un même réseau ont été choisis pour que s'engagent entre eux de multiples allers retours. Certains textes, parce qu'ils sont plus courts, peuvent sembler, à première vue, plus faciles à comprendre. À la suite de nombreuses expérimentations menées en classe, nous avons pu observer que les élèves ont pu vivre des expériences de lecture interactive tout aussi riches, grâce à la mise en réseau de ces textes et grâce à la qualité du questionnement proposé par les enseignantes qui ont participé à l'expérimentation.

Proposer des fiches de lecture aux enseignants

Pour faire de la lecture interactive, une situation d'apprentissage optimale, nous avons construit pour chacun des albums de notre corpus une fiche de lecture²⁴. Cette fiche suggère des pistes pour préparer la lecture et pour animer la discussion qui suit la lecture. Les premières questions invitent les élèves à interpréter différents indices pour construire collectivement une intention de lecture. Les questions qui suivent servent à animer la discussion au cours de laquelle les élèves approfondissent leur compréhension en partageant et en confrontant des interprétations, des réactions et des appréciations multiples. Certaines questions peuvent sembler évidentes ou encore faciles à formuler. Souvent, il faut plus d'une lecture des différents albums pour les construire, pour s'assurer de leur pertinence ainsi que de leur cohérence. Il est aussi fort utile de mettre les œuvres en relation les unes avec les autres pour s'assurer que les questions puissent se faire écho d'une lecture à l'autre. Ces questions méritent donc d'être soigneusement préparées : elles ne s'improvisent pas devant les élèves après la lecture.

Associer différents dispositifs de questionnement des textes

Nous avons expérimenté, au deuxième cycle du primaire, différentes démarches en associant certains dispositifs de questionnement des textes : la lecture interactive, les cercles de lecture ainsi que le carnet de lecture. Nous avons pu observer que cette façon de faire favorise les allers retours sur une même œuvre ainsi que sur les œuvres d'un réseau. Elle permet aussi à l'enseignant de s'appuyer sur ses observations et sur les traces laissées dans les carnets de lecture pour identifier les besoins des élèves et choisir les cibles les plus utiles à la progression des apprentissages en lecture.

Tauveron (2003) suggère d'inviter les élèves à utiliser les écrits de travail pour approfondir la compréhension de textes qui peuvent présenter certaines difficultés. Ces écrits de travail sont rapidement conçus, car ils sont au service de la compréhension en lecture. Ils ont aussi diverses fonctions. Ils offrent d'abord aux élèves la possibilité de dialoguer avec le texte en exprimant ce qu'ils ressentent, ce qu'ils retiennent, ce qu'ils comprennent ou encore ce qu'ils ne comprennent pas. Ces écrits ont donc une fonction de clarification pour les lecteurs. Parce qu'ils laissent une trace tangible, ils deviennent aussi un support pour nourrir leurs prises de parole, lors des discussions. Ces écrits ont finalement une fonction de mémoire, car ils permettent aux élèves de suivre leur propre cheminement et de garder des traces des débats en illustrant plus concrètement la coconstruction du sens du texte.

Pour l'enseignant, ces écrits de travail sont fort utiles. Ils ont une fonction de régulation. Ces écrits lui permettent d'observer et d'intervenir sur les problèmes de compréhension et d'interprétation des élèves (Tauveron, 2003). Ils lui permettent aussi, selon nous, d'observer le soutien

24. La très grande majorité de ces fiches a été expérimentée en classe. Deux exemples de réseaux proposant onze fiches se trouvent actuellement sur le site de *Livres ouverts*, sous l'onglet *Continuum en lecture*.

qu'apportent aux élèves les discussions en cercles de lecture.

Démarches et stratégies expérimentées par deux enseignantes du deuxième cycle du primaire

Pour sensibiliser les élèves aux étapes et aux stratégies nécessaires à la compréhension en lecture, les enseignantes ont d'abord animé plusieurs situations de lecture interactive en utilisant des œuvres en réseau. Les élèves ont appris à discuter pour interpréter les indices utiles à la construction d'une variété d'intentions de lecture. Ils ont aussi appris à surveiller ces intentions, lors de la lecture faite à voix haute par l'enseignante. Ils ont finalement appris à coopérer pour faire le rappel, pour partager et confronter, lors de la discussion qui suit la lecture, des interprétations, des réactions et des appréciations diverses.

