

L'expression orale

Tout d'abord, les apprenants en immersion française doivent apprendre la langue cible, et leurs premiers contacts avec cette langue se font à l'oral. L'environnement immersif doit leur offrir maintes occasions d'entendre, de voir, de manipuler, d'utiliser le langage et de penser dans cette nouvelle langue. Ce développement langagier ne se fait pas de façon aléatoire. Une planification de situations d'apprentissage doit prévoir l'intégration du vocabulaire (ce que l'on veut dire), de la phonétique (sons du langage) et de la grammaire (moyens pour le dire) liées à la vie de tous les jours, au vécu, aux activités scolaires et aux concepts des matières scolaires, et ce, au fil des années scolaires.

L'enseignant doit :

- bien connaître les éléments langagiers de base, soit la phonologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique (la manière d'utiliser le langage qui varie selon les cultures) qui rendent la communication possible;
- bien connaître les différentes composantes de la voix parlée, soit la prononciation, l'articulation, le débit, l'intonation, etc. (voir Manitoba *Ensemble multimédia*);
- comprendre comment les apprenants créent du sens à partir du langage.

Les apprenants comprennent plus de mots qu'ils n'en utilisent à l'oral et à l'écrit, et ce, pour la langue première aussi bien que pour la langue seconde. Pour utiliser un nouveau mot, ils ont besoin d'être confiants d'en avoir bien saisi le sens dans divers contextes et de savoir où placer ce mot dans une phrase. L'enseignant doit alors prévoir maintes situations d'apprentissage où les apprenants osent s'engager à utiliser les nouveaux mots en contexte, c'est-à-dire dans des situations où, au fil des années scolaires, ils ont une multitude d'occasions pour :

- penser, explorer, dialoguer spontanément avec leurs enseignants et leurs pairs, et ce, dans toutes les matières scolaires, car celles-ci présentent divers contextes;
- dialoguer avec d'autres apprenants et d'autres personnes où ils doivent adapter leur communication (vocabulaire, débit, etc.) selon les circonstances et le degré de familiarité avec l'interlocuteur ainsi que selon l'âge et le statut de ce dernier;
- lire par eux-mêmes et participer à des lectures à haute voix pour leur permettre d'entendre et ainsi d'enrichir et d'approfondir leur vocabulaire et d'acquérir de nouveaux mots et de nouvelles expressions en contexte.

Au jour le jour, en arts langagiers comme dans toutes les matières scolaires, l'enseignant veille à l'apprentissage et à l'utilisation que font les apprenants de leur expression orale, le but étant que les apprenants maîtrisent la langue française au point où ils se sentent confiants de l'utiliser dans divers contextes à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Il importe également que les apprenants approfondissent et soignent leur expression orale en anglais dans le but de perfectionner l'apprentissage et l'utilisation de cette langue et ainsi valoriser l'apprentissage et la bonne utilisation des langues. De plus, leurs compétences à l'oral influencent grandement leurs compétences en lecture et en écriture.

Les travaux de Roy Lyster (*Learning and Teaching*) ont mené à des solutions quant aux défis langagiers chez les élèves d'immersion française, soit le genre grammatical, le nombre, les verbes et les pronoms. Une dite « grammaire pour l'immersion française » en a résulté et on y trouve, à titre d'exemple, que 80 % des noms dans *Le Robert Junior Illustré* ont une terminaison qui prédit le genre. Le travail de Lyster a été adapté dans l'ouvrage *La langue au cœur du Programme d'immersion française, Une approche intégrée dans la pédagogie immersive* (Manitoba *La langue*), qui présente une pratique gagnante quant à la précision de la langue intégrée au contenu des matières scolaires. À partir de cette pratique, on peut, entre autres observer des élèves de 1^{re} année dégager le genre grammatical lorsqu'ils disent, « Monsieur, "mon" et "ma", est-ce la même chose que "le" et "la"? »

L'apprentissage et l'utilisation au jour le jour que font les apprenants de la sémantique, de la syntaxe, de la phonétique et de la pragmatique, ainsi que de la prononciation, de l'articulation, du débit, etc., sont les éléments linguistiques au niveau de la forme que l'enseignant doit observer afin de fournir de la rétroaction à chaque apprenant (et à ses parents à certains moments) quant à son rendement à l'oral pour orienter davantage l'apprentissage et l'utilisation du français et de l'anglais.

