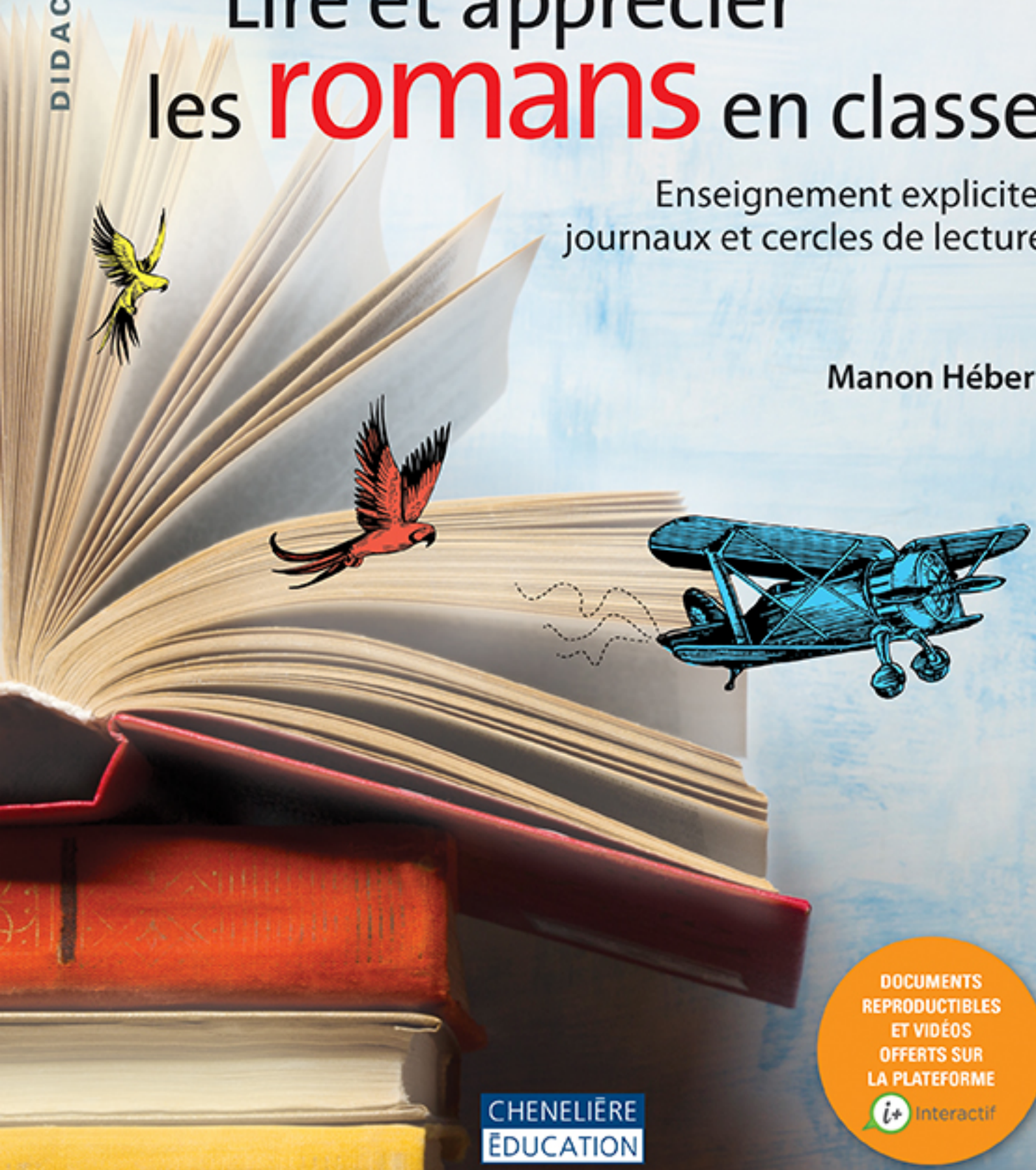


# Lire et apprécier les **romans** en classe

Enseignement explicite,  
journaux et cercles de lecture

Manon Hébert



DOCUMENTS  
REPRODUCTIBLES  
ET VIDÉOS  
OFFERTS SUR  
LA PLATEFORME



CHENELIÈRE  
ÉDUCATION

# Introduction

---

«Je crois que la voie d'accès par excellence pour la formation de lecteurs réfléchis et créateurs est le contact intime avec la littérature. [...] Parce que la littérature fait appel à l'intégrité de l'expérience humaine, elle transcende les divisions artificielles de la connaissance, elle permet de voir la vie dans sa totalité, sa complexité [...]» (Giasson, 1996, p. 53).

## **Une jeune enseignante peu pédagogue et bien idéaliste...**

Cet ouvrage est le fruit d'une vingtaine d'années d'enseignement et de recherche, d'abord à titre d'enseignante de français au premier cycle du secondaire, et ensuite de professeure en formation des maîtres à l'université, en didactique du français. À l'époque, lorsque j'ai commencé à enseigner le français au secondaire, je venais tout juste de terminer des études en littérature. Je me suis retrouvée devant une classe un peu par hasard, je n'avais aucune notion de pédagogie, et encore moins de didactique. Impatiente de transmettre ma passion pour la littérature à mes jeunes élèves – et convaincue, moi aussi, que celle-ci était la voie royale pour former des «lecteurs réfléchis et créateurs» –, je n'avais jamais imaginé qu'au moins un tiers de mes élèves n'avaient jamais réussi à lire un roman d'un bout à l'autre au primaire. Et c'était sans parler de ceux qui n'étaient tout simplement pas motivés par la perspective de lire à l'école (ce qui se résume souvent, on le sait, à lire pour répondre à des questions), si bien que ce que je concevais comme un préalable à mon enseignement et qui se résumait à peu près en une phrase, «Lisez les trois premiers chapitres pour demain», s'annonçait soudain comme l'objet même de mon enseignement!

J'ai d'abord tenté d'ouvrir les corpus : Daudet, Pagnol, Leclerc, Molière et les autres, oui, mais pourquoi pas Robert Cormier, Roald Dahl, Dominique Demers ou Sempé et Goscinny ? J'ai aussi donné une liberté de choix plus grande, mais qui, en contrepartie, rendait presque impossibles les discussions en grand groupe autour d'une œuvre commune. Puis, j'ai rendu moins rigides mes questionnaires de lecture en permettant aux élèves de choisir parmi certaines questions, j'ai proposé de remplir des grilles et des fiches de toutes sortes pour synthétiser les informations et les rendre plus concrètes, bâti des guides de lecture tous plus jolis les uns que les autres, proposé des projets artistiques liés aux œuvres à lire (illustrations murales, jeux de rôle, création de bandes dessinées, etc.), organisé des activités originales de promotion en ligne, au musée, et j'en passe ! Cependant, si tous ces remaniements ont probablement amélioré leur motivation à lire, le problème majeur des lecteurs non autonomes n'était pas pour autant résolu. Toutes ces activités ne fournissaient pas à TOUS les élèves les outils de base pour d'abord mieux lire et apprécier.