Les enseignantes ont ensuite invité les élèves à utiliser leur carnet de lecture pour noter leurs semences de réflexion, c'est-à-dire les commentaires qui leur venaient spontanément à l'esprit à la suite de la lecture à voix haute. Certains élèves ont formulé des questions : « Je me demande si la jeune fille reverra l'enfant qui l'a aidée sur la plage²⁵. » D'autres ont spontanément interprété le texte : « Je crois que la jeune fille n'arrive pas à reprendre son cœur parce que c'est son cœur d'enfant qui est enfermé dans la bouteille. » Des élèves ont aussi réagi à la lecture : « Je trouve que la petite fille a bien fait de se protéger en mettant son cœur à l'abri dans une bouteille. »

Les enseignantes ont recueilli les carnets de lecture des élèves pour observer et commenter ces premières semences de réflexion. Elles ont surtout invité les élèves à préciser leur pensée et à justifier leurs interprétations et leurs réactions en s'appuyant sur le texte.

Les enseignantes ont ensuite expérimenté différentes séquences didactiques en reprenant une même séquence plus d'une fois pour observer la progression des apprentissages, c'est-à-dire pour observer les effets de diverses interventions sur la compréhension et sur la mise en relation d'œuvres appartenant à différents réseaux littéraires. Quatre séquences sont présentées ci-dessous à titre d'exemples.

Séquence A : Améliorer l'expression d'interprétations diverses grâce à la démonstration

Après avoir analysé les semences de réflexion laissées dans les carnets de lecture, les enseignantes ont choisi d'aider les élèves à approfondir leurs interprétations du texte. Elles ont utilisé un exemple et un contre-exemple pour amorcer, avec eux, la réflexion. Les enseignantes ont d'abord présenté aux élèves une interprétation qui trouve son appui dans le texte : « La jeune fille n'arrive pas à reprendre son cœur parce que c'est son cœur d'enfant qui est enfermé dans la bouteille. La preuve, c'est qu'un enfant réussit à le reprendre parce qu'elle a toujours son cœur d'enfant. » Les enseignantes ont ensuite présenté un contre-exemple, c'est-à-dire une interprétation dont l'appui ne se trouve pas dans le texte : « La jeune fille ne réussit pas à reprendre son cœur parce que la bouteille le garde prisonnier. »

Les enseignantes ont invité les élèves à discuter pour cibler l'interprétation qui méritait d'être améliorée. Ces derniers devaient justifier leur point de vue en s'appuyant à leur tour sur le texte. Elles ont ensuite démontré comment transformer le contre-exemple en trouvant des justifications dans le texte. Elles ont réfléchi à voix haute, elles ont écrit et relu fréquemment leurs énoncés tout en les améliorant pour construire une interprétation appuyée, cette fois, sur des exemples du texte : « Je crois que l'auteur a choisi d'utiliser une bouteille de verre pour mettre le cœur à l'abri car de cette façon, la petite fille peut le voir et le garder près d'elle puis, un jour, trouver une façon de le récupérer. »

Pour conclure la démonstration, elles ont invité les élèves à expliquer pourquoi l'expression de cette nouvelle interprétation était supérieure au contre-exemple. Les enseignantes ont ensuite

25. Tous les exemples sont inspirés de l'album *Le cœur et la bouteille*, Oliver JEFFERS, Kaléidoscope, 2010.

invité les élèves à travailler en duo pour cibler puis modifier dans leurs carnets de lecture respectifs une interprétation à améliorer. Pour conclure cette séquence, quelques équipes ont présenté leur travail à la classe afin de mieux objectiver leurs apprentissages.