Quant au langage, au niveau du fond, il s'agit de fournir une rétroaction sur le niveau d'habiletés qu'a l'apprenant dans l'élaboration de sa pensée et de ses énoncés à l'oral. Les éléments liés à ces apprentissages sont présentés dans les sections qui suivent.

L'enseignant doit fournir maintes occasions aux apprenants pour s'engager spontanément dans des dialogues pertinents. Au Royaume-Uni, des études menées par Tizard et Hughes (*Young Children Learning* : 8) ont montré que des enfants de 4 ans étaient exposés à un langage (la complexité grammaticale et les fonctions du langage) plus riche à la maison qu'aux jardins d'enfants car leurs enseignants ne parlaient pas avec eux. Wells (*The Meaning Makers* : 88-89) eut des résultats comparables dans une étude longitudinale où 32 enfants ont été suivis à partir de l'âge de 2 ans jusqu'à 9 ans. Même pour les enfants de milieux défavorisés que l'on croyait être privés au plan linguistique étaient exposés à un langage plus riche à la maison. Les enseignants dominaient la conversation et ainsi le langage des 32 enfants était reprimé à l'école.

L'oral fait appel à l'écoute.

Une écoute active — une écoute pour comprendre et non pour répondre — exige, comme toute bonne lecture d'ailleurs, d'entendre l'autre sans que rien ne soit ajouté ou soustrait par soi-même ou par quelqu'un d'autre car souvent on entend notre propre voix, notre perspective à travers les propos de l'autre (Zeiderman et Takacs *Touchstones*).

Lorsque les apprenants lisent attentivement et s'écoutent activement les uns les autres, ils prennent conscience du fait que, même s'ils ont en commun un certain vécu, ils ont tous emprunté des chemins différents dans ce monde. Le fait d'examiner ces divers cheminements leur permet de poursuivre le leur avec davantage de clarté et d'ouverture d'esprit face à l'autre. Les apprenants qui savent saisir le message de l'autre, puis en évaluer les valeurs et le bien-fondé, sont en mesure d'apprendre et de développer la confiance nécessaire pour continuer d'apprendre en dehors de l'école dans des cercles toujours plus grands (*Ibid.*).

D'ailleurs, tous les apprenants, mais en particulier ceux en situation d'apprentissage d'une autre langue, les nouveaux arrivants, les apprenants ayant des difficultés et ceux ayant des besoins spéciaux, ceux qui ont vécu de la violence, des traumatismes, de l'intimidation ou ceux dont les parents en ont été victimes, ont besoin d'un environnement où règne un climat de confiance et de sécurité pour entendre, pour apprendre. Une pratique régulière où les apprenants réfléchissent ensemble sur des sujets qui leur sont pertinents et par leur ouverture à l'autre — sa façon de faire, d'agir selon sa culture — favorise le développement de relations interpersonnelles où se développent un sentiment de confiance, d'appartenance, de bien-être, d'équité sociale au sein du groupe (Stewart « Addressing »).

L'enseignant se doit donc de parler plus doucement et plus lentement et de ralentir le rythme des activités en classe. D'ailleurs, un tel environnement d'apprentissage est également nécessaire pour les apprenants qui maîtrisent déjà la langue d'enseignement. « Apprendre au ralenti fait grandir » [traduction libre de *It takes a lot of slow to grow*] (Merriam : 10).

Lors d'une conversation ou d'une délibération, le récepteur « comprend » les propos deux fois plus vite que le locuteur peut les prononcer. Alors, l'esprit du récepteur a tendance à s'évader et passer à autre chose. La durée moyenne d'écoute d'un récepteur sur un sujet en particulier est d'environ 20 secondes. Pour prolonger ce temps d'attention, la majorité des récepteurs hochent la tête, donnent leur degré d'accord au locuteur, prennent des notes, misent sur des mots clés, posent des questions, visualisent, établissent des liens, généralisent, évaluent (Bainbridge et Heydon : 99).

Certains peuples autochtones, tout d'abord, n'entament une conversation que lorsqu'il y a une relation établie entre eux et le locuteur. Ils prennent 1,5 seconde avant de répondre et, selon le contexte, ils prennent le temps de penser ce qui peut exiger quelques minutes. Par contre, les descendants de culture européenne, par geste de politesse, posent une question à un étranger pour entamer la conversation et interviennent au bout d'une seconde (Bainbridge et Heydon : 81).

Sasseville (*La pratique* : 32-33) précise que « le dialogue est l'outil par excellence pour stimuler la réflexion » et qu'une pédagogie du dialogue a pour « objectif de favoriser la pratique et l'apprentissage de la réflexion. La socialisation du savoir est favorisée par les interactions nombreuses des participants, élèves et enseignant. Les enfants reprennent les commentaires de leurs camarades pour les compléter, les nuancer, les reformuler. À long terme, ils intériorisent le modèle de questionnement et de recherche qu'ils exercent oralement entre eux. » Parler et penser ensemble, mettre des mots sur sa compréhension du monde sont à la base de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Selon Carol Walters (citée dans Bainbridge et Heydon : 92), « La lecture et l'écriture baignent dans une mer de paroles » [traduction libre de *Reading and writing float on a sea of talk*].

Selon les chercheurs de Boysson-Bardies (*Le langage*) et Golinkoff et Hirsh-Pasek (*How Babies Talk*), les enfants de 5 ans ont une connaissance intuitive de 10 000 à 14 000 mots dans leur langue maternelle lorsqu'ils entrent à l'école. Étant donné qu'ils ne peuvent ni lire ni écrire formellement, on a tendance à oublier à quel point leur langage oral et leurs habiletés de penser sont développés. Tout au long de leur parcours scolaire, les apprenants sont capables d'une élaboration de la pensée beaucoup plus complexe à l'oral qu'à l'écrit. Cette capacité mentale et ce niveau d'expression à l'oral doivent être maintenus et développés davantage afin de leur permettre de mieux apprendre.

Que veut-on dire par apprendre à l'école? Selon Plastré (« Contribution » : 1), il y a apprentissage quand on a accès à un savoir (connaissances, habiletés, etc.) qui permet de « faire rupture avec les manières de penser, de sentir et d'agir habituelles dans la vie de tous les jours. [...] Dans le quotidien des propos, le langage a une fonction conversationnelle : il permet d'exprimer ses opinions [genre de langage **premier**]. Dans le cadre de l'école, le langage a une fonction [...] cognitive : il sert à "apprendre, élaborer, réfléchir" [genre de langage **second**, c'est-à-dire le langage comme objet d'étude]. »

Le langage devient un objet de questionnement, d'analyse ou de commentaire — fonction cognitive nommée **secondarisation**. Cette fonction cognitive « permet de manipuler les discours, les langages, les formes, les textes de manière beaucoup plus efficace pour la conceptualisation. [...] L'enseignant a besoin de créer et d'entrer dans la communauté discursive pour parler [du contenu et de la forme] » (Bucheton *Écriture* : 44 min 48 s).

Selon Bucheton (*Écriture* : 56 min), « le challenge est une prise de conscience chez les enseignants que dans chaque discipline, il y a des modes de parler, de penser, d'écrire, de représenter spécifiques. [...] c'est à chaque enseignant de réfléchir au mode de sa discipline ».

« Le rôle des langages est essentiel. Enseigner, apprendre est, d'abord et avant tout [une] affaire de langages. Il s'agit de laisser aux élèves du temps pour penser, pour échanger [pour parler le langage de la discipline qu'ils étudient] : c'est-à-dire du temps pour parler, écrire, lire ou faire silence en soi. Les langages, dans toute la diversité de leurs spécificités disciplinaires, sont les vecteurs premiers des interactions entre élèves et enseignants, et entre les élèves entre eux. Ils sont les vecteurs déterminants de la dimension réflexive de l'activité. Les langages sont, pour l'enseignant, "une fenêtre" sur l'activité cognitive, sociale, psychoaffective des élèves dans la classe, une fenêtre qui lui permet de s'ajuster. Il faut donc tout faire en classe pour faire jouer aux langages leurs divers rôles à plein rendement » (Bucheton « Postures » : 2).

Cette représentation mentale que se fait l'apprenant dans le but de comprendre comment fonctionnent les langages doit être favorisée, observée et nourrie par l'enseignant, étant donné que l'acquisition des modes de parler, de penser, d'écrire, de représenter spécifiques à chaque discipline est la condition première de la maîtrise de la langue et du langage de la matière scolaire en question. Cette conceptualisation est donc cruciale pour la réussite de chaque apprenant.

Mais que se passe-t-il réellement quand les élèves sont invités à penser et à parler pour apprendre?
Comment organiser les pratiques en salle de classe?

Selon Chabanne et Bucheton (*Parler*), Sasseville (*La pratique*), Sasseville et al. (*La pratique*) et Beers et Probst (*Notice & Note* et *Disrupting*), pour apprendre il faut d'abord s'engager à penser, c'est-à-dire s'engager :

- à réfléchir avec les autres;
- à coopérer;
- à collaborer.

Cet apprentissage dit réflexif (Chabanne et Bucheton *Parler*, Sasseville *La pratique* et Sasseville et al. *La pratique*) permet d'aller au-delà du simple point de vue superficiel des propos, des opinions et des écrits. Pour ce faire, l'enseignant doit, entre autres :

- créer un espace pour penser ensemble;
- amener les apprenants à se distancer de leur vécu (définition de réflexivité) comme moyen pour réfléchir sur les choses et sur les autres à partir de situations très ordinaires et authentiques (là où des solutions plausibles peuvent être explorées et sont non prédéterminées). Cela permet aux apprenants :
 - de penser ensemble, de faire place dans leur discours aux discours des autres; l'un en délibération avec l'autre; l'un grâce à l'autre;
 - de reformuler la parole des autres (mécanisme central de la réflexivité) : la réflexivité se développe par la capacité à reprendre ou à transformer ce qui est dit et écrit en ayant un appui continu de la part de ses pairs et de l'enseignant;
 - de réfléchir sur les moyens qu'ils prennent pour soutenir le bien-fondé de ce qu'ils pensent afin que leurs pensées deviennent de plus en plus critiques, créatives et attentives, **le but ultime étant, selon Sasseville (*La pratique*), le développement d'un bon jugement permettant une équité et une justice sociale.**

Sasseville (*La pratique* : 119) précise qu'une « discussion [...] ne doit pas simplement promouvoir l'émergence d'opinions. Elle doit surtout promouvoir le raisonnement. Elle doit permettre de découvrir le sens de ce qui est dit. Pour ce faire, une méthodologie philosophique [une pédagogie du dialogue] est nécessaire. Celle-ci a pour objectifs de rechercher :

- ce qui est à discuter, ce qui est impliqué;
- la cohérence du discours;
- des définitions, des présupposés, des sophismes, des raisons;
- des façons dont on s'y prend pour connaître; et enfin
- des alternatives. »

De plus, Sasseville (*La pratique* : 47; 104-105) ajoute que :

- « [l]a formation du jugement représente l'essentiel de l'effort éducatif visant le développement intellectuel et moral. [...] [S]i on vise à développer le jugement des enfants, il importe de créer une situation qui leur permettra de s'engager dans un processus de délibération »;
- ces dialogues impliquent « l'engagement des personnes en train d'intérioriser :
 - une multiplicité d'habiletés cognitives : habileté à raisonner, à organiser l'information, à interpréter, lesquelles comportent des habiletés spécifiques encore plus nombreuses;
 - un ensemble de dispositions affectives [morales] : respect, écoute, entraide, collaboration, etc., dont le nombre, la complexité et l'orchestration apparaissent pourtant nécessaires si on souhaite réaliser de plus en plus pleinement le but poursuivi : aider les enfants à penser par et pour eux-mêmes ».

Selon Chabanne et Bucheton (*Parler*), Sasseville (*La pratique*) et Sasseville et al. (*La pratique*), la création de cet espace réflexif (un espace pour penser, apprendre, se construire en interagissant avec les autres) doit être mis en œuvre dès le début de l'année scolaire et il faudra y consacrer du temps pour y établir une routine de réflexivité plus avancée là où :

- les apprenants progressent parce qu'ils prennent le risque de parler, de lire et d'écrire;
- les apprenants les plus hésitants se voient encouragés dans toutes leurs tentatives, tant bien que mal, avec la bienveillance de l'enseignant;
- la représentation mentale des apprenants est intensifiée; lorsque les apprenants parlent, leur activité mentale est plus transparente, ce qui permet à l'enseignant de « voir » plus clairement comment ils raisonnent, c'est-à-dire comment ils sont capables, selon Sasseville (*La pratique* : 174) de « retourner sur leurs propres activités pour en dégager les règles et en comprendre le pourquoi »;
- chaque apprenant développe à la fois cette activité mentale et son identité scolaire, ce qui lui permet de développer son propre point de vue, de prendre sa place dans l'échange. Parler, et plus encore écrire, c'est projeter une image de soi et prendre le risque de s'afficher en tant que personne, d'où la peur de toute prise de paroles.

Cette peur chez l'apprenant se dissipe lorsque la réflexivité est présente lors d'interactions en classe puisqu'elle permet à l'apprenant :

- de développer son propre point de vue sur ce qui se passe et se joue;
- d'être rassuré que sa parole est écoutée, respectée et prise en compte par les autres, ce qui lui permet de se construire une identité scolaire positive et plurilingue où il se voit capable de réussir;
- de comprendre comment l'autre apprend et de développer un intérêt pour ce que l'autre sait faire et pour ce qu'il est;
- de donner du sens aux pratiques langagières à l'école et dans la vie de tous les jours.

Les recherches de Bucheton (*Écriture*) et Beers et Probst (*Notice & Note*) ont montré que les apprenants désignés comme ayant des difficultés d'apprentissage réussissent aussi bien que les autres. Trop souvent on leur donne des tâches moindres. Les pédagogies nouvelles offrent l'occasion de leur donner les mêmes tâches complexes pour leur permettre de développer leurs habiletés cognitives, ce qui permet alors à l'enseignant de repérer leurs blocages et d'adapter sa planification pour les faire progresser.

De l'oral à l'écrit

Parler et penser ensemble sont à la base de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Selon Bucheton et Chabanne (« Un autre regard »), les apprenants sont, en règle générale, plus habiles à communiquer et à agir à partir de l'oral, car les codes utilisés pour organiser et énoncer un message sont familiers et communs à plusieurs cultures, soit :

- les gestes et les mimiques;
- les reprises, les reformulations;
- les ajustements du ton, du débit;
- les silences.

De plus, les interactions avec l'autre imposent nécessairement une cohérence dans les propos et dans l'évolution de la pensée.

À l'écrit, cependant, Bucheton et Chabanne (« Un autre regard »), précisent que :

- tout ce travail, ce va-et-vient verbal et nonverbal entre interlocuteurs, doit être construit à l'intérieur du texte, d'où la complexité d'ordre cognitif pour l'auteur. Il doit :
 - se positionner face à ce qu'il veut énoncer tout en tenant compte du lecteur, ce qui l'oblige à :
 - ✓ se recueillir et se concentrer afin de rassembler une pensée, de l'ordonner et de la formuler;
 - ✓ s'engager à affirmer un point de vue, à s'afficher comme personne;

- apprendre des habiletés nouvelles pour arriver :
 - ✓ à communiquer un message par l'entremise de codes ainsi que d'opérations sémantiques et cognitives;
 - ✓ à articuler, à jouer avec ces éléments pour en faire un tout cohérent.

De plus, les valeurs de l'auteur s'imposent, deviennent visibles à la lecture, et pour lui et pour le lecteur. L'apprenant en tant que scripteur et qu'auteur, en devenant conscient des valeurs qui l'habitent :

- les évalue;
- s'ouvre à d'autres points de vue;
- ajuste son point de vue, au besoin et ainsi se construit à partir de son écriture, d'où l'importance pour chaque apprenant d'être assuré d'une lecture juste mais bienveillante de son écrit de la part de ses pairs et de l'enseignant.

L'enseignant doit être perceptif quant à la représentation mentale de l'écrit que se fait l'apprenant et doublement bienveillant dans son travail d'accompagnement auprès d'apprenants avec un ou des blocages en écriture. Cela prend du temps pour permettre à l'apprenant de gérer tous les éléments liés à l'écrit. Il ne s'agit plus simplement de demander à l'apprenant de planifier, de formuler (choix lexicaux, syntaxiques, etc.), de transcrire et de réviser (Bucheton *Écriture*).

« Écrire, c'est beaucoup plus compliqué et moins linéaire. C'est plutôt spiralaire : les idées viennent quand on écrit. Le texte devient plus clair grâce à la réflexion, la reprise, l'échange, la discussion, etc. Écrire est une résolution de problèmes complexes. Ça fatigue et ça prend du temps » (Bucheton *Écriture* : 1 min 3 s).

Selon Bucheton, lorsque l'apprenant réécrit à partir d'un texte intermédiaire [texte embryonnaire, préparatoire à un texte plus complexe], il « ne corrige pas » son texte. Il :

- pense à nouveau son texte;
- remet en mouvement en même temps le contenu et les formes linguistiques;
- complexifie le contenu du texte et les usages du langage » (*Écriture*).

Il ne s'agit donc pas de « présenter » le processus de l'écriture aux apprenants, mais plutôt de les mettre en situation d'apprentissage où le processus de réflexion s'active dans leur tête tout au long de leurs lectures et de l'étude du genre de texte en question. Cette réflexion doit être intercalée d'échanges avec les pairs et l'enseignant et de réécritures de textes intermédiaires, ce qui accorde aux apprenants du temps pour penser, dialoguer et ainsi produire un texte plus long et plus complexe. Ce parcours donne l'occasion aux apprenants de revenir à plusieurs reprises sur leur travail et de le COMPLÉTER. Il ne suffit pas d'accorder une note ou des commentaires à un travail, puis de passer à autre chose sans permettre aux apprenants de compléter leur travail et de s'appropriier les concepts à l'étude.

Lorsque l'enseignant fournit de la rétroaction sur un écrit, il doit :

- lire le texte au complet d'abord pour savoir de quoi parle le texte, voir comment l'apprenant se représente et représente les autres et le monde qui l'entoure¹, l'identité de l'apprenant en tant que scripteur et qu'auteur en dépend; c'est son texte à lui;
- regarder ensuite la linguistique (la structure, l'orthographe, la grammaire, etc.) dans le but d'accompagner davantage l'apprenant dans son parcours.

Lire, parler, penser ensemble pour apprendre

Selon Beers et Probst (*Disrupting*), pour comprendre et devenir un citoyen du monde avisé, l'apprenant doit être en mesure de faire bien plus qu'extraire des informations d'un texte. Pour devenir un lecteur responsable, l'apprenant doit prêter attention autant à ses propres réactions et à ses propres connaissances qu'à ce qui est communiqué, car il y apporte nécessairement son vécu et sa compréhension du monde.

Un lecteur responsable doit avoir une souplesse mentale qui lui permet de reconnaître que dans les écrits il y a rarement qu'une seule bonne réponse, mais qu'il existe plutôt une multitude de réponses que l'on doit soupeser et évaluer. Il doit être curieux, se demander ce que signifie le texte pour lui et pour les autres et comment le contenu du texte peut l'influencer et même changer qui il est. Il doit être en mesure :

- de questionner;
- de réfléchir à plusieurs idées en même temps;
- de voir une situation selon plusieurs perspectives (Beers et Probst *Disrupting*).

Lire, c'est donc « dialoguer » avec le texte. C'est y observer les faits, les valeurs qui y sont traitées et les caractéristiques du texte, puis interpréter ces observations (Kain « How to Do »). Il en est de même pour les propos d'un locuteur. Ces observations permettent d'engendrer des discussions où le rôle de l'enseignant est d'accompagner les apprenants dans un parcours de réflexivité, de dialogue et d'étude de textes par l'entremise de questions dites « dialogiques » (Beers et Probst *Disrupting*) qui les amènent à se rendre compte :

- qu'il n'y a pas de réponses rapides ni faciles; tout est discutable;
- qu'il y a de l'ambiguïté dans le monde et que l'on doit prendre position;
- que c'est à eux de chercher des preuves et de fournir des raisons;
- que ces questions dialogiques donnent rarement l'opportunité d'étiqueter une réponse comme étant bonne ou mauvaise.

¹ L'apprenant de 3^e année, et même les plus jeunes, qui croit que lorsqu'il pleut ce sont les anges qui pleurent a besoin d'élargir ses connaissances liées à certains phénomènes naturels. Plus riche est notre connaissance de soi, des autres et du monde qui nous entoure, plus notre compréhension en lecture, lors de nos dialogues et de nos écrits, sera riche.

Le rôle de l'enseignant est d'accompagner les apprenants à soulever d'autres questions et à considérer l'effet que le texte a sur eux. L'accent est sur l'interaction entre le texte et le lecteur et, chemin faisant, les apprenants développent le réflexe intellectuel de prêter attention à leurs propres réactions sans perdre de vue le texte.

Mais que se passe-t-il réellement quand les apprenants sont invités à lire, à penser et à dialoguer pour apprendre? Comment peut-on organiser les pratiques en salle de classe pour y arriver?

Les apprenants doivent prendre conscience de ce qu'ils connaissent et réaliser qu'ils sont appelés à réfléchir tout au long de leur lecture (Beers et Probst *Notice & Note*). Des questions dialogiques entre pairs à divers moments de la lecture mettent les apprenants au défi, leur demandent d'aller au fond de ce qui est écrit et de la façon dont c'est écrit. Ces questions dialogiques les incitent :

- à partager et à clarifier leurs pensées;
- à offrir leur logique;
- à écouter les autres;
- à penser et à chercher ensemble;
- à développer des hypothèses, des arguments, etc.;
- à changer d'idées.

Les apprenants doivent réaliser que les textes littéraires les invitent dans le monde imaginaire de l'auteur. Ces textes les aident à faire du sens du monde qui les entoure. Ils leur permettent de penser aux valeurs humaines telles que l'amitié, l'amour, la paix et à maintes émotions. Ces textes influencent leurs interactions avec les autres et leur habileté de percevoir le point de vue des autres; ils influencent qui ils sont. La lecture de textes littéraires demande qu'ils comprennent d'abord ce que l'auteur croit ou valorise puis qu'ils comparent ses idées à les leur. Pour y arriver, il s'agit d'analyser comment l'auteur s'y est pris pour communiquer son message, soit le développement des personnages, le contexte, les conflits et leur résolution, et le thème exploité (Beers et Probst *Notice & Note*). Mais tout comme les textes courants, il importe de jeter un regard critique sur les valeurs et le message présentés.

L'auteur d'un texte courant² s'impose dans le monde du lecteur pour lui présenter un point de vue, une expérience, une idée, une croyance, un fait réel. Il pense pour le lecteur et ainsi construit son texte de manière à le convaincre, à le décourager de faire des inférences ou tout simplement à partager un point de vue. Les apprenants doivent alors lire au-delà de l'information présentée et se demander quelle en est la signification dans le texte, dans leur vie et dans le monde.

² Les textes courants peuvent également se présenter sous forme littéraire.

Le statut des vérités dans les textes courants est crucial. Les apprenants ont donc la responsabilité :

- d'être conscients, que l'auteur n'offre qu'une perspective sur le sujet;
- d'évaluer la prise de position, les arguments présentés;
- de questionner également leurs propres croyances et leurs présupposés, et de s'informer davantage sur le sujet afin de valider la véracité de l'information présentée dans le texte (Beers et Probst *Reading Nonfiction*).

Tout ce questionnement mène vers une réceptivité, une ouverture au texte où les apprenants :

- réfléchissent plus profondément sur ce qu'ils savent et sur ce que dit l'auteur;
- prennent la responsabilité de valider, avec les autres, leur propre point de vue et celui de l'autre;
- développent des habitudes intellectuelles qui leur serviront tout au long de leur vie.

Selon Beers et Probst (*Disrupting*), la raison fondamentale de la lecture est de nous changer, de nous inspirer, de nous amener à apporter des solutions créatives aux problèmes sociaux. Ces auteurs croient que le rôle principal de l'enseignant est d'accompagner les apprenants à considérer comment ils peuvent réviser leurs perceptions d'eux-mêmes par l'entremise de leurs lectures en leur demandant :

- comment le texte les a touchés, les a fait repenser à qui ils sont, à ce qu'ils valorisent;
- si le texte a changé leur façon de penser.

« Les mots sont puissants dans une démocratie et il donc est impératif que tous les membres de cette société les respectent et leur prêtent une attention particulière » (Beers et Probst *Disrupting* : 162). [Traduction libre]

Qu'en est-il de la complexité des textes?

Une étude menée en lien avec un examen d'entrée à l'université aux États-Unis, de l'*American College Testing, Inc. (ACT Reading)*, a montré qu'en lecture, c'est le niveau de complexité du texte, et non la nature des questions, qui est le facteur qui distingue les apprenants qui réussissent mieux cet examen de ceux qui le réussissent moins bien. Même si une étude n'est jamais suffisante pour confirmer une hypothèse, pour autant que la pratique en classe nous montre que les apprenants abandonnent facilement devant un texte complexe. Il est donc impératif d'amener les apprenants (et surtout ceux ayant de la difficulté) à travailler ensemble sur des textes de plus en plus complexes afin qu'ils arrivent à les comprendre malgré la complexité des idées présentées, de leur structure et du langage. Ensemble, ils arriveront à enrichir leurs connaissances du monde qui les entoure, ce qui est probablement le facteur le plus déterminant dans la compréhension de textes complexes (Beers et Probst *Reading Nonfiction*).

D'ailleurs, les questions dialogiques appellent les apprenants à faire des inférences et à poser un jugement critique. Seuls les textes qui ont un certain niveau de complexité leur donnent l'occasion de se pratiquer et ainsi devenir de « bons » lecteurs en temps réel et mieux préparés une fois arrivés au postsecondaire ou sur le marché du travail où ils seront confrontés à des textes complexes.