## Un retour à l'université: mais qu'est-ce donc que lire et apprécier des œuvres ?

Je me suis donc peu à peu appliquée à comprendre ce qui se passait du côté du jeune lecteur. Encore là, j'avais bien suivi des cours en littérature de jeunesse, mais qu'en était-il des processus de lecture des jeunes lecteurs, sur un plan développemental, et des méthodes d'enseignement qui pourraient leur convenir? Les recherches en **psychologie cognitive** ont apporté plusieurs réponses à mes questions et m'ont permis de mieux saisir les nombreuses dimensions cognitives qui sont en interaction dans le processus de lecture. Toutefois, la conception parfois étroite de la compréhension chez les cognitivistes, souvent mesurée sur le plan de la capacité de rétention de l'information, occultait pour une trop large part les aspects culturels, esthétiques et socioaffectifs dont la conjonction constitue justement un des grands intérêts de la lecture littéraire en classe. Je suis donc retournée aux théories littéraires, mais cette fois pour m'intéresser aux **théories de la lecture littéraire et de la réception du lecteur**, puis aux **théories de l'apprentissage** (le pragmatisme américain, le socioconstructivisme vygotkien).

Mais ce sont d'abord et avant tout **deux grandes pédagogues américaines** qui ont allumé et entretenu le feu. D'abord, Louise Rosenblatt, une spécialiste de l'esthétique et des théories littéraires, dont l'approche transactionnelle a inspiré une quantité innombrable d'enseignants, notamment grâce à la publication de son ouvrage phare *Literature as exploration* (plusieurs fois réédité depuis 1938). Puis, Nancy Atwell qui, avec son célèbre ouvrage *In the middle*<sup>1</sup>, a si bien su décrire ses ateliers de lecture et d'écriture, dans l'intimité de sa petite école du Maine. C'est donc dans l'impulsion et sous la protection de leurs grandes ailes que j'ai commencé, tout doucement, à changer de cap ou de paradigme, c'est-à-dire à centrer tout autant – sinon plus – mon enseignement et mon attention sur les réponses des élèves (*reader-response*) plutôt que sur mes questions, puis à considérer la littérature et la lecture du roman en classe d'abord comme une expérience à vivre et à partager, une expérience esthétique de langage, un voyage, une longue traversée, plutôt que comme un exercice d'analyse d'œuvres. Mais, en tant qu'enseignant, comment prépare-t-on cette expédition, quelles destinations choisir, quels outils et bagages prévoir, puis comment **inviter au voyage** chaque élève et parvenir à évaluer son parcours? Il s'agit donc de laisser d'abord à l'élève le temps de vivre une expérience, puis d'évaluer le récit qu'il en fait à travers ses commentaires de lecture, commentaires dont on cherchera à évaluer la cohérence et la solidité du raisonnement plutôt que l'exactitude et la quantité d'informations retenues. L'objectif premier d'un enseignement transactionnel étant d'amener le lecteur à prendre le risque de l'aventure et à acquérir une confiance dans l'expression du caractère unique de son expérience de lecture, mais ce, tout en étant conscient des stratégies qu'il emploie et des limites de ses interprétations individuelles.

Le premier grand virage à bâbord s'est ainsi traduit en classe par une diminution notoire des questionnaires et des résumés « après lecture » au profit de

---

1. Voir la version traduite et adaptée intitulée *Les ateliers de lecture et d'écriture au quotidien* de la troisième édition de son ouvrage.

dispositifs d'accompagnement « avant et pendant » la lecture, et de nature plus dialogique. Le rôle de l'enseignant ne consiste plus à monopoliser le questionnement, mais davantage à faire naître des questions ; puis à être réceptif, attentif aux réactions et aux découvertes de l'élève – tout aussi naïves qu'elles puissent paraître – et, ensuite, d'en soutenir rigoureusement l'expression, le partage et l'élaboration. Le **journal de lecture** s'est ici révélé un premier outil des plus précieux, un lieu d'écoute et d'apprentissage privilégié qui m'a amenée non seulement à lire les œuvres avec les yeux de mes élèves, mais aussi à mieux « lire » mes élèves ! Un espace qui a permis que se développe un certain dialogue entre mes élèves et moi, mais aussi entre mes élèves et les œuvres. Puis, l'introduction progressive des **cercles de lecture** entre pairs leur a permis de faire entendre leur voix, d'acquérir un sentiment d'appartenance et une certaine autorité interprétative. C'était maintenant eux qui posaient la plupart des questions et mon rôle n'était plus d'interpréter le roman à leur place, mais plutôt d'anticiper, d'écouter et d'interpréter leur questionnement, puis de leur enseigner à mieux lire et, surtout, à relire !

## **L'enseignement explicite, stratégique ? Donner à tous des outils pour jouer...**

Enseigner à lire, selon les principes de la psychologie cognitive, c'est aussi aider le jeune lecteur à devenir plus autonome en le rendant conscient de toutes les stratégies qu'il possède en tant que lecteur, et ce, peu importe les œuvres. Cependant, si **l'enseignement explicite des stratégies de lecture** s'est ainsi révélé d'un grand secours du point de vue cognitif, parce qu'il lève justement beaucoup d'implicites de l'acte de lecture, il s'est aussi avéré d'une grande commodité d'un point de vue « démocratique ». Le fait d'exiger des élèves qu'ils partagent en cercles de lecture leurs stratégies de lecture, au lieu de leurs impressions de lecture en général, a eu pour effet de créer un espace de discussion relativement ouvert et égalitaire. D'une part, cette façon d'entrer dans la conversation par « les stratégies de lecture » autorise les élèves à discuter des sujets et des notions de leur choix, ce qui leur permet déjà d'affirmer davantage leur identité. Et, d'autre part, comme il s'agit d'une « entrée » pragmatique, axée sur l'action (les stratégies) plutôt que sur les connaissances théoriques (les notions), les jeunes élèves ont ici à peu près d'égales chances de pouvoir participer et aider, ce qui n'est pas tout à fait le cas lorsqu'il s'agit de répondre aux questions plus « savantes » ou scolaires de l'enseignant, souvent axées sur les notions d'analyse du texte.

Nous jugeons donc le journal et le cercle de lecture comme deux dispositifs didactiques particulièrement complémentaires et féconds pour libérer la parole du jeune lecteur et pour socialiser les lectures, mais également utiles aux enseignants pour qu'ils puissent considérer et évaluer la subjectivité du lecteur en situation scolaire, pour qu'ils puissent ouvrir le dialogue, écouter plus et questionner moins. Il est donc important de se rappeler que les deux dispositifs de dialogue que nous allons présenter (journaux et cercles de lecture) sont avant tout à considérer comme des espaces où les élèves doivent d'abord pouvoir jouer « seuls », et qui nous permettent justement de voir les effets et les limites de notre enseignement ; de voir jusqu'à quel point, une fois seuls, nos élèves

parviennent ou non à se servir des outils d'appréciation que nous devrions leur avoir fournis en amont. En fait, l'appréciation d'une œuvre intégrale en grand groupe présente beaucoup de points communs avec l'enseignement des arts à l'école. Que veut-on? Faire exécuter une partition déjà écrite à l'ensemble de la classe et autoriser seulement quelques élèves doués à faire leur solo? Ou bien voulons-nous rendre aussi possibles des séances d'improvisation collective pour faire vivre à chacun, selon ses moyens, l'expérience de l'écoute, de la lecture et du jeu, mais avec le risque d'entendre évidemment beaucoup de bruit et de fausses notes? Quoi qu'il en soit, chacune de ces options didactiques – selon nous toutes deux nécessaires par ailleurs – comporte des règles (en lecture, en écriture et en oral) qu'il convient d'expliquer à tous.

