

Interagir à propos des albums documentaires : une piste prometteuse

Élaine Turgeon

Numéro 161, printemps 2011

Le texte documentaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/63980ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Turgeon, É. (2011). Interagir à propos des albums documentaires : une piste prometteuse. *Québec français*, (161), 61–63.

Interagir à propos des albums documentaires : une piste prometteuse

PAR ÉLAINE TURGEON*

Nous avons réuni trois enseignantes qui travaillent dans des écoles ciblées par le Programme de soutien à l'école montréalaise¹ et qui exploitent les albums documentaires en classe. C'est dans le cadre d'activités de développement professionnel offertes par ce programme que ces enseignantes ont eu l'occasion de réfléchir à leur pratique d'enseignement de la lecture en milieu défavorisé et pluriethnique et à l'utilisation de l'album documentaire. Par la suite, elles ont développé et expérimenté, avec leurs élèves, diverses pistes en ce sens. Nous leur avons demandé de partager avec nous leur expérience, les avantages et les difficultés que comportent ces différentes façons de faire pour les élèves et nous en dressons ici un compte-rendu.

D'où vient votre intérêt pour l'utilisation des albums documentaires ?

C'est d'abord pour rejoindre les intérêts de leurs élèves que ces enseignantes en sont venues à utiliser davantage l'album documentaire en classe, mais c'est aussi pour répondre à des besoins d'ordre pédagogique. En effet, les trois enseignantes soulignent que les élèves ne savent pas toujours comment lire l'album documentaire ni traiter les informations qu'ils contiennent, et donc ne tirent pas profit de toute leur richesse. Par ailleurs, elles ajoutent que l'utilisation de l'album documentaire représente, pour elles, un moyen d'amener les élèves à s'ouvrir sur le monde et de nourrir leur bagage de connaissances, ce qui leur apparaît particulièrement important, étant donné le milieu dans lequel elles enseignent.

Comment utilisez-vous les albums documentaires en classe ?

D'entrée de jeu, les enseignantes s'accordent pour dire que l'album documentaire pose des difficultés particulières aux élèves. Au nombre de celles-ci, elles mentionnent la structure des textes, qui diffère de celle des textes narratifs de fiction et qu'on ne lit

pas nécessairement d'une page à l'autre, le vocabulaire plus abstrait et souvent spécialisé, les structures de phrase plus complexe et la présence d'illustrations, de schémas, de graphiques qu'il faut apprendre à lire et à relier aux informations du texte.

Pour tenir compte de ces difficultés, les enseignantes commencent toutes par introduire l'album documentaire en l'explorant avec leurs élèves :

- Quelles sont les caractéristiques de l'album documentaire ?
- À quoi sert-il ?
- Comment est-il organisé ?
- Que contient-il (une table des matières, un sommaire, un lexique, etc.) ?
- Comment le lit-on (hiérarchie des informations, ordre dans la page, liens entre les différents éléments, etc.) ?
- À quoi servent les titres, les sous-titres, les illustrations, les graphiques, les schémas, etc. ?

Le plus souvent, les enseignantes choisissent un thème et en discutent avec les élèves pour faire émerger leurs connaissances et noter leurs interrogations. Par exemple, une enseignante relate un projet vécu avec sa classe du préscolaire, autour du thème des éléphants. À la suite de la lecture à voix haute d'une histoire, les enfants se posaient des questions sur les éléphants et demandaient si les informations qu'il y avait dans le livre étaient de « vraies informations ». L'enseignante a noté les questions des élèves (par exemple, un élève voulait savoir à quoi servait la trompe de l'éléphant et si les éléphants buvaient vraiment avec cette dernière). Elle leur a ensuite demandé ce qu'ils en pensaient et s'ils connaissaient des façons de trouver réponse à ces questions, puis elle en a profité pour présenter l'album documentaire.

L'enseignante a proposé aux élèves une sélection d'albums documentaires sur le sujet et leur a demandé de se regrouper en équipe. Chacune était responsable d'une question et devait regarder les images afin d'émettre des hypothèses de réponse. Les différents

albums devaient permettre de comparer et de confronter les diverses réponses. Les élèves discutaient, entre eux, de la compréhension qu'ils avaient de l'image et déposaient un papillon auto-adhésif sur les illustrations qui, selon eux, fournissaient un élément de réponse. Par exemple, l'équipe qui cherchait la réponse à la question de l'utilité de la trompe a laissé un papillon adhésif sur une illustration qui montrait un éléphant en train d'arracher des feuilles à un arbre, et un autre sur celle qui présentait un éléphant portant des feuilles à sa bouche. Dans l'équipe, les élèves devaient s'entendre sur les hypothèses qu'ils jugeaient plausibles. Chaque équipe présentait ensuite au reste de la classe le fruit de ses recherches. L'enseignante pouvait alors valider en lisant quelques passages du texte pour appuyer leurs découvertes.

Au premier cycle, l'album documentaire devient un support de lecture pour apprendre à lire, mais aussi pour trouver réponse à ses questions (par exemple : *Pourquoi un avion vole-t-il ? Est-il vrai que les requins mangent des humains ?*). Dans un aller-retour avec des albums narratifs, les élèves abordent certaines réalités et font la part des choses entre le réel et l'imaginaire (par exemple : *Tout ce qu'on raconte à propos des loups, dans les histoires, est-il vrai ? Peut-on vraiment devenir une princesse ?*).

Pour sa part, une enseignante du troisième cycle a l'habitude de poser une question large à ses élèves (par exemple : *Quel est l'organe le plus important du corps humain ?*). Ces derniers émettent d'abord des hypothèses à partir de leurs connaissances sur le corps humain. Puis, rapidement, il devient nécessaire de définir ce qu'est un organe. L'enseignante demande aux élèves de fournir des éléments pour définir un organe, puis elle compare ces éléments à ceux d'une définition reconnue. Elle leur demande ensuite de poursuivre la discussion afin de faire la liste des organes qui, selon eux, sont les plus importants. L'enseignante attribue ensuite la responsabilité d'un organe à chaque équipe et leur remet des albums documentaires sur le

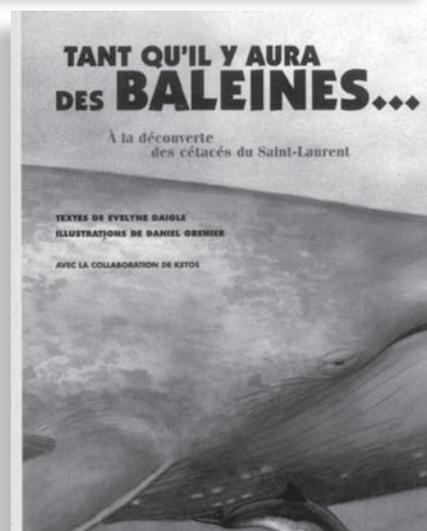
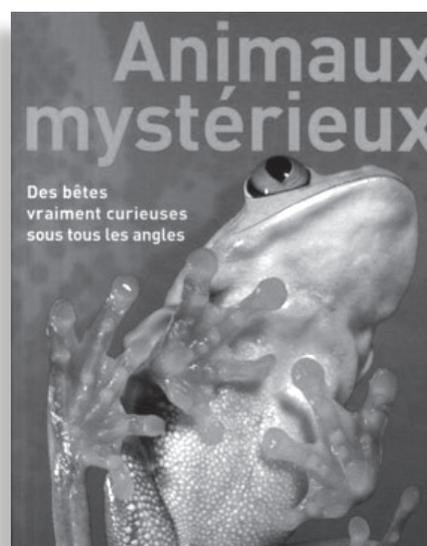
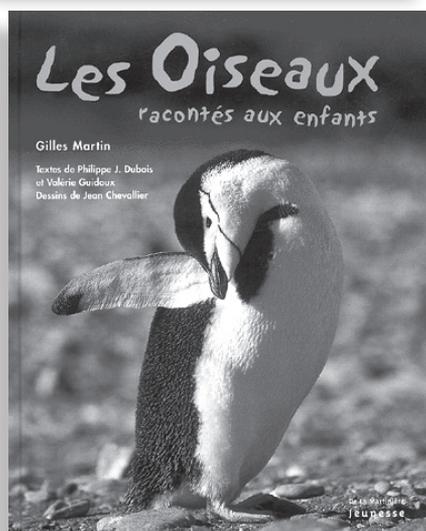
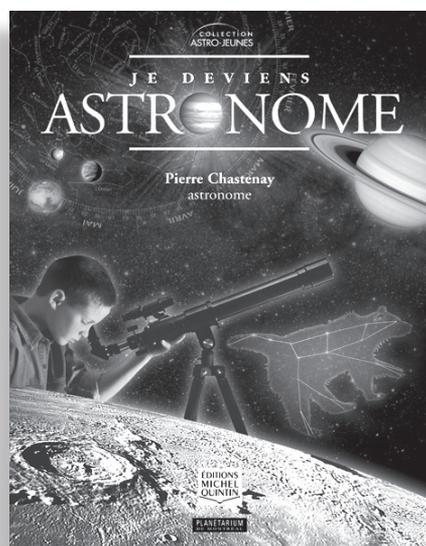
corps humain ou sur l'organe dont ils ont la responsabilité. Comme la question est large, la réponse ne se trouve évidemment pas explicitement dans le texte d'un des albums documentaires et, souvent, la lecture d'un seul album ne suffit pas. Les élèves doivent donc lire et traiter l'information et discuter entre eux, afin de s'assurer qu'ils comprennent ce qu'ils lisent. Ils placent des papillons adhésifs sous les éléments d'information qu'ils trouvent pertinents, puis les partagent avec leurs coéquipiers. La tâche de l'équipe étant de trouver des preuves que leur organe peut être le plus important, ils doivent s'assurer de la pertinence de leur information pour répondre à la question.

L'enseignante circule et demande aux élèves de justifier leurs réponses : *En quoi ce que tu as trouvé te permet-il de prouver que ton organe est le plus important ?* Elle amène les élèves à comparer les diverses informations qu'ils trouvent, à les lier entre elles, à interpréter les schémas, à comprendre les illustrations, etc. Cela les oblige à réfléchir, à se questionner, et à justifier leur réponse à l'aide du texte.

Quand toutes les équipes ont accumulé suffisamment d'informations pour présenter les éléments de réponses trouvées à l'ensemble de la classe, d'autres échanges ont lieu, entre les équipes elles-mêmes et, bien sûr, des discussions sur les dons d'organes ou la mort cérébrale font inévitablement surface. Voilà qui pourra être l'amorce d'un autre projet, en éthique et culture religieuse, par exemple.

L'enseignante insiste pour dire que le succès de cette façon de faire repose sur l'interaction entre les élèves. C'est une tâche trop complexe pour un seul élève. Ce qui fait que les élèves y parviennent, c'est qu'ils discutent et s'entraident. C'est lors des discussions qu'ils réalisent ce qu'ils comprennent ou ne comprennent pas. Il leur faut alors relire, réfléchir, se poser des questions, débattre, confronter les informations qu'ils ont trouvées. C'est à cette condition seulement que la classe devient vraiment une communauté d'apprentissage où les élèves apprennent à lire ensemble, à traiter de l'information, à se l'approprier dans leurs mots et à la partager avec les autres élèves de la classe.

Lorsqu'il y a eu un tsunami en Thaïlande, il y a quelques années, certains élèves avaient peur que cela arrive ici au Québec. L'ensei-



gnante en a profité pour leur demander de réfléchir à la question : *se pourrait-il qu'une telle catastrophe se produise au Québec ?* Plutôt que de les laisser s'exprimer en se basant sur leur seul jugement ou sur les ouï-dire, l'enseignante les a amenés à lire sur le sujet pour trouver la réponse et appuyer leur position sur des arguments scientifiques. Ceux qui avaient peur ont pu être rassurés ; ils ont appris qu'il ne fallait pas toujours croire tout ce qu'on entendait, qu'il était utile de s'informer, de lire pour trouver réponse à ses questions et à ses inquiétudes, pour se faire sa propre idée à partir de faits et de documents scientifiques. Tous ces comportements sont utiles pour jouer un rôle de citoyen averti dans une société où l'on doit, de plus en plus, faire preuve de jugement critique devant la multiplicité des sources d'information.

Différents types de textes documentaires

Dans l'approche qu'elles ont choisies, les enseignantes utilisent surtout des albums documentaires qui portent sur des thèmes précis (par exemple, les *volcans* ou les *loups*) et vont proposer aux élèves un assortiment de livres sur ce thème pour répondre à leurs questions. Mais elles utilisent aussi d'autres types de textes documentaires en classe comme les journaux ou les magazines, de même que des livres de recettes, des livres de bricolage ou des guides sur un sujet précis, (par exemple, un manuel d'exercices sur le yoga). Ces textes deviennent des supports de lecture où l'enjeu est de lire pour faire la recette ou encore pour apprendre des postures de yoga. À travers ces activités, les enfants construisent l'utilité et les fonctions de l'écrit dans un rapport qui va au-delà d'une simple lecture de divertisse-

ment. Ils apprennent que non seulement on peut lire pour éprouver du plaisir à travers des histoires, mais qu'on peut également lire pour répondre à des besoins.

Dans le cas des journaux ou des magazines comme dans celui des albums documentaires, les enseignantes en profitent pour faire des liens avec les autres matières (mathématique, science, univers social, etc.). Par exemple, à partir d'un article traitant du drame de mineurs chiliens coincés dans une mine, l'enseignante a demandé aux élèves de prendre certaines mesures pour prendre conscience de la profondeur du trou dans lequel les mineurs étaient coincés (600 mètres) et du diamètre de la nacelle qui les a rescapés (60 cm). Ainsi, les élèves ont pu faire des liens entre certains apprentissages scolaires et leur utilité pour mieux comprendre le monde qui les entoure.

Soulignons, par ailleurs, qu'une foule de textes authentiques transitent par les sacs d'école des élèves et peuvent devenir l'occasion d'une lecture et d'un échange. Qu'on pense aux invitations que certains partenaires du quartier envoient aux familles (activités à la bibliothèque, fêtes de quartier, activités sportives, etc.) Autant d'occasions de lