

# LA RÉFORME, UN TSUNAMI? PAR LES MOTS ET LES LETTRES

par Donald Guentín

Mai 2005, Marieville, école Monseigneur-Euclide-Théberge<sup>1</sup>, quatre enseignants, dont trois de la 1<sup>re</sup> secondaire, relèvent un défi : concevoir une situation d'apprentissage pour l'évaluation de fin d'année. Dans le cadre du programme de 1995, l'équipe introduit un changement de pratiques et de nouveaux paramètres dans l'évaluation de l'année. Des modalités sont déterminées et une place prépondérante est accordée aux élèves. Les enseignants acceptent de partager avec les jeunes du pouvoir sur les activités. Nathalie Fortin et Gislain Tardif, enseignants en 2<sup>e</sup> secondaire, conçoivent cette situation, dont les contenus de formation sont ciblés : mobilisation de stratégies de lecture pour traiter l'information, insertion d'une description dans le récit d'aventure, traitement adéquat de l'information et coopération dans la classe. Pour marquer la complexité du récit, on retient des éléments tels que la description du personnage et l'insertion d'un dialogue. Les trois compétences du programme sont ciblées de façon imbriquée. Les intentions étaient de travailler des stratégies de lecture pour traiter l'information, rappelle Nathalie, ainsi que d'amener les élèves à se donner des moyens pour rendre leurs lectures plus efficaces et dépasser les réponses à des questions sur un texte. Et si l'information du texte devenait une ressource pour écrire et communiquer? Le thème, ici un tsunami, est un prétexte.

Dès le début, Nathalie et Gislain en parlent à Réline Morin et à Frédéric Moreau, enseignants de 1<sup>re</sup> secondaire; ces derniers « plongent » dans l'aventure. Deux autres enseignantes du cycle ne s'estiment pas totalement prêtes à s'engager dans cette entreprise; elles préfèrent observer l'expérience. L'arrivée de deux collègues implique un nouvel alignement et la précision des intentions. Les élèves auront à décrire un personnage dont l'aventure se déroule lors des événements entraînés par un tsunami; la cible demeure la mobilisation des stratégies de lecture. La conseillère pédagogique, Josée De Repentigny<sup>2</sup>, aidera les enseignants à déterminer de façon plus précise l'intention et les objets d'apprentissage et d'évaluation; elle leur fait connaître des ressources à réinvestir avec les élèves.



Photo: Denis Garon

## La situation

La situation est conçue de façon à construire et à consolider des apprentissages : la visée est toujours la mobilisation des stratégies de lecture. Des textes sélectionnés par les enseignants sont assemblés dans un livret qui est remis aux élèves; des traces manifesteront la capacité de ceux-ci à utiliser correctement les stratégies : le résumé, l'annotation, le surlignement et l'organisateur. Des moyens sont prévus pour marquer la progression des élèves. Un outil complémentaire, la grille de lecture, sera élaboré par les élèves. Ils devront repérer *intelligemment* les informations contenues dans le texte et, par la suite, communiquer à leurs camarades les résultats de leur recherche. La lecture sera ainsi mise au service de l'écriture et de la communication orale.

Au départ, pour soutenir le traitement de l'information, des questions sont soumises aux élèves ou formulées par eux; cela permet d'activer les connaissances tant sur le sujet que sur les stratégies; cela sert aussi à déterminer leurs champs d'intérêt. Par la suite, chaque élève cible deux questions pour diriger ses travaux de recherche. Au fur et à mesure, les informations traitées sont consignées dans une grille où l'on trouve quatre questions à propos des tsunamis : Où? Quand? Pourquoi? Comment? En 2<sup>e</sup> secondaire, chaque élève détermine cinq questions qui orienteront les travaux de lecture; Nathalie ajoute; « Les élèves ont pris cela à cœur! »

Les enseignants interviennent pour consolider les acquis des élèves au regard des textes narratif et descriptif; une insertion descriptive dans le récit est exigée. Pour illustrer cela, les enseignants choisissent deux extraits : le premier, dans un livre de Michèle Marineau,

« La Route de Chlifa » et le second, dans « Le chardon et le tartan », un récit historique qui se déroule au XVIII<sup>e</sup> siècle, écrit par Diane Gabaldon. En discutant, les élèves réalisent que la justesse des informations a une grande influence sur la crédibilité du texte. Lors du retour sur l'expérience, les enseignants constatent qu'ils ont abordé les concepts de vraisemblance et de crédibilité, même s'ils n'avaient pas été préalablement déterminés comme objets d'apprentissage.

Pour la production écrite en 2<sup>e</sup> secondaire, on accroît les exigences : le nombre de périodes, la rigueur du récit, la longueur du texte et l'insertion d'un dialogue.