En résumé, puisque le propre de la **didactique** est de s'intéresser aux conditions d'apprentissage d'une discipline précise, et ce, dans le contexte réel des classes hétérogènes, nous avons par conséquent tenté d'appliquer sur le terrain les principes issus de ces nombreuses théories de l'apprentissage, de la lecture et de la littérature qui contribuent à définir cet acte éminemment complexe qu'est la lecture littéraire en contexte scolaire. C'est donc bien modestement que nous proposons ici un modèle d'enseignement mis à l'essai au cours de nos expérimentations dans différents contextes scolaires (écoles primaires/secondaires, privées/publiques/défavorisées), d'abord à titre d'enseignante et ensuite de chercheuse universitaire<sup>2</sup>. L'objectif de cet ouvrage consistera à décrire l'ensemble des principes et des étapes de ce modèle d'enseignement visant à inviter les élèves à résonner tout autant qu'à raisonner autour des œuvres littéraires lues en classe!

## Les principes généraux et les limites

Le travail en grand groupe sur des œuvres longues, et non pas sur des extraits comme ce fut le cas pendant longtemps dans les écoles, pose des écueils particuliers aux enseignants. Notamment, l'étude des **romans** en classe inclusive, où il s'agit d'enseigner pour tous et non pas pour les meilleurs, exige de tenir compte à la fois des problèmes d'appétence et de **compétence** du jeune lecteur, d'améliorer le rapport à la lecture de ces jeunes, puis de travailler les compétences en intégration (savoir écrire sur/parler de sa lecture). Cela nécessite ainsi un travail conjoint sur la subjectivité et l'objectivité, de même qu'un aller-retour constant entre les activités de compréhension, d'interprétation, d'analyse et de réactions liées aux aspects passionnels et rationnels que convoque l'appréciation des œuvres. Le concept de **littératie** nous conduit aussi à concevoir autrement la définition du savoir lire et souligne l'importance de considérer les différentes voix (individu, classe, école, auteurs, société, etc.) qui doivent se réunir en classe pour créer des situations et des communautés d'apprentissage plus authentiques, égalitaires et transformatrices.

Dans cet ouvrage, nous nous intéressons donc à la mise en place de dispositifs visant l'accompagnement du jeune **sujet lecteur** pendant qu'il lit (tels le journal et le cercle de lecture), mais qui sont étroitement liés à un enseignement explicite

---

2. L'ensemble des données illustrées dans cet ouvrage proviennent de trois recherches conduites dans les classes et dirigées par l'auteur : Hébert (2003), Hébert (2005-2008) et Hébert et Lafontaine (2009-2014).



des stratégies de lecture et des notions textuelles nécessaires pour effectuer une lecture à la fois ordinaire, « savante », intime et collective des œuvres longues en contexte de classe. Il s'agit ainsi d'un **modèle d'enseignement des œuvres longues** qui est :

- **expérientiel**, puisque l'art et la culture sont affaire d'expérimentation et d'exploration ;
- **explicite et stratégique**, puisque, en situation scolaire, il faut enseigner pour tous et rendre beaucoup plus explicites et accessibles les nombreuses dimensions (affective, cognitive, esthétique, éthique, culturelle) en jeu dans l'acte de lecture ;
- **intégratif**, puisque l'appréciation des œuvres longues en classe de français nécessite d'intégrer toutes ces dimensions pour apprendre à mieux lire, écrire et discuter.

Ce modèle convient particulièrement aux élèves de mi-primaire à mi-secondaire (9 à 15 ans). À ce sujet, nous tenterons d'ailleurs à plusieurs reprises d'illustrer, et de manière très progressive, comment parler à des élèves de cet âge par l'entremise d'activités dans lesquelles le discours potentiel de l'enseignant sera imité. Nous fournirons aussi aux enseignants plusieurs outils concrets pour évaluer toutes ces compétences de manière cohérente et intégrée. Toutefois, si ce travail en intégration des compétences augmente la signification des tâches, et donc souvent la motivation et la persévérance des élèves, il exigera aussi de l'enseignant qu'il accepte de faire quelques deuils. Ces dispositifs ont bien sûr leurs limites et ne peuvent viser en premier lieu l'atteinte d'une compréhension fine de tous les aspects des œuvres en lecture, ou encore l'atteinte de tous les objectifs d'ordre normatif en écriture ou en oral.

## Les objectifs des chapitres de l'ouvrage

Le chapitre 1, consacré à l'**activation et au survol des connaissances**, invite d'abord les enseignants à s'informer des opinions, des attitudes et des habitudes de leurs élèves quant à la lecture. Il permet également aux enseignants d'aider leurs élèves à prendre conscience des connaissances théoriques et dynamiques (notions littéraires et stratégies de lecture) qu'ils possèdent déjà à ce sujet, de même que des différentes habiletés qu'exigent la lecture et l'appréciation des textes littéraires en classe.

Le chapitre 2, consacré à la **question du choix des œuvres** et à l'**étape d'entrée dans les œuvres**, vise d'abord à donner quelques repères historiques quant aux limites et aux intérêts de l'utilisation du roman en classe de français. Il décrit également les tendances actuelles dans les choix de romans chez les enseignants et les élèves. Ensuite, on y propose quelques outils pour mieux analyser le degré de complexité des œuvres longues afin de planifier des modalités d'enseignement et des activités appropriées, entre autres pour l'étape d'entrée dans les œuvres.

Le chapitre 3, consacré à l'**enseignement des stratégies de lecture**, rappelle les fondements du courant de l'enseignement stratégique et explicite, et en quoi les phases de notre démarche développée pour les œuvres longues s'y

rattachent. Il fournit aussi des exemples d'activités d'enseignement explicite de quelques stratégies de lecture.

Le chapitre 4, consacré à l'**enseignement des notions littéraires**, propose des exemples d'activités d'enseignement qui pourraient se rattacher, en dominante, à chacune des cinq principales catégories de notions que nous avons ici retenues pour l'étude des récits (relatives à la langue, à l'univers narratif, aux personnages, à l'intrigue et à la narration).

Le chapitre 5, consacré à la **mise en route du journal de lecture**, explique les principes didactiques d'un journal de lecture axé sur les stratégies de lecture, puis les règles minimales pour la prise de notes et l'écriture de ce type d'écrit réflexif. On y montre ensuite les étapes de modelage et de rappel des consignes nécessaires à sa mise en route, puis le déroulement hebdomadaire des activités qui y sont associées pendant la lecture d'un même roman en classe.

Le chapitre 6, consacré à l'**évaluation du journal de lecture**, explicite à partir de nombreux exemples d'extraits de journaux de lecture d'élèves comment analyser la forme et le contenu des commentaires écrits, puis les différents indicateurs de la compétence qui peuvent y être repérés. On y discute ensuite des façons de les annoter dans un esprit de dialogue, des diverses manières de différencier les rétroactions, puis des différentes formes possibles d'évaluation (formative, ponctuelle et sommative) de la lecture et de l'écriture dans ce contexte.