Séquence B : Améliorer l'expression de réactions diverses grâce à la démonstration et à la discussion en cercles de lecture

Dans cette séquence, les enseignantes ont choisi, d'aider les élèves à améliorer l'expression de réactions diverses en utilisant un exemple et un contre-exemple pour amorcer, avec eux, la réflexion. Tout comme à la séquence A, elles ont d'abord présenté l'exemple, c'est-à-dire l'expression d'une réaction pertinente, appuyée sur un exemple du texte : « Je trouve que la petite fille a bien fait de se protéger en mettant son cœur à l'abri dans une bouteille. La bouteille, parce qu'elle est transparente, lui permet de ne pas l'oublier complètement et de continuer sa vie. » Elles ont ensuite présenté aux élèves un contre-exemple : « À la place de cette petite fille, j'aurais continué à développer toute sortes de curiosités pour ne pas m'ennuyer... »

Les élèves ont été invités à dégager la réaction qui méritait d'être améliorée en s'appuyant sur le texte pour justifier leur point de vue. Les enseignantes ont ensuite démontré comment procéder pour construire une réaction pertinente. Tout en réfléchissant à voix haute, elles ont écrit et relu fréquemment leurs énoncés pour améliorer l'expression de leur réaction. Elles ont aussi trouvé dans le texte des exemples pour appuyer cette réaction : « Je comprends la petite fille et j'aurais fait la même chose. Quand on vit une grande peine, on ne peut pas continuer sa vie de la même façon. Il faut du temps pour accepter la perte d'une personne chère puis, un jour, on est prêt à passer à autre chose. »

À la suite de la démonstration, les enseignantes ont invité les élèves à expliquer pourquoi l'expression de cette nouvelle réaction était supérieure au contre-exemple. Les élèves ont ensuite travaillé en cercles de lecture. Les animateurs de chaque équipe ont invité les participants à repérer dans leurs carnets de lecture des réactions à améliorer. Les élèves ont ensuite discuté pour tenter d'améliorer puis de justifier ces différentes réactions. Pour conclure la séquence B, quelques équipes ont présenté leur réflexion à la classe.

Séquence C : Approfondir le sens de l'œuvre en partageant ses interprétations et ses réactions en cercles de lecture

Les enseignantes ont d'abord préparé la lecture en construisant avec les élèves l'intention de lecture. Ces derniers l'ont notée dans leur carnet de lecture. Ils ont ensuite écouté la lecture faite à voix haute par l'enseignante. Après la lecture de l'album, les enseignantes ont présenté aux élèves une question d'interprétation et une question de réaction à coller dans leurs carnets de lecture.

Les élèves ont eu dix minutes pour répondre individuellement à ces deux questions. Ils ont ensuite mis en commun leur réflexion en cercles de lecture. Cet échange devait leur permettre d'approfondir le sens de l'œuvre en partageant et en confrontant leurs interprétations et leurs réactions diverses. Les élèves ont ensuite été invités à noter dans leur carnet de lecture les éléments significatifs de la discussion sous la rubrique *J'approfondis le sens de l'œuvre*. Quelques équipes ont pu partager, lors du retour sur la lecture, leurs découvertes ainsi que les aspects de leur fonctionnement à améliorer pour mieux profiter de la discussion en cercles de lecture.

Les enseignantes ont observé dans les carnets de lecture les effets de la discussion sur la compréhension des élèves. Elles ont annoté les carnets en faisant remarquer aux élèves leurs progrès. Elles ont aussi questionné certains élèves pour les amener à justifier leurs prises de position en s'appuyant sur le texte.

Pour faciliter le fonctionnement en cercles de lecture, les enseignantes ont formé les équipes à l'avance et ont remis à chaque élève d'une même équipe un carnet de lecture de couleur identique. Cette façon de faire facilite l'analyse des écrits de travail et permet également d'observer les effets de la discussion dans chacune des équipes.