« Je me suis aperçu que, même si on avait travaillé toute l'année des stratégies, certains élèves surlignaient tout. Par le dialogue cognitif, je les aide à prendre conscience qu'il ne faut pas tout surligner, affirme Gislain. En 2<sup>e</sup> secondaire, les élèves ont de la difficulté à faire un résumé; c'est ce que j'ai travaillé de façon explicite avec eux. » « C'est de leur donner des outils variés comme la confection d'une grille et la rédaction d'un résumé », complète Frédéric. Pour sa part, Réline a « pu voir le progrès des élèves; ils savaient où ils avaient pris l'information dans le texte et pouvaient cibler ce qui était important ». Sur le plan des résultats, Nathalie constate que les productions écrites sont de qualité supérieure : « Au niveau des informations, un seul élève est hors sujet. Ils ont eu deux semaines pour se préparer et traiter la question. Je n'avais jamais vu mes élèves aussi motivés. Même si les élèves ignoraient le libellé des trois questions de la production écrite, ils pouvaient les anticiper. Le travail explicite réalisé sur la description du personnage a eu un impact majeur. » Gislain rappelle « l'importance de créer une intention de lecture. Dans une tâche comme la nôtre, l'intention était claire : s'informer pour récupérer l'information et l'utiliser dans un texte pour rendre celui-ci le plus vraisemblable possible ».

Pour encadrer les activités, des fiches sont consignées dans un carnet de travail à l'intention des élèves; ils les utiliseront au fur et à mesure qu'ils en auront besoin. Certaines fiches sont élaborées par les élèves, d'autres sont modifiées et quelques-unes

sont suggérées à titre d'aide-mémoire. On avait ciblé des activités exigeant la coopération. Les enseignants ont constaté que le degré de coopération variait selon la place que celle-ci a occupée en classe durant l'année scolaire. Frédérick, qui a remplacé Gislain dans sa classe, a « observé comment la coopération était présente et vivante ».

### Les moments de la situation

#### L'amorce

Au départ, l'objectif poursuivi était la prise de conscience de l'apport explicite des informations justes et crédibles à la vraisemblance d'un texte. La stratégie pédagogique retenue a été le travail en classe d'extraits de textes littéraires, l'examen de la jaquette du livre ainsi que l'analyse faite à partir d'un extrait. Nathalie raconte que dans le roman historique, « les élèves ont pris conscience que l'auteure ne vivait pas à l'époque de son roman et qu'elle a dû s'informer; j'ai fait observer aux élèves la liste des personnes qui ont aidé l'auteure dans ses recherches ».

#### Le traitement des informations

Après l'amorce, il y a eu le traitement de l'information. Selon des modalités de travail variées, les élèves lisaient des textes et en rendaient compte aux membres de leur équipe. Pour faire comprendre l'importance de la validité des sources, Nathalie rappelle la tâche qui a été effectuée avec les élèves sur l'impact des informations erronées ou incomplètes. « Un texte qui est extrait d'une page Internet est volontairement tronqué. Peu à peu, les élèves réagissent et constatent que les données sont invraisemblables et erronées. » Les élèves ont réalisé qu'il était nécessaire de se donner une stratégie pour valider les sources d'où sont tirées les informations; d'un commun accord, ils ont déterminé l'obligation suivante: trouver une troisième source pour corroborer l'information consignée. L'accès aux informations exige un travail de coopération; les élèves s'étant partagé la lecture des textes du recueil, ils devaient « se communiquer » les informations, comparer leurs sources et échanger entre équipes le résultat du traitement. La taille du défi imposait une structure coopérative!

#### La description du personnage

Trop souvent, au début du texte, les élèves esquissent les traits du personnage et abandonnent les caractéristiques qui permettraient de renforcer la progression du récit. On a donc précisé la question: « À quoi sert le personnage dans un récit et sur quoi se base un auteur pour créer son personnage? » Chaque élève devait illustrer son personnage afin de le rendre le plus réel possible et de bien décrire ses caractéristiques. « Le défi, précise Frédérick, est de laisser des traces des caractéristiques du personnage dans le texte. » Des interventions ont permis de travailler cet aspect; les élèves ont rappelé des façons de faire pour marquer, explicitement et implicitement, des traits du personnage. À titre d'exemple, ils ont énuméré des façons d'illustrer la générosité du personnage dans le récit: expressions, mots, champ lexical, etc. Il s'agit de « maintenir » dans le texte, de façon cohérente, les traits du personnage et de les utiliser au service du récit.

« Pour travailler la description du personnage, précise Gislain, j'ai utilisé une carte d'exploration sur laquelle les élèves ont consigné des caractéristiques. Par la suite, on a comparé certains textes *lus* à des films *vus* pour mieux observer la présence des traits. » « Les élèves cheminent, ajoute Frédérick; un élève qui est un peu plus avancé dans son processus d'écriture a réussi à mieux faire sentir son personnage, mais les traces ne sont pas nécessairement toujours évidentes. »

#### Les données implicites et explicites: le lieu, l'époque, la vraisemblance

Après avoir décrit le personnage, les élèves ont travaillé les aspects du lieu et de l'époque. La vraisemblance demeure ici également au cœur des travaux. « Avant la production, confie Nathalie, les élèves ont dû déterminer une date et en tenir compte au moment de la rédaction. Il faut éviter les anachronismes. »

#### La rédaction

Au départ, les élèves devaient rédiger leur texte durant leurs périodes de classe régulières; à la dernière minute, un bloc de trois heures a été prévu à l'horaire pour rassembler tous les élèves du cycle en un même lieu. Il y a eu un décalage entre le travail fait en classe sur le schéma narratif et la période de la rédaction; cela aurait pu avoir des effets

négatifs, mais on constate que les ressources consolidées en classe ont été mobilisées adéquatement. « Les élèves ne pouvaient pas être à côté; ils savaient ce qu'était un récit d'aventure, les situations ne sortaient pas de nulle part. »

#### Insertion d'une description

Frédérick s'interroge: « Est-ce que les informations de ma lecture serviront à quelque chose? » Les élèves avaient tous les outils nécessaires pour insérer une description au récit: la grille et les notes de lecture, le schéma de la narration, la description du personnage et les informations qui avaient été colligées à propos du phénomène des tsunamis.

#### Rédaction, révision et correction

À la suite de la rédaction du texte, les enseignants ont convenu de mettre l'accent sur sa révision. « Les élèves ont reçu le texte qu'ils avaient rédigé la veille et l'ont révisé. On leur a expliqué qu'un bon écrivain prenait le temps de réviser son texte; il se relit après un temps de repos », relate Frédérick. Chaque élève devait lire son texte à une autre personne afin d'en valider la cohérence. Après ce moment d'échange et de partage, il procédait à la correction finale de son travail avant de le remettre à son enseignant.

#### Un certain bilan...

##### Les lectures

Les élèves ont fixé un ensemble de paramètres à considérer: le temps, l'époque, les lieux, les répercussions, l'histoire et les données sociographiques. « Partir des connaissances antérieures, chercher à partir de ce que l'on sait, cibler les éléments nécessaires qui manquent, cela a permis aux élèves de formuler des questions signifiantes pour traiter les informations des lectures », précise Rêlaine. Les critères de base étaient la vraisemblance des informations ainsi que la crédibilité et la justesse des sources.

##### La coopération

« Le rôle de l'accompagnateur, dans une structure coopérative, est de développer les rôles chez les élèves », affirme Gislain. Au cours de l'année, les élèves ont joué tous les rôles; ils ont même participé à leur description. Avec le temps, les équipes se constituaient à partir des compétences des

individus plutôt qu'à partir de leurs affinités. Réleine constate l'apport important de la coopération dans ce genre de projet; elle estime qu'elle devra insister davantage sur la mise en place de la coopération dans ses classes, laquelle permet aux élèves de se soutenir. À titre d'exemple, au moment de la répartition des textes du recueil sur les tsunamis, des élèves l'ont fait au hasard, sans réfléchir. « Ils ont vite constaté que cela n'était pas nécessairement efficace, explique Gislain, et qu'il fallait considérer le degré de difficulté, le contenu et la mise en page, et non seulement le nombre de pages. »

« Ce n'est pas facile de coopérer quand une personne veut tout faire », confie Nathalie. Au cours de l'année, Gislain a travaillé avec ses élèves les habiletés sociales; un retour explicite sur les manifestations de ces habiletés a permis de mieux les mobiliser. « Les tâches permettaient les échanges, le contexte de coopération facilitait les discussions. La coopération, c'est quelque chose à installer progressivement. » La coopération n'est pas qu'une stratégie de travail, elle a un effet direct sur le travail en cours.

### L'encadrement

« Il est facile de se perdre dans un projet de cette envergure », reconnaît Réleine. Aussi, le calendrier, la précision des exigences et le suivi individuel sont des façons de contrer l'éparpillement et la perte d'intérêt. Dans son portfolio, chaque élève avait inséré les exigences du projet et le calendrier des opérations.

### Les stratégies de lecture

L'accompagnement des individus et des équipes permet de cibler les meilleures interventions pour soutenir la construction, l'application et la mobilisation des stratégies. L'élève laisse des traces (résumé, texte annoté, grille de lecture et tableau des données) qui trahissent la mobilisation des stratégies. L'enseignant doit intervenir pour consolider, modéliser, orienter et guider. Les stratégies, ça s'enseigne!

### Le partenariat entre les enseignants

« Tu peux foncer toute seule et réaliser un projet comme celui-là, mais le faire en cycle permet les discussions, le recul, la rétroaction des pairs, les communications informelles, les échanges d'idées, fait valoir Réleine; c'est important de le vivre entre collègues. » Cette

coopération a des avantages : mieux marquer la progression des élèves, assurer un suivi des apprentissages, se donner des critères communs d'évaluation, réguler les interventions, garantir la solidité du projet et donner une image de cohésion entre les enseignants du cycle. « Quatre expériences différentes se complètent », assure Frédéric. « Ça rassemble les élèves, ils savent que les professeurs font la même activité; c'est un *challenge* », ajoute Réleine. « Les élèves en parlent entre eux, confie Gislain. En arrivant dans la classe, ils voyaient les traces laissées par les autres groupes. » « Même si les élèves avaient déjà vécu des situations semblables l'année précédente, rappelle Nathalie, ils ont participé à fond. Les élèves d'un de mes groupes ont même traité la question en sciences physiques; ils ont partagé avec les autres élèves du groupe des informations précises et plus complètes. »

### Une amélioration à apporter...

Une amélioration serait de mobiliser tous les enseignants du cycle à cette entreprise pédagogique. « J'aimerais, précise Frédéric, aller dans la classe des autres enseignants qui réalisent la même situation; cela me permettrait de discuter avec eux de mes pratiques professionnelles. »

### Découvertes pédagogiques

« C'est l'usage de bonnes stratégies qu'il fallait développer, précise Nathalie, car les élèves qui ont de la difficulté à lire un texte en histoire ne savent pas, le plus souvent, quelle stratégie mobiliser. » « Une intention, rappelle Gislain, puis cibler la stratégie efficace; le fait de mettre la lecture en français au service de l'écriture la rend plus authentique; ça lui enlève un caractère souvent trop scolaire. » « Dans la vie de tous les jours, les élèves doivent trier des informations. On vit dans une société d'informations; il faut s'assurer de la validité des sources et de leur exactitude. Choisir devient donc un véritable besoin : discerner », affirme Réleine.

### Élaboration du recueil de fiches

Un défi! « Il aurait été possible de faire élaborer les fiches par les élèves, précise Nathalie, mais il aurait fallu plus de temps. C'était sécurisant pour les enseignants. » « Elles sont utiles à l'enseignant pour ne pas perdre de vue l'intention. L'atout, c'est le dialogue cognitif que j'établis avec les élèves, »

complète Gislain. « Les fiches guident les élèves dans le processus mis en place, précise Réleine; c'est le retour en classe qui a été utile, ça a permis d'asseoir les choses. Les fiches étaient des repères clairs et précis pour les élèves. C'est un canevas, une base. »

### En conclusion...

« Il faut garder le cap », affirme Gislain. En travaillant ensemble l'intention poursuivie, cela a permis de mieux établir les critères liés aux apprentissages, aux manifestations des élèves et aux traces laissées. « Je me sens moins seul dans ce type d'innovation », ajoute-t-il. Le projet a été l'occasion de partager des idées et d'investir à partir de l'expérience de ses collègues. « Le fait d'être accompagnée par une conseillère a été sécurisant, précise Nathalie. Je suis allée à mon rythme. J'ai eu du plaisir à vivre cette tâche. Je me sentirais maintenant prête à accompagner une autre personne. » Pour Frédéric, « c'est le partage avec les pairs et le cheminement fait. Je suis nouveau dans la carrière, j'apprends; ce partage d'idées m'a été très utile ». Pour Réleine, c'est le partage des compétences : « Ce genre de projet de cycle a un caractère officiel; c'est gagnant pour tous. Une tâche intégrée permet aux élèves de développer davantage leurs compétences; on sort du monde des connaissances. Comme professionnel, on sort de la recette. La référence devient le programme. Plus de contenus notionnels ont été traités que ceux qui étaient prévus. C'est motivant. » Cette expérience a été l'occasion d'une véritable collaboration entre professionnels; ils ont contré la solitude et l'isolement, ont établi des liens de confiance et ils en retirent une meilleure compréhension du programme et un enseignement plus stratégique : « On peut se donner une petite tape dans le dos... On se sent meilleurs! », conclut Nathalie.

**M. Donald Guertin est spécialiste en sciences de l'éducation, à la Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.**

1. École secondaire de la Commission scolaire des Hautes-Rivières.
2. Josée De Repentigny, conseillère en français, est également formatrice en enseignement stratégique. Ex-enseignante de français à l'école Monseigneur-Euclide-Théberge, elle a collaboré à plusieurs projets d'innovation en enseignement du français. Elle accompagne un enseignant dans ce projet depuis plusieurs années.