Le chapitre 7, consacré aux **cercles de lecture**, explique les fondements théoriques et la spécificité de notre dispositif axé sur le partage des stratégies de lecture, puis les étapes et le matériel nécessaires pour mettre en route, écouter, valider et évaluer ces formes de discussion entre pairs.

Le chapitre 8, consacré à l'**enseignement de l'oral réflexif**, invite les enseignants à sonder les connaissances antérieures de leurs élèves à ce sujet, puis donne des exemples d'activités d'enseignement explicite de l'oral en interaction (sur la reformulation et la justification) ainsi que des pistes d'évaluation de la compétence orale dans ce contexte des cercles de lecture.

## Chapitre



# Rendre les élèves conscients de leurs attitudes, de leurs connaissances et de leurs habiletés en lecture

La question de la motivation et de l'intégration des élèves qui éprouvent des difficultés en lecture est, la plupart du temps, pensée du point de vue des déficiences cognitives et linguistiques, sur lesquelles les enseignants insistent bien sûr beaucoup. Certes, les élèves en difficulté de lecture parviennent souvent mal à combiner les nombreuses données hétérogènes qui jouent dans l'interprétation d'un texte (indices linguistiques, présupposés culturels et scolaires, contenus exprimés, etc.), mais leur difficulté à modifier leurs attitudes ou **leur rapport à l'écrit** s'avère tout aussi cruciale, sinon fondamentale. Ainsi, si l'on entend améliorer la motivation à lire et contribuer à changer les habitudes et les attitudes des élèves à ce sujet, il faut accorder du temps à cette dimension métacognitive de l'acte de lire et trouver des moyens de les faire d'abord s'exprimer à ce sujet. Les programmes ministériels considèrent aussi qu'amener l'élève à « **réfléchir à sa pratique de lecteur** » ou à « **évaluer l'efficacité de sa démarche** » constitue une des composantes à développer en classe pour améliorer la compétence « Lire et apprécier des œuvres littéraires ». Plusieurs théoriciens de la lecture soulignent également que ce qui fait qu'une lecture devient littéraire ne tient pas tant aux caractéristiques du texte, mais plutôt à l'attitude qu'adopte le lecteur. « C'est l'attitude, la volonté de questionner le texte, de le comprendre mieux, quel que soit le niveau du lecteur ou même le type de texte, qui fait la lecture littéraire » (Gervais, 1993, p. 13). Cette attitude doit donc être développée et même faire l'objet d'un enseignement, comme nous le proposons dans ce chapitre.

**À noter :** Dans le programme scolaire québécois du secondaire, contrairement à celui du primaire, les compétences « Lire des textes variés » et « Apprécier des œuvres littéraires » ont été fusionnées en une seule : « Lire et apprécier des textes variés ». Comme cet ouvrage concerne à la fois l'enseignement à des élèves du primaire et du secondaire, nous désignerons la compétence littéraire par « Lire et apprécier des œuvres littéraires » ou « Lire/apprécier » pour abrégé.

Par ailleurs, la compétence « Lire et apprécier des œuvres littéraires » à l'école exige la mise en relation de processus et de connaissances très complexes et relatifs à divers types d'habiletés socioaffectives, cognitives et discursives.



L'élève doit entre autres savoir :

- **varier ses stratégies et ses processus** de construction du sens en lecture (dont, entre autres, comprendre/interpréter les textes et y réagir) (☞ Nous définirons ces termes plus en détail dans le chapitre 3 mais, en attendant, nous utiliserons les termes **habiletés**, **processus** et **dimensions** comme étant des quasi-synonymes.);
- **fonder un jugement d'appréciation critique** en sachant notamment justifier<sup>1</sup> ses propos à l'écrit ou à l'oral;
- mettre à profit ses connaissances, dont les **notions** littéraires.

**À noter :** Dans les programmes du secondaire (MELS, 2006, p. 89), quatre familles de situations ou contextes d'apprentissage devraient permettre de développer la compétence « Lire/apprécier », soit : lire pour s'informer ; pour fonder une **appréciation critique** ; pour découvrir des univers littéraires ; pour se construire des repères culturels.

Lire et apprécier les textes littéraires à l'école implique donc de pouvoir témoigner de sa capacité à varier ces différents processus ou dimensions constitutifs de l'acte de **lire des textes littéraires**, mais aussi de **produire un discours** sur sa lecture et sur les œuvres selon des contextes définis. Cela renvoie ainsi à deux objets d'apprentissage différents et qui doivent être bien distingués. Chacune de ces dimensions nécessite par ailleurs une mise à distance de plus en plus grande et renvoie à divers types de connaissances, toutes nécessaires pour bien lire et apprécier les textes littéraires (*voir le tableau 1.1 ; voir aussi les pages 23 et 24, où ces mêmes dimensions seront définies plus en profondeur*).

**TABEAU 1.1**

**Les différents processus ou dimensions de la compétence « Lire/apprécier » ainsi que les types de connaissances et les habiletés convoquées**

Type de processus en interaction pour « Lire/apprécier »	Types de connaissances et d'habiletés convoquées
Compréhension littérale, fonctionnelle (à partir d'éléments explicites et implicites)	Le lecteur considère l' <b>histoire</b> comme réelle, essaie de décoder, de saisir, de résumer le sens ; s'intéresse aux aspects concrets, factuels, techniques, explicites. → Connaissances factuelles, logiques
Réaction personnelle	Le lecteur s'identifie à des éléments de la fiction, s'engage personnellement dans une <b>fiction</b> , s'intéresse à ses aspects socioaffectifs, sensoriels, éthiques. → Connaissances sociales, affectives, éthiques
Interprétation, analyse textuelle	Le lecteur s'intéresse au <b>récit</b> , à la manière dont l'objet littéraire est construit, aux procédés d'écriture et de narration utilisés, à l'intention de l'auteur, aux différents sens possibles. → Connaissances esthétiques, textuelles
Évaluation critique	Le lecteur compare, critique l' <b>œuvre</b> d'un auteur par rapport à d'autres œuvres, au contexte de création, à l'histoire littéraire, aux genres, etc. → Connaissances littéraires, culturelles

1. La **justification** est un type de discours à enseigner à l'écrit ou à l'oral au secondaire (MELS, 2011d, p. 17), et si un jugement critique nécessite une justification, toute justification n'est pas nécessairement un **jugement critique**. Le jugement critique est aussi considéré comme une compétence transversale. Le terme *critique* ne renvoie donc pas à la seule compétence « Lire ».