Séquence D : Mettre en lien les œuvres d'un réseau littéraire

Les enseignantes ont utilisé cette séquence didactique pour amener les élèves à apprécier les œuvres et à mieux tisser les liens entre celles-ci. Pour préparer les apprentissages et la discussion en cercles de lecture, elles ont, à nouveau, présenté aux élèves les albums du réseau. Les élèves ont été invités à faire le rappel des différentes œuvres lues. Ils ont aussi consulté leur carnet de lecture pour partager des interprétations et des réactions diverses, liées à ces œuvres.

Pour modéliser la façon de mener la discussion en cercles de lecture, les enseignantes ont ensuite proposé aux élèves de répondre collectivement à une première question : « Pourquoi les auteurs ont-ils écrit ces livres? Quelle réflexion veulent-ils susciter, selon vous? » Elles ont animé la discussion en invitant les élèves à manipuler les albums du réseau et à utiliser des extraits et des exemples pour appuyer leurs points de vue. Elles ont fait ressortir les ressemblances et les différences entre les œuvres tout en gardant des traces de la discussion sur une affiche synthèse.

Les enseignantes ont ensuite proposé aux élèves plusieurs questions pour les amener à comparer les éléments littéraires, notamment les différentes façons de traiter le thème, de présenter les personnages, de mener l'intrigue et d'organiser les événements du récit. Les élèves ont débattu de ces questions en cercles de lecture : « Quelles sont les ressemblances et les différences que vous remarquez quand on compare les personnages de ces histoires? Quelles sont les ressemblances et les différences que vous remarquez quand on compare les événements de ces histoires? Quelles sont les ressemblances et les différences que vous remarquez quand on compare le thème de ces histoires? Comment les auteurs arrivent-ils à créer l'univers propre à chacun de ces albums? Quelles sont les principales qualités de ces œuvres? »

Pour faciliter le partage de la tâche, les enseignantes ont imprimé sur des bandes de carton les questions visant à favoriser l'appréciation et la mise en lien des œuvres. Chaque équipe a reçu une question différente. Les élèves ont pu consulter leur carnet pour soutenir, lors de la discussion, leurs prises de parole en cercles de lecture et construire à leur tour une affiche pour témoigner des éléments significatifs de leur discussion. Une plénière a permis à chaque équipe de présenter à la classe les éléments clés de leur discussion.

Ces différentes séquences ont permis aux enseignantes d'observer la progression des apprentissages à partir des traces laissées dans les carnets de lecture. Elles ont pu également différencier leurs interventions en choisissant des cibles pour répondre aux besoins observés chez les élèves. Il reste bien sûr beaucoup de travail à faire, mais il semble déjà que l'association de dispositifs de questionnement des textes ouvre la voie à des pratiques efficaces et à des défis stimulants.

Conclusion

La lecture interactive permet aux élèves de vivre une expérience signifiante et authentique de lecture. Elle les invite à s'interroger et à s'engager activement dans un processus de résolution de problèmes pour développer leur compétence à lire et pour construire des connaissances nouvelles. Ce dispositif de questionnement des textes leur permet aussi de s'exposer à des défis raisonnables, c'est-à-dire à des textes qu'ils peuvent comprendre et grâce auxquels ils peuvent apprendre, guidés tout au long du processus par de multiples interactions qui servent autant à préparer la lecture, à construire le sens du texte qu'à approfondir la compréhension de ce dernier. Avec les expériences qui se multiplient, la lecture interactive contribue à la formation d'une communauté d'apprentissage grâce à laquelle les élèves construisent une culture littéraire commune.

Trop souvent, on a encore le réflexe de leur proposer des tâches papier-crayon à faire silencieusement après la lecture. Dans ce contexte, il n'est pas étonnant de constater que, pour plusieurs, lire à l'école, c'est répondre à des questionnaires. Pourtant, plusieurs estiment, et ce depuis longtemps, que l'interaction sociale joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture; elle y contribue directement (Wells Rowe, 1994, 2008; Terwagne et al., 2006).

Nous avons pu préciser la démarche utile à la lecture interactive à la suite de nombreuses expérimentations menées en classe. Les stratégies essentielles à l'animation se sont aussi définies en observant attentivement les besoins des élèves et en leur proposant un étayage soutenu, c'est-à-dire un appui susceptible de favoriser leur progression ainsi que leur engagement dans la tâche. Nos expérimentations récentes nous invitent à privilégier, dès le premier cycle du primaire, l'utilisation de réseaux littéraires pour soutenir le développement de la compréhension en lecture ainsi que l'appréciation littéraire. Les expérimentations conduites au deuxième cycle du primaire nous amènent à associer des dispositifs de questionnement des textes, c'est-à-dire la lecture interactive, les cercles de lecture et le carnet de lecture, pour mieux observer le développement des élèves et soutenir plus efficacement la progression de leurs apprentissages.

Depuis plusieurs années, les conseillères et conseillers pédagogiques, qui offrent la formation sur le *Continuum en lecture*, font la promotion de la lecture interactive. Les enseignants qui utilisent régulièrement ce dispositif voient leurs élèves progresser, construire leur sentiment de compétence et développer leur motivation à lire. Ils reconnaissent, cependant, qu'il faut mettre le temps nécessaire pour développer une certaine aisance avec ce dispositif et pour s'appropriier la façon de faire ainsi que les stratégies utiles. La qualité du travail des élèves, leur enthousiasme et leur engagement sont autant de leviers qui favorisent le changement de pratique et de priorités. Les enseignants reconnaissent aussi l'importance de bien choisir les œuvres, de préparer avec soin ces lectures interactives et d'utiliser les réseaux littéraires pour favoriser les allers retours sur une même œuvre ainsi que sur les œuvres d'un réseau.

La lecture interactive installe progressivement un dialogue sur les textes, où chacun, grand ou petit, apprend à construire le sens, à prendre des risques, à justifier ses prises de position et à prendre sa place au sein de sa communauté littéraire.

Annexe 1
Interprétations, réactions, appréciations des élèves

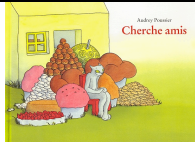
Élèves		
	Progression des apprentissages (1^{er} cycle²⁶)	Profil de l'élève (phases 3, 4 et 5)
<p>Construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et de ses expériences</p> <p>Compréhension</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dire ce qui est compris ou non. • Se remémorer l'ensemble du texte et les éléments les plus importants. • Extraire des informations explicites. • Extraire des informations implicites. • Ajuster sa compréhension à la suite d'échanges. • Établir des liens avec d'autres textes. 	<p>3.4 parle d'une histoire ou d'un texte courant qu'il vient de lire : fait un rappel (nomme les personnages, reconnaît le problème, détermine les éléments de solution); extrait des informations explicites [...]</p> <p>4.5 sait parler d'une œuvre qu'il a vue, lue ou entendue : fait un rappel (parle du thème, des personnages et des événements); partage une interprétation personnelle en s'appuyant sur le texte, sur les illustrations et sur ses expériences personnelles [...]</p> <p>5.6 fait un rappel de ce qu'il a lu (dit dans ses mots ce qu'il a retenu du texte); peut aborder plus d'un aspect d'un texte narratif (thème, caractéristiques des personnages, succession des événements, etc.) ou courant (sujet, principaux aspects traités, faits racontés, etc.) et établir des liens avec ses expériences;</p> <p>5.7 [...] explore différentes interprétations en accueillant celles des autres, défend ses interprétations en donnant des raisons (arguments), garde des traces de sa réflexion dans son carnet de lecture;</p>
<p>Interprétation</p>		
<p>Réagir à une variété de textes lus</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Partager ses impressions à la suite de sa lecture. • S'identifier à un personnage (traits de caractère, valeurs, comportements). • S'exprimer par rapport au texte (personnages, événements, faits racontés). • Appuyer ses réactions sur des exemples issus du texte ou des extraits. 	<p>3.4 [...] réagit en faisant des liens avec ses expériences personnelles; s'identifie à un personnage.</p> <p>4.5 [...] partage ses impressions (dit ce qu'il a aimé ou pas) [...]</p> <p>4.7 réagit de façon sensible et spontanée à différents types de textes qui le touchent (une histoire, de la poésie, de la publicité, un message de quelqu'un qu'il connaît);</p> <p>5.7 partage, lorsqu'on l'invite à le faire, ses réactions et ses interprétations : appuie ses réactions sur des exemples ou sur des extraits du texte [...]</p>

26. *Progression des apprentissages au primaire, français, langue d'enseignement, Compétence Lire des textes variés, Utilisation des connaissances et stratégies en lecture.*
[\[http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp?page=util_lire\]](http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp?page=util_lire).

	Progression des apprentissages (1^{er} cycle)	Profil de l'élève (phases 3, 4 et 5)
Apprécier des œuvres littéraires	<ul style="list-style-type: none"> • S'ouvrir à l'expérience littéraire. • Témoigner de ses préférences envers certaines œuvres. • Prendre conscience des émotions ressenties ou des sentiments éprouvés. • Relier les œuvres entre elles : constater des ressemblances et des différences. 	<p>4.5 [...] exprime ses émotions ou ses sentiments (plaisir, surprise, peur); témoigne de ses préférences envers certaines œuvres; garde des traces de sa réflexion dans son carnet de lecture;</p> <p>4.8 énonce des ressemblances et des différences entre les textes; peut les comparer.</p> <p>5.12 fait des liens entre les œuvres lues, vues ou entendues : constate des ressemblances et des différences entre des œuvres, regroupe des œuvres semblables (thème, personnages, événements, auteur, illustrateur, collection), compare différentes versions d'une œuvre (observe les modifications des personnages, des lieux, de l'intrigue, etc.);</p>

Annexe 2

Exemple de fiche



**Cherche amis, Audrey
Poussier, L'école des loisirs,
2004**

1. Préparation de la lecture

Lire le titre : *Cherche amis.*

- Qu'est-ce que ça annonce un titre comme celui-là?

Questionner l'illustration de la première de couverture :

- Qui voit-on sur l'illustration de la première de couverture?
- Que fait Basile le chat, selon vous?
- Pourquoi Basile est-il assis ainsi devant la maison?

Proposition d'intention de lecture : Pourquoi devrait-on lire ce livre? Que cherche-t-on à découvrir?

L'intention : Découvrir si Basile pourra trouver des amis et expliquer comment il fera pour y arriver.

2. Lecture

Choisir des moments stratégiques pour interroger les élèves en les invitant, par exemple, à anticiper la suite du récit :

- Juliette et Basile se souhaitent bonne nuit, puis Basile ajoute : « Mes nouveaux amis ont vraiment eu tort de ne pas venir. » (p. 20). Demander aux participants : « Que va-t-il se passer maintenant? »

3. Retour sur la lecture

Questions pour favoriser l'interprétation du récit :

- Lorsque Basile voit Juliette s'approcher, il dit : « Voilà enfin mon premier nouvel ami [...] Mais ce n'est pas un nouvel ami, c'est Juliette, la voisine. Il la connaît déjà. » (p. 6). Comment peut-on expliquer sa réaction?
- Finalement, Basile et Juliette font un grand goûter, puis ils se quittent, car la nuit tombe et il faut se coucher. Avant son départ, Basile dit à Juliette : « Bonne nuit Juliette [...] Mes nouveaux amis ont vraiment eu tort de ne pas venir. » (p. 20). Qu'est-ce que cela signifie?
- Juliette choisit de mettre une annonce à côté de celle de Basile (p. 22). Comment peut-on expliquer cela?
- À la fin de l'histoire, Juliette se déguise en surprise (p. 24-25). Pouvez-vous expliquer pourquoi?
- Pourquoi l'auteure a-t-elle écrit ce livre? À quoi veut-elle nous faire réfléchir?

Questions pour favoriser les réactions au récit :

- Auriez-vous fait la même chose que Juliette pour gagner l'amitié de Basile? Expliquez pourquoi.
- Quel personnage vous ressemble le plus? Expliquez pourquoi.
- Quel est le moment le plus important dans ce récit, selon vous? Expliquez pourquoi.

Questions pour favoriser l'appréciation du récit :

- Avez-vous aimé cet album? Expliquez pourquoi.
- Est-ce que cette histoire vous en rappelle une autre? Quelles sont les ressemblances et les différences qui existent quand on compare les personnages et les événements?

Annexe 3

<p>Premier cycle</p> <p>6 réseaux</p>	<ul style="list-style-type: none">- Exprimer ses émotions et ses sentiments (découvrir l'amitié) (5 œuvres)- S'enrichir des différences individuelles (6 œuvres)- Rencontrer des adultes marquants (4 œuvres)- Réfléchir au sens et franchir les étapes de la vie (être confronté au deuil) (6 œuvres)- Réfléchir au sens et franchir les étapes de la vie (6 œuvres)- S'intéresser à la vie animale (entraide, quiproquos, humour) (7 œuvres)
<p>Deuxième et troisième cycles</p> <p>4 réseaux</p>	<ul style="list-style-type: none">- Réfléchir au sens de la vie, franchir les étapes de la vie (être confronté au deuil) (5 œuvres)- Surmonter des difficultés (4 œuvres)- Aiguiser son sens politique (6 œuvres)- Prendre conscience de l'histoire des peuples (5 œuvres)

Bibliographie

CHAUVIRE, F. (2012). *Aborder l'intertextualité du cycle 1 au cycle 3 par des lectures en réseaux : Quelles spécificités d'apprentissages?* Universités de Nantes, d'Angers et du Maine, Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Site de Nantes, Directeur de mémoire : Madame DORDAIN Martine, en ligne.

COUET-BUTLEN, M. (2007). *Littérature et mise en réseau au cycle 3 - Albums et romans*, CRDP de l'académie de Créteil - Centre ressources littérature de jeunesse, en ligne.

DUPIN DE SAINT-ANDRÉ, M., I. MONTÉSINOS-GELET et M.-F. MORIN (2012). *Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire*, Lettrure n° 2.

GIASSON, J. (1995). *La lecture, De la théorie à la pratique*, Gaëtan Morin Éditeur.

GIASSON, J. (2004). « La Clé : La mise en réseau des œuvres littéraires », *Vivre le primaire*, volume 18, n° 1, novembre-décembre.

GIASSON, J. (2011). *La lecture, Apprentissage et difficultés*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, Chenelière éducation.

Progression des apprentissages au primaire, français, langue d'enseignement, Compétence Lire des textes variés, Utilisation des connaissances et stratégies en lecture.
[http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp?page=util_lire].

TAUVERON, C. (1999). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*, INRP, Recherche « Littéraire », Repères n° 19.

TAUVERON, C. (2000). *Littérature de jeunesse ou nouvelle jeunesse pour la littérature et son enseignement?* Extrait des actes du séminaire national *Perspectives actuelles de l'enseignement du Français*, Paris les 23, 24 et 25 octobre 2000, en ligne.

TAUVERON, C. (2001). *Littérature à l'école*, Conférence de Catherine Tauveron, Professeur des Universités, IUFM de Bretagne, IUFM site de Rennes, 16/06/2001, en ligne.

TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*, ouvrage collectif coordonné par Catherine Tauveron, Hatier pédagogie.

TAUVERON, C. (2003). *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire?* Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, en ligne.

TEMPLE, C., R. NATHAN, F. TEMPLE et N. A. BURRIS (2010). *How Children Learn to Write*, Pearson Allyn Bacon Prentice Hall, en ligne.

TERWAGNE, S., S. VANHULLE et A. LAFONTAINE (2006). *Les cercles de lecture, Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Éditions De Boeck.

WELLS ROWE, D. (1994). *Preschoolers as Authors: Literacy Learning in the Social World of the Classroom*, Hampton Press, Inc.

WELLS ROWE, D. (2008). *Social Contracts for Writing: Negotiating Shared Understandings About Text in the Preschool Years*, *Reading Research Quarterly* 43 (1), 66-95.