Document generated on 08/06/2025 7:10 a.m.

Québec français

Le Journal dialogué
Pour faire aimer la lecture

Monique Lebrun

Number 94, Summer 1994

URI: https://id.erudit.org/iderudit/44427ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Lebrun, M. (1994). Le Journal dialogué : pour faire aimer la lecture. *Québec français*, (94), 34–36.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1994

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Le Journal dialogué : pour faire aimer la lecture

Monique Lebrun *

Des adolescents qui lisent ! Quel rêve, pour un enseignant de français amoureux de son métier ! L'une des avenues possibles est celle du « journal dialogué », articulé autour de deux idées centrales : délaisser, une heure par semaine, le « manuel » de français pour plonger dans de « vrais » livres, puis raconter ses réactions dans un journal personnel en incitant l'enseignant ou les collègues à répondre par la même voie. Le journal est ici compris comme un exercice d'écriture régulier où le « rédacteur » se prend, en tant que lecteur, comme objet d'observation. Le dialogue, quant à lui, s'établit sous la forme d'un échange de lettres. Les réponses des correspondants privilégiés, qui sont eux aussi des lecteurs, permet au rédacteur du journal d'enrichir sa réflexion.

Pour une symbiose des objectifs

La pratique du journal dialogué est une façon douce de combiner les finalités cognitives et affectives de l'enseignement, de lier lecture et écriture, de s'intéresser tout autant au psychisme de ses élèves qu'à leurs capacités intellectuelles, d'oublier quelque peu, le temps d'une réponse individualisée, son statut de meneur du jeu pédagogique pour endosser, simplement, celui d'un lecteur qui a un peu plus lu que l'ensemble de ses « correspondants » et qui veut bien, lui aussi, parler de ses plaisirs de lecture tout en réagissant à ceux des autres et en incitant ses élèves à se communiquer leurs réactions.

L'esthétique de la réception

C'est sous ces termes que les théoriciens de la littérature désignent la prise en compte du lecteur dans le processus de lecture. Ce mouvement littéraire s'est développé en Allemagne, à la fin des années soixante, sous l'impulsion de Iser et Jauss [1]. Ces deux auteurs ont mis de l'avant l'idée que le texte est pré-structuré pour la lecture et que le lecteur le re-crée, grâce à son répertoire de conventions, de références et de contextes. Laissant dans l'ombre les démarches d'exploration du texte centrées sur l'auteur, Iser et Jauss préfèrent analyser les attentes du lecteur et les effets que le texte produit chez lui par la satisfaction ou la transgression de ses attentes. Même son de cloche chez Eco [2], dont le lecteur modèle est celui qui « coopère » à l'édification du sens. En effet, le texte étant par essence inachevé, dit-il, il sollicite par le fait même un lecteur qui l'actualise, qui se révèle pour lui-même le non-dit, en un mot, qui interprète.

Une pédagogie de la réponse

Comme c'est souvent le cas, les enseignants de langue, aux prises dans leurs classes avec des problèmes de compréhension de textes variant souvent selon les individualités, avaient déjà amorcé, à leur façon, bien avant les théoriciens du littéraire, une réflexion sur les diverses modalités de la réception. Encore fallait-il que cette réflexion, nourrie d'empirisme, se structure et établisse ses fondements. En ce sens, les travaux de Louise Rosenblatt, particulièrement *Literature as exploration* (1938), paraissent incontournables.

Voici, sommairement exposées, les idées de Rosenblatt, que toute une génération de pédagogues américains de la lecture exploite depuis plus de cinquante ans.

1. Il faut distinguer, en lecture, l'approche « efférente » de l'approche esthétique des textes. La première est de type informatif ; elle vise à extraire des informations précises ou à les inférer. On est ici en présence d'un contrat figé de lecture où l'auteur reste omniscient et téléguide le lecteur. La seconde est de type créatif : le lecteur reconstruit le sens pour soi, par des « transactions » (terme emprunté à Dewey) avec le texte. L'enseignant doit veiller à ce que la lecture efférente ne prenne pas toute la place et donner à ses élèves l'occasion de vivre la lecture esthétique.

2. Même si l'élève peut exprimer librement ses réactions, le texte demeure une contrainte face au total relativisme ou à la subjectivité.

3. Les interprétations ne se valent pas toutes. La dialectique de la discussion en classe permet des rajustements.

4. La littérature est à la fois sociale et esthétique, fond et forme. N'en considérer que l'un des aspects diminue l'oeuvre en cause.