## Un défi d'interprétation pour l'enseignant !

Lorsqu'un enseignant choisit d'inverser la manière traditionnelle de faire en laissant les élèves réagir librement au texte par l'entremise de leurs stratégies de lecture, plutôt que de contrôler le questionnement en posant toutes les questions, il doit ainsi s'entraîner à décoder, à interpréter, à repérer lesquels de ces types de processus et de connaissances sont en jeu dans les réflexions spontanées et souvent imprévisibles des élèves. Cela devrait lui permettre de mieux gérer les discussions en grand groupe, de les recadrer, puis aussi de guider et d'aider les élèves aux étapes d'évaluation (☞ voir les chapitres 6 et 7). L'utilisation de certaines stratégies de lecture peut en effet conduire l'élève à adopter l'une ou l'autre de ces postures constitutives de l'appréciation des œuvres. C'est le rôle de l'enseignant de repérer quelles connaissances sont convoquées par l'élève, puis de les reformuler, de les clarifier, de les structurer et de les densifier, au besoin. Le rôle de l'élève est de parvenir, dans un même mouvement, à réagir à une œuvre, à la comprendre, à l'interpréter, à l'analyser et à l'évaluer de manière personnelle, créatrice et critique, tout en étant conscient de sa démarche de lecture, puis des connaissances qu'il a besoin de convoquer selon le contexte.

## Les composantes du chapitre

### Les objectifs

Il paraît fondamental que l'enseignant prenne le temps, dans un premier survol :

- de s'informer des opinions, des **attitudes** et des **habitudes** de ses élèves quant à la lecture et à ses différents rôles ;
- d'amener les élèves à prendre conscience des **connaissances** théoriques et dynamiques (notions littéraires et stratégies de lecture) qu'ils possèdent déjà pour lire et apprécier ;
- de leur rappeler les différentes **habiletés** qu'exigent la lecture et l'appréciation des textes littéraires en classe (témoigner de sa compréhension, de ses réactions, de ses interprétations et de ses jugements en lecture, puis les justifier à l'oral ou à l'écrit).

C'est une façon de commencer l'année qui permet d'entrer en relation avec ses élèves, d'instaurer un dialogue sur la lecture, de mieux les connaître comme lecteurs et de présenter les attentes ou les divers volets de la compétence de manière générale.

### La vue d'ensemble des sections du chapitre

Les trois étapes et les activités suggérées pour réaliser ce premier survol sont les suivantes :

- 1.1 Inviter les élèves à s'interroger sur leurs **habitudes** en lecture et sur les rôles de la lecture

L'ensemble du matériel reproductible présenté dans ce chapitre (fiches 1.1 à 1.9) se trouve sur la plateforme i+ Interactif.

- **Activité 1** Portraits de lecteurs
- **Activité 2** Discussion et sondage sur les rôles de la littérature et de la lecture dans la vie
- 1.2 Activer les **connaissances antérieures** des élèves en lecture de textes littéraires
  - **Activité 3** Remue-méninges sur les **stratégies** de lecture
  - **Activité 4** Remue-méninges sur les **notions** littéraires
- 1.3 Rappeler, illustrer les **habiletés** pour lire et apprécier des textes littéraires à l'école
  - **Activité 5** Stratégies de lecture pour **mieux apprécier** un texte « résistant » (extrait 1, *Les justes* de Camus)
  - **Activité 6** Notions littéraires pour **justifier** ses impressions (extrait 2, *Le petit Nicolas* de Goscinny et Sempé)

### La durée des activités suggérées

L'ensemble des activités de ce premier chapitre de survol peut s'étaler en début d'année sur environ un mois, à raison de cinq à six cours (de 45 à 60 minutes) ou environ trois cours de 75 minutes.



Nous encourageons fortement les enseignants à aider les élèves à regrouper tout ce qu'ils feront et apprendront en lecture dans l'année (sur leurs attitudes, sur les stratégies de lecture et sur les notions de littérature) dans un seul cahier ou portfolio spécifiquement consacré à la lecture. Nous y reviendrons au fur et à mesure (*voir les exemples en fin de chapitre*).

## 1.1 Inviter les élèves à s'interroger sur leurs habitudes en lecture et sur les rôles de la lecture

En classe de français, il faut davantage trouver le moyen de faire lire, écrire et discuter nos élèves sur des sujets qui sont étroitement liés à la discipline elle-même. Ainsi, les mondes de la lecture, du livre et de la littérature constituent des sujets à discuter le plus souvent possible, en plus d'être des notions spécifiques à enseigner, tant selon les programmes de français du primaire que du secondaire. Chaque début et fin d'année, l'enseignant devrait entre autres trouver une façon de sonder les habitudes et les représentations de chacun de ses élèves quant à la lecture, et pas tout de suite quant à la littérature! À cette étape, il faut en effet éviter d'exclure d'entrée de jeu certains élèves. Par exemple, il ne faut pas interroger uniquement les élèves sur leurs habitudes quant à la lecture de romans, car plusieurs n'en lisent pas.

Les deux activités de cette section sont à effectuer en classe en début d'année. Leur visée principale est d'amener chaque élève à s'interroger, à s'exprimer au

sujet de ses habitudes de lecture et des différents rôles de la lecture dans sa vie. Il s'agit ici, sous la forme d'un entretien métacognitif, d'entamer un dialogue authentique à ce sujet, d'établir les bases de cette communauté de lecteurs que la classe de français devrait être.

## Activité 1

### Portraits de lecteurs

Cette première activité invite les élèves à rédiger un portrait d'eux en tant que lecteurs, à **décrire leurs attitudes, leurs habitudes et leur cheminement en lecture**. Nous suggérons deux variantes que nous avons pu expérimenter et qui, dans tous les cas, doivent éviter la forme du questionnaire d'enquête trop formaté. Il importe, dans un esprit de dialogue, de privilégier des réponses détaillées ou, mieux encore, l'écriture d'un texte suivi pour commencer à réfléchir à ces questions et y revenir aussi en fin d'année pour apprécier les changements. L'enseignant pourra juger, selon l'âge des élèves et leur degré d'habiletés, s'il préfère une consigne d'écriture plus dirigée, sous la forme d'une lettre d'invitation avec des questions à développement, ou plus ouverte, sous la forme d'un texte libre.

#### Matériel



- Articles de presse (voir la fiche 1.1) (facultative)
- Lettre d'invitation de l'enseignant (voir la fiche 1.2) (facultative)
- Photo de chaque élève en train de lire dans un lieu de son choix (facultatif)

#### Durée



- Pour la mise en situation et les consignes d'écriture: environ 30 à 60 minutes en classe
- Pour l'écriture du texte: environ 3 à 4 heures<sup>2</sup>
- Enrichissement, si désiré: 30 minutes

### Mise en situation

Pour amener les élèves à rédiger leur portrait de lecteur, il faut trouver une façon de lancer le sujet des habitudes, des souvenirs et des lieux de lecture idéalement en lien avec un fait de l'actualité ou de l'environnement immédiat.

**a) Amorce** L'enseignant peut rappeler, par exemple, une récente visite à la bibliothèque de l'école ou de la ville; parler des différentes sections de la bibliothèque municipale; leur demander de décrire comment serait organisée leur bibliothèque idéale ou s'ils aiment comment est organisée celle de l'école, etc. Voici un exemple plus détaillé à utiliser, au besoin:

*L'été dernier, j'ai bien aimé lire les petits portraits de lecteurs qui étaient publiés chaque samedi dans Le Devoir. On les voit lire dans différents lieux, de différentes manières et pour différentes raisons.*

**À noter:** Nous mettrons en italique ce que pourrait dire l'enseignant lors des différentes activités. Cela permet de bien illustrer l'importance de son rôle, notamment pour questionner et reformuler, dans toutes les étapes de guidage qui sont nécessaires pour rendre l'élève plus actif dans son apprentissage et plus conscient de ses outils.