5. Par essence, la littérature rejette les réactions stéréotypées. C'est ici que l'enseignant est appelé à jouer son rôle.

6. L'enseignant doit fournir un corpus vaste, reflet de diverses cultures, mais avec un souci de l'accessible, à la fois intellectuellement et émotionnellement.

Les autres ouvrages de Rosenblatt explorent la théorie transactionnelle de la réponse, expression des pensées et émotions personnelles.

Le journal dialogué : pour susciter la réponse

De nombreux pédagogues et chercheurs ont proposé, suite à Rosenblatt, des démarches d'exploration des réponses. En ce sens, les journaux dialogués, par les « traces » qu'ils laissent et l'effort de réflexion qu'ils supposent, constituent un moyen privilégié de réponse au texte. Le principe est simple. Les diverses activités de lecture vécues en

classe culminent dans la rédaction d'un journal personnel où les élèves rédigent, sous forme de lettres adressées à l'enseignant ou à leurs pairs, des commentaires relatifs à une oeuvre qu'ils sont en train de lire. Les lettres-réponses de l'enseignant visent prioritairement à soutenir les transactions personnelles des lecteurs, alors que celles des pairs réagissent habituellement aux thèmes et aux personnages, ou alors témoignent de différents points de vue.

L'analyse des réponses du strict point de vue de la progression vers un sens de plus en plus personnalisé a suscité de nombreuses études, aux États-Unis, où la formule est à ce point répandue qu'on en trouve mention, régulièrement, dans de grandes revues pédagogiques et de recherche. Il en est de même en Grande-Bretagne, mais pas dans les pays de la francophonie, où l'on se méfie, sans doute, du petit côté psychologisant de pareille méthode. Voyons quelques grilles d'analyse.

Ainsi, Purves et Rippere (1968) [3] mettent de l'avant un système de 120 catégories regroupées sous quatre chefs : engagement/ implication ; perception ; interprétation ; évaluation. Plus récemment, Hancock [4] (1993) recommande d'analyser les réponses sous trois grands schèmes : la construction personnelle du sens ; l'implication dans l'analyse des personnages et de l'intrigue ; la critique littéraire. La construction personnelle du sens se fait par le passage de la paraphrase à l'induction, l'établissement d'inférences, de prédictions, voire les notations de surprise ou de confusion. Quant à l'implication dans l'analyse des personnages, elle passe par l'empathie, le jugement, alors que, pour ce qui est de l'intrigue, les réactions vont du jugement sommaire à l'évaluation plus serrée. Pour ce qui est de l'aspect critique, Hancock mentionne bien son souci de ne pas tomber dans la formule traditionnelle du compte rendu de livre, mais de susciter des goûts littéraires personnels et fondés.

Nous avons déjà nous-même rapporté, dans un récent article de *Québec français* [5], comment nous avons exploré l'approche esthétique et, entre autres, la formule du journal dialogué, mais combinée à d'autres telles que le questionnement réciproque, la discussion et le croquis, auprès d'élèves de la troisième à la sixième année primaire. En effet, les jeunes lecteurs doivent se voir offrir différentes façons de réagir au texte lu, entre autres des modalités orales. Pour les adolescents, qui versent plus volontiers dans l'introspection et dans les processus identificatoires, le recours plus systématique au journal dialogué trouve sa pertinence. Nous avons noté, dans l'article susmentionné, notre recours à une grille d'indicateurs d'apprentissage en grande partie fondée sur les travaux de Langer (1990)[6], mais remaniée selon nos besoins, à savoir l'infiltration dans le texte, la promenade exploratoire, l'appropriation et l'objectivation de l'expérience esthétique.

Pour ce qui est du vécu de l'enseignant expérimentant la formule, on se référera avec profit au témoignage fort nourri d'exemples de Nancy Atwell [7], une enseignante américaine du secondaire. Elle y suggère des discussions préalables à l'écriture, des mini-leçons sur les habiletés d'écriture, des procédures pour les réponses, le tout nourri d'illustrations où on sent l'attachement de l'auteure à cette formule pédagogique. C'est sur l'exemple de Atwell que Hélène Sylvestre [8] a expérimenté, avec sa classe ontarienne de 7e année, les ateliers de lecture avec, comme point culminant, le journal dialogué. On en a également tenté l'expérimentation en 2e secondaire, dans une école montréalaise, de février à mai 1993 [9].

■ Comment évaluer ?

On l'aura compris, il est difficile d'évaluer de façon traditionnelle une approche pédagogique globalisante et qui vise les savoir faire et savoir être tout autant que les savoirs. L'objectif ultime est de faire prendre conscience aux élèves du lien étroit entre leur vie et les livres en s'impliquant personnellement. L'évaluation du journal dialogué s'apparente à celle du portfolio, que l'on retrouve fréquemment dans les recherches américaines comme forme d'évaluation formative où l'élève prend en charge sa propre formation.

Sur la base des travaux récents, voici quelques critères permettant d'évaluer le journal dialogué :

Critères généraux : respect des consignes (ex. : remise du journal à des dates fixes ; langue correcte) ; variété des réactions ; soin apporté à la présentation matérielle ; prise en compte du correspondant.

Critères spécifiques : Ils sont fonction de la « grille » utilisée. On peut néanmoins suggérer les points suivants : habileté à cerner le sujet; présentation de réactions claires, organisées ; souci de dépasser l'anecdotique pour s'approprier l'univers textuel ; souci d'illustrer son point de vue à l'aide d'exemples puisés dans le texte ; rapport entre le texte commenté et d'autres déjà lus ; appropriation personnelle des conventions littéraires d'un genre donné (ex. : le type de personnages d'un récit réaliste).

Il est important que les élèves utilisent toujours le même cahier pour leurs lettres et qu'on leur réponde par la même voie. Les divers protagonistes de cette communication un peu spéciale voient ainsi se dégager, au fil des pages, un portrait de lecteur qui s'affine, guidé par les diverses réactions des correspondants. Le fait d'annoncer clairement les critères d'évaluation et de les appliquer de façon souple (on compare l'élève à lui-même, et non à l'ensemble de la classe), contribue à diminuer le stress lié aux formes d'évaluation plus traditionnelles. On se centre davantage sur le processus d'apprentissage que sur le produit et on implique l'élève dans des tâches réelles de communication.

Il n'en reste pas moins que, pour un enseignant de français du secondaire, qui a souvent affaire à quatre groupes, soit une possibilité de 120 élèves et plus, étendre l'application du journal dialogué à tous relève du défi. On peut raisonnablement penser que, vu les heures de lecture et de correction demandées, on peut l'entreprendre avec un ou deux groupes. Il n'est pas nécessaire de viser les plus doués, ceux qui sont plus facilement portés à la lecture. La formule a montré des résultats étonnants auprès de clientèles moyennes et à risque. N'oublions pas que si l'enseignant lit toutes les lettres des élèves, il peut choisir de répondre personnellement à une sur deux ou sur trois, laissant à d'autres élèves de la classe le soin de réagir à l'occasion, ce qui les implique d'autant plus dans le processus global.

Reste la question du choix des livres et celle de l'évaluation purement linguistique des performances. Pour ce qui est du corpus à exploiter, il s'agira bien sûr, d'agir en concertation avec la bibliothèque de l'école et de se laisser guider par les listes de suggestions de Communication-Jeunesse. Il est possible, cela s'est déjà vu, que la direction de l'école consente à l'enseignant entreprenant un modeste budget d'achat. Au premier cycle du secondaire se posera néanmoins la question de la surabondance (et de la qualité) des livres de littérature jeunesse par rapport aux livres dits pour adultes, problème que l'enseignant-lecteur (et comment ne pas l'être, pour entreprendre pareil projet) contournera en se documentant. Quant aux sempiternelles fautes d'orthographe et de style, il faut être clair et ferme,

face aux élèves. On les souligne (légèrement) et on laisse à leurs auteurs le soin de les corriger afin d'obtenir une copie parfaite : ils en seront d'ailleurs les premiers contents. Faut-il pénaliser pour les manquements au code ? Encore là, dans une optique d'évaluation formative, on pourra choisir de n'enlever qu'un faible pourcentage des points pour les fautes. Ceci est affaire de choix personnel : l'élève ne doit pas considérer le journal dialogué comme une version plus traîtresse de la dictée ou de la composition.

Les retombées chez les élèves

Le projet de journal dialogué expérimenté durant quelques mois auprès d'élèves de la 2e secondaire a, selon les analyses, rempli ses objectifs. Le groupe de 31 élèves a lu environ 200 romans en quatre mois. Dans leurs lettres, les élèves ont réagi à leurs lectures et pris peu à peu conscience de l'importance de lire et d'en parler. Ils se sont montrés de plus en plus habiles à exposer clairement leurs points de vue. Selon leurs dires, ils ont augmenté leur vitesse et leur compréhension, de même que leur sensibilité au texte. Une complicité de groupe s'est développée et, corollairement, un plus grand respect de chacun. Les commentaires recueillis démontrent éloquemment: le goût pour la lecture se développe et s'affine par le journal dialogué.

* *Département des sciences de l'Éducation, UQAM.*

NOTES

1. Iser, W. (1976). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga., Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris, Gallimard.
2. Eco, U. (1985). *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
3. Purves, A.C. et Rippere, V. (1968). *Elements of Writing about a Literary Work: A Study of Response to Literature* (Reseach report no 9), Urbana, Il., National Council of Teachers of English.
4. Hancock, M.R. (1993).« Exploring and extending personal response through literature journal », *The Reading Teacher*, vol 46, nº 6, mars, p. 466-474.
5. Lebrun, M., Guérette, V. et Achim, P. (1993). « L'expérience esthétique des textes au primaire », *Québec français*, nº 89, 40-42 et no 90, p. 51-53.
6. Langer, J. (1990).« Understanding literature ». *Language Arts*, 67 (8), p. 812-823.
7. Atwell, N. (1987). *In the Middle : Writing, Reading and Learning with adolescents*, Portsmouth, NH, Heinemann.
8. Sylvestre, H. (1990). « Pour aimer lire : écrire », *Entre nous*, vol.23, nº 1, octobre, p. 19-20.

9. Il s'agit de l'École Louis-Riel. Sous l'impulsion de la conseillère pédagogique Thérèse Nault, le maître associé Gilles Gascon a permis à sa stagiaire, Johanne Savard, de tenter l'expérience. On trouvera une illustration de celle-ci, avec les instruments appropriés, dans la section du Cahier pratique.

Francis Debyser : Inventeur en didactique

Propos recueillis par Monique Noël-Gaudreault * et Romain Gaudreault **

Actuellement directeur du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) en France, Francis Debyser a animé pendant vingt ans des activités de créativité au Bureau pour l'enseignement de la langue et de la culture à Paris. À la tête d'une équipe soucieuse d'intégrer la créativité à la communication, il continue d'élaborer et de mettre à l'essai des méthodes de production pour la classe de français. On lui doit, entre autres, le *Tarot* des mille et un contes, les *Cartes noires* et l'*Immeuble*.

QF : Francis Debyser, quelle place accordez-vous à la créativité dans la formation générale ?

FD : Je ne sais pas s'il y a un rapport avec la créativité, mais je ne crois pas à la communication parfaite. Nous sommes trop souvent victimes d'un modèle idéal de la communication. Depuis le modèle simpliste de Shannon, émetteur-récepteur, code-message, on a eu des modèles plus élaborés, même des modèles communicatifs avec des conditions de réussite de la communication. On cherche toujours désespérément des conditions de réussite de la communication avec les slogans actuels sur la transparence. Je crois qu'il faut admettre l'idée que, dans la communication, il y a du jeu avec la création de sens d'un côté, les problèmes de compréhension et de création de sens différent, de l'autre. C'est peut-être le tâtonnement de la communication et ses ruptures qui seraient intéressants à étudier, plutôt que de vouloir absolument des modèles parfaits ! Si on a des modèles parfaits, il n'y a plus qu'à les mettre sur des machines dites « interactives » et on n'a plus besoin de communication intersubjective. Revaloriser l'imperfection, cela ne veut pas dire faire l'éloge de la communication ratée, mais de la communication imprévue, inachevée, inattendue, qui se cherche, qui tâtonne, qui se construit. Il y a de la créativité à la production, mais aussi de la créativité à la réception. A l'école, sans créativité, on n'apprend rien de nouveau.

QF : Parlez-nous de votre processus de créativité...

FD : Je n'ai pas de « méthode ». Par exemple, le *Tarot* se trouve un peu à la croisée de deux chemins. D'abord, un modèle formel, la *Morphologie du conte* de Propp, qu'on pouvait simplifier pour en faire une machine, une matrice d'histoires ; ensuite, les cartes à jouer, surtout les cartes divinatoires narratives, m'ont toujours semblé un support projectif, un déclencheur d'imaginaire remarquable.