2. La durée de l'activité peut ici grandement varier selon les consignes, l'âge des élèves et le temps qui leur sera alloué pour l'écriture en classe ou non.

**Fiche 1.1** Portraits de lecteurs – Extraits du journal *Le Devoir*

**LES ÉCOUTEURS** d'un baladeur sur les oreilles n'empêchent pas Élise Frappier, 19 ans, de dévorer *Les grandes énigmes de l'univers* de Richard Henning. On y décrypte les mystères des légendes des grandes civilisations, du monstre du Loch Ness aux Amazones en passant par Stonehenge ou la grande pyramide. La jeune femme, à l'allure délicate, dans ses jeans soigneusement déchirés, est étudiante en illustration au collège Dawson. Et ses lectures jalonnent le long trajet de métro qu'elle fait tous les jours entre les stations Henri-Bourassa et Angrignon. « Avant, je lisais les journaux, dit-elle, mais aujourd'hui j'aime mieux choisir mes lectures. » Récemment, elle a traversé la trilogie du *Seigneur des anneaux*, après avoir vu le film. « J'ai trouvé le film réussi mais les livres sont meilleurs encore », dit-elle.

Source : Caroline Montpetit. (2002, 8 et 9 juin). Que lisez-vous? *Le Devoir*, p. D6.

**HOMME D'EAU**, comme de bateau, Germain Vannini, né en 1952, est assigné au grément du *Marie-Clarisse*, un navire construit en 1860 qui appartient désormais à Loto-Québec. Attablé dans une salle de lecture de la Bibliothèque nationale du Québec, il consulte *The Oxford Companion to Ships and the Sea*, sur les gréments de bateaux anciens. Il est passionné de pouillage, de cordages... « Les livres en français sur ce sujet-là sont rares. Et quand il y en a, ils ne sont pas abordables. » Quand il ne travaille pas sur les bateaux des autres, il est sur son voilier de 32 pieds, qui mouille à Repentigny et qu'il habite douze mois par année depuis cinq ans. Cet été, il pourrait prendre le large, dans le golfe du Saint-Laurent, et visiter la Côte-Nord, sans doute en compagnie de quelques bons romans de science-fiction...

Source : Caroline Montpetit. (2002, 15 et 16 juin). Que lisez-vous? *Le Devoir*, p. D8.

À noter : Dans la version originale du journal *Le Devoir*, ces deux textes sont accompagnés d'une photo du lecteur (en train de lire dans la situation décrite ici).

Reproduction autorisée © TC Media Livres Inc. Lire et apprécier les romans en classe. Mavis Hébert

L'enseignant lit ces extraits à haute voix (voir la fiche 1.1).

*Par exemple, l'homme, dans le portrait intitulé Homme d'eau, lit à la bibliothèque municipale pour s'informer sur les bateaux. Vous reconnaissez-vous un peu dans ces portraits, dans ces descriptions de lecteurs? Oui? Non? Pourquoi?*

## Réalisation

### a) Consigne générale pour la rédaction

*Pour mieux vous connaître en début d'année, je voudrais que vous réfléchissiez à vos habitudes de lecture et que vous m'en parliez. J'aimerais que vous rédigiez votre portrait de lecteur. Que lisez-vous? Même si vous ne lisez peut-être pas beaucoup, je suis bien certaine que vous avez tous de petites habitudes de lecture, ne serait-ce que de lire la liste des ingrédients imprimée sur la boîte de céréales pendant que vous déjeunez!*

### ■ Consigne plus guidée

*Pour vous faciliter la tâche, je vous distribue une lettre dans laquelle je vous invite à répondre à quelques questions (voir la fiche 1.2). Ce sera la première page du cahier de notes que nous allons consacrer à la lecture. Prenez au moins une journée pour y réfléchir, pour vous rappeler quelques titres et auteurs précis. Par exemple, si on relit nos deux vignettes plus en détail, on peut constater que la demoiselle aux écouteurs dit aimer lire *Les grandes énigmes de l'univers*. Pensez à donner un titre à votre portrait qui vous décrirait comme lecteur en deux ou trois mots, comme dans nos deux exemples.*

Les élèves aiment beaucoup la suggestion de se faire prendre en photo dans un lieu de lecture qu'ils apprécient et de joindre cette photo à leur portrait (comme dans l'ouvrage *La mouche qui lit*).

### ■ Consigne plus ouverte

*Comme première page du cahier de notes que nous allons consacrer à la lecture, j'aimerais que vous rédigiez votre portrait de lecteur un peu à la manière des vignettes que nous avons lues, mais de façon plus détaillée. Vous êtes libres d'adopter la forme de texte et le point de vue de votre choix. Seule exigence : soyez honnêtes!*

**Fiche 1.2** Lettre d'invitation – Quel genre de lecteur ou de lectrice es-tu?

Bonjour à toi,

J'aimerais avoir une meilleure idée de ce que tu as ou non l'habitude de lire ces temps-ci, de ce que tu aimes ou n'aimes pas lire. Attention! Lire ne veut pas juste dire lire des romans (pense aussi aux journaux, aux revues, aux blogs, aux consignes de jeux, aux bandes dessinées, à la poésie, etc.). Voici ce que j'aimerais savoir, et soutiens-toi qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, justes des réponses honnêtes!

1. Quel genre de lecteur ou de lectrice es-tu en général? Dans tes temps libres et ta vie de tous les jours, lis-tu rarement, de temps en temps, assez souvent ou beaucoup?
2. Que voudrais-tu particulièrement améliorer cette année à ce sujet?
3. Si tu aimes bien lire des romans, pourrais-tu m'indiquer quelques titres que tu as aimés? Pourrais-tu me donner des noms d'auteurs ou de collections?
4. Lis-tu dans d'autres langues? Quoi, par exemple, et pourquoi? Quelles différences y a-t-il?

Questions facultatives:

- a) As-tu gardé de bons souvenirs de lectures que tu as faites pour l'école? Si oui, lesquels?
- b) As-tu de mauvais souvenirs de lectures faites à l'école? Si oui, lesquels? Pourquoi?
- a) Pourrais-tu me décrire des activités de lecture que tes enseignants t'ont déjà demandé de faire en classe et que tu as bien aimées?
- b) Et, au contraire, pourrais-tu me nommer des activités de lecture que tu n'aimes pas faire? Pourquoi?

Je te remercie d'y réfléchir, cela va me permettre de mieux te connaître et d'en apprendre davantage sur ton rapport à la lecture.

Lire et apprécier les romans en classe. Mavis Hébert

Reproduction autorisée © TC Media Livres Inc.

**b) Outils pour l'écriture** Selon l'âge des élèves et la volonté ou non d'insister sur la tâche d'écriture, on peut par exemple rappeler qu'il s'agit d'un texte à dominante descriptive, que les titres d'ouvrages doivent être écrits entre guillemets quand on écrit à la main, etc. Puis, laisser aussi du temps en classe pour rédiger le portrait (ceux des plus jeunes peuvent contenir environ 100 à 200 mots; ceux des plus vieux, entre 300 et 500 mots). Si l'on désire donner

davantage d'outils pour l'écriture, des extraits d'un thesaurus<sup>3</sup> ou d'un dictionnaire thématique contenant une banque de mots et d'expressions associés au champ lexical de la lecture et de la littérature peuvent être très utiles tout au long de l'année pour discuter de la lecture (ces extraits peuvent être collés dans le cahier de lecture)<sup>4</sup>.

### Des exemples de portraits rédigés à la suite de la lettre d'invitation (primaire)

- *Je lis pendant mes temps libres et la nuit dans mon lit. Moi, je lis plutôt des livres documentaires et des bandes dessinées, mais de temps en temps je lis le journal. Mon livre préféré que j'ai lu à l'école est Les chroniques de Spiderwick. Au moins dans ce livre il y a avait plus d'action que dans les autres livres.*
- *Ces temps-ci, je lis beaucoup de mangas, pour changer des romans, des BD, des albums, etc. Nous partons chaque trois semaines à la bibliothèque du quartier et j'aime ça! J'aime les romans!*

### Des exemples de débuts de portraits, forme libre (secondaire)

Voici quelques exemples illustrant la créativité des élèves qui, pour plusieurs, ont beaucoup aimé la forme libre.

- *Salut, depuis que je suis tout petit j'adore lire, mais surtout pas des romans ou des livres mais n'importe quoi à l'ordinateur, que ce soit de clavarder sur le chat ou dans un jeu.*
- *Au-delà des rayons de lumière, une noirceur m'entourait. Je n'ai que la page devant mes yeux, je veux savoir la fin, qui sera imprévisible, surprenante.*
- *Lors de mes débuts à l'école à l'âge de quatre ans, j'ai eu énormément de difficultés, j'avais quelques problèmes d'apprentissages.*
- *Sylvain étudie pour plus tard aller travailler sur les chantiers de construction, c'est un lecteur plutôt occasionnel.*
- *Mon amie Marie-Michèle et moi avons décidé de faire notre projet d'écriture sous forme d'entrevue. Bonjour et bienvenue à Que lisez-vous?! Ici votre animatrice favorite, Quili!*



## Évaluation formative

L'enseignant aurait grandement intérêt à commenter chacun des portraits pour instaurer un réel dialogue. Ses commentaires doivent être brefs, positifs, interactifs et, surtout, uniquement centrés sur le contenu, de manière à instaurer ce dialogue formatif au sujet de la lecture qui constitue ici la compétence à développer ou l'objet d'enseignement. L'enseignant adopte avant tout une posture de partenaire de lecture, de passeur culturel. Il en profite pour partager ses attitudes et ses coups de cœur, faire quelques suggestions, demander des précisions et souligner ce qui lui paraît pertinent en ce qui a trait à la lecture.

3. Nous suggérons d'utiliser le *Thesaurus Grand Duc* des éditions du même nom.

4. À noter: Nous avons intentionnellement laissé les erreurs dans tous les témoignages d'élèves.

## Des exemples de quelques extraits de portraits d'élèves commentés

- *J'adore lire des romans d'actions ou des romans d'amours. La plupart du temps, je lis le soir dans mon lit avant de dormir. Ça me distrait et en même temps ça me fait relaxer. Je lis presque tous les soirs.*

*Oui, quel plaisir que de lire au lit!  
As-tu un titre ou deux en exemple?*

- *Lire est essentiel, comme les patins sont à un joueur de hockey.*

*Très belle comparaison!*

- *Moi, ma passion, c'est le hockey, mais je réussis à agencer ma passion et la lecture. Quand je joue à l'extérieur, la route est parfois longue. Alors je m'approvisionne de magazines qui traitent de hockey. Quand je lis quelque chose qui m'intéresse beaucoup, je n'ai pas besoin d'autant de concentration.*

*Oui, j'adore aussi lire en voyage!  
As-tu lu Les yeux de Maurice Richard?*

### En résumé

La lecture de ces portraits de lecteurs constitue une bonne occasion pour l'enseignant de faire connaissance avec ses élèves en début d'année, de voir ce qu'ils lisent et pensent de la lecture, d'entamer un dialogue à ce sujet. Nous avons proposé diverses formes (plus guidée ou plus ouverte), allant d'une lettre d'invitation avec quelques questions à des portraits ou à des autobiographies de lecteurs plus informels, ce qui illustre comment cette tâche pourrait aussi varier d'un cycle à l'autre.

### Pour aller plus loin

1. Les élèves réinvestiront cette réflexion dans la prochaine activité qui consistera à approfondir les différents rôles de la lecture. Mais si l'on veut discuter du contenu des portraits dans une perspective plus littéraire, on peut montrer aux élèves quelques pages de l'album de Jean-Pierre Siméon, *La mouche qui lit* (1998), dans lequel l'auteur s'amuse à pasticher divers genres de textes (roman policier, science-fiction, journal intime, etc.). Chacun de ces courts extraits est accompagné d'une illustration représentant **différents lecteurs, lieux de lecture et manières de lire**. On pourrait même aussi utiliser l'ouvrage au moment de la mise en situation.
2. Toujours pour approfondir la question de la lecture des textes littéraires, une fois les portraits rédigés, on peut aussi projeter et lire à haute voix des extraits illustrant comment les écrivains décrivent des **scènes de lecture** ou, mieux encore, leurs difficultés de lecture! «Ces scènes montrent des héros qui fréquentent ou non les lieux du livre, qui lisent, qui choisissent, qui expriment leurs difficultés, leurs goûts ou leurs dégoûts; elles mettent en scène les stratégies des lecteurs faibles ou experts; elles pointent les processus, les opérations mentales» (Ledur et De Croix, 2005, p. 40). Beaucoup d'albums et d'œuvres littéraires traitent de la lecture. Par exemple, le roman *Klonk* de



François Gravel (2018) est très intéressant à ce sujet, tant pour les élèves du primaire que pour ceux du début du secondaire :

Ça fait un peu drôle à dire, mais j'étais très gêné quand, pour la première fois, je suis rentré chez moi avec un livre que Klouk m'avait prêté. Je pensais que ce n'était pas normal qu'un enfant de mon âge lise un aussi gros livre. [...] Dans ma famille, personne ne lisait [...]. Les seuls livres que je voyais entrer chez moi étaient des livres d'école que mes frères et sœurs étaient obligés de lire. La lecture, pour eux, c'était comme une punition. Je pensais donc, moi aussi, qu'on ne pouvait pas lire un livre seulement parce que c'est amusant. J'avais emprunté le livre de Klouk un peu pour lui faire plaisir [...]. Trois cents pages, avec seulement de l'écriture. Jamais je ne réussis à lire tout ça! (p. 67-70)



Nous aimons beaucoup aussi le passage dans lequel Michel Tremblay, dans son roman autobiographique *Un ange cornu avec des ailes de tôle* (1994), décrit le premier « vrai » livre qu'il a reçu en cadeau, *L'auberge de L'Ange-Gardien* de la comtesse de Ségur. Par exemple, l'enfant qu'il était réagit vivement à la manière dont y sont présentés les dialogues :

J'ouvris le livre qui craqua un peu, le refermai en sursautant, passai ma main sur la couverture brillante. Il ne fallait quand même pas que ça paraisse que je l'avais trouvé! [...] Au début, tout alla bien: « Il faisait froid, il faisait sombre; la pluie tombait fine et serrée; deux enfants dormaient au bord de la grande route sous un vieux chêne touffu... », quoique je trouvais que la première phrase, étalée sur treize lignes, était bien longue. Et l'emploi du point-virgule et des deux-points était encore brumeux dans mon esprit. Mais je comprenais bien, c'était tout de suite la description de l'illustration de couverture et je pouvais m'y référer quand je le voulais. Je n'avais qu'à mettre l'image de la couverture sur les mots et tout était à peu près clair.

Mais je rencontrai mon premier écueil deux pages plus loin, et je restai perplexe et immobile devant le livre. Page neuf, après quelques courts dialogues entre guillemets que je compris bien, la comtesse de Ségur écrivait ceci :

L'ENFANT. – Moi, ça ne fait rien; je suis grand, je suis fort; mais lui, il est petit; il pleure quand il a froid, quand il a faim.

L'HOMME. – Pourquoi êtes-vous ici tous les deux ?

Qu'est-ce que le mot « homme » et le mot « enfant » faisaient là, suivis d'un point et d'un tiret ? Est-ce que ça voulait dire qu'ils parlaient ? Est-ce qu'il fallait dire les noms des personnages à voix haute dans sa tête avant de lire le reste ? [...] C'était donc bien niais ! (p. 32)



Pour les portraits dans lesquels la forme et le contenu sont laissés plus libres, les élèves plus vieux ou qui sont déjà de bons lecteurs/scripteurs insèrent parfois aussi des souvenirs personnels de ce type.

- *J'ai commencé à lire avant même d'aller à l'école. Je suis un type plutôt perfectionniste et j'avais plutôt peur de ne pas savoir lire une fois à la maternelle;-)! Je me rappelle ces soirs où je demandais à ma mère de me montrer comment lire, je voulais savoir. J'imagine que c'est depuis ce temps que j'ai commencé à développer une passion pour la lecture.*

- *L'été, quand j'étais plus jeune et que je me faisais garder chez mes grands-parents, car mes parents travaillaient toute la semaine, je faisais des mots-croisés tous les matins avec mon grand-père. Parfois je m'assois près de lui et je lisais le journal en lui posant un tas de questions.*
- *Plusieurs printemps ont passé depuis... C'est aujourd'hui que je remarque à quel point ce que je lis a changé. J'ai passé des livres de la courte échelle et des Débrouillards à des romans de plus en plus longs et des revues plus complètes du genre de Québec Sciences.*

– B. Bordeleau




Pour l'élève, cette réflexion pourrait constituer la première section de son cahier ou portfolio de lecture et lui permettre aussi, en fin d'année, d'évaluer le chemin parcouru durant l'année quant à son rapport à la lecture<sup>5</sup>.



### Paroles d'enseignants

- *J'ai présenté la lettre, nous en avons parlé, j'ai laissé une journée aux élèves pour réfléchir à ce qu'ils voulaient répondre. J'ai modelé l'introduction, puis les élèves ont rédigé leur brouillon, puis leur texte final. Cela a pris, en trois temps, un peu plus de quatre heures en tout. J'ai aimé faire cette activité. Je constate qu'elle a permis aux élèves de s'interroger sur eux-mêmes en tant que lecteurs, en plus de leur faire vivre une situation d'écriture signifiante.*  
– Une enseignante de 6<sup>e</sup> année du primaire
- *Je suis étonnée de voir à quel point ils détestent la lecture, c'est très très fort chez certains ! Ce portrait nous permet vraiment de prendre le pouls et de mieux les connaître ! Mais cela permet aux élèves de partager avec nous, c'est un plus !*  
– Une enseignante de 1<sup>re</sup> secondaire
- *J'enseigne à de nouveaux arrivants et j'ai beaucoup aimé cette activité. Mes élèves ont pu me parler de ce qu'ils lisaient dans leur langue maternelle et des souvenirs de lecture dans leur pays d'origine. C'était très intéressant !*  
– Une enseignante en classe d'accueil au secondaire

### À retenir

Le recours à l'écriture d'un texte personnel ou de réponses rédigées à quelques questions ouvertes, plutôt que l'utilisation d'un questionnaire comptable sur les habitudes de lecture, est important selon les principes fondateurs de cette approche, qui se veut axée sur l'écoute du jeune lecteur et sur l'instauration d'un réel dialogue sur la lecture avec l'enseignant et les pairs. Plusieurs enseignants pensent économiser du temps en ignorant cette étape liée aux représentations des élèves. Pourtant, si l'on désire motiver le jeune lecteur et susciter son engagement, il faut prendre le temps de discuter de ce qu'il pense, lui, de cet objet d'apprentissage qu'est l'acte de lire à l'école, de son utilité, puis des plaisirs et des obstacles qui l'entourent. D'autre part, les titres d'œuvres cités par les élèves ( voir les résultats dans l'annexe 2.1) peuvent ensuite devenir des outils de comparaison en classe pour faire référence à la culture première des élèves quand on aborde des œuvres.

5. Certains enseignants, surtout ceux du primaire, font des entretiens de lecture individuels. Cependant, il faut inviter l'élève à garder des traces de cette réflexion pour qu'il puisse juger de son évolution.

*Bonjour à toi,*

*J'aimerais avoir une meilleure idée de ce que tu as ou non l'habitude de lire ces temps-ci, de ce que tu aimes ou n'aimes pas lire. Attention ! Lire ne veut pas juste dire lire des romans (pense aussi aux journaux, aux revues, aux blogues, aux consignes de jeux, aux bandes dessinées, à la poésie, etc.). Voici ce que j'aimerais savoir, et souviens-toi qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, justes des réponses honnêtes !*

1. *Quel genre de lecteur ou de lectrice es-tu en général ? Dans tes temps libres et ta vie de tous les jours, lis-tu rarement, de temps en temps, assez souvent ou beaucoup ?*
2. *Que voudrais-tu particulièrement **améliorer cette année** à ce sujet ?*
3. *Si tu aimes bien lire des **romans**, pourrais-tu m'indiquer quelques titres que tu as aimés ? Pourrais-tu me donner des noms d'auteurs ou de collections ?*
4. *Lis-tu dans d'autres langues ? Quoi, par exemple, et pourquoi ? Quelles différences y a-t-il ?*

**Questions facultatives :**

5. a) *As-tu gardé de bons souvenirs de lectures que tu as faites pour l'école ? Si oui, lesquels ?*  
b) *As-tu de mauvais souvenirs de lectures faites à l'école ? Si oui, lesquels ? Pourquoi ?*
6. a) *Pourrais-tu me décrire des activités de lecture que tes enseignants t'ont déjà demandé de faire en classe et que tu as bien aimées ?*  
b) *Et, au contraire, pourrais-tu me nommer des activités de lecture que tu n'aimes pas faire ? Pourquoi ?*

*Je te remercie d'y réfléchir, cela va me permettre de mieux te connaître et d'en apprendre davantage sur ton rapport à la lecture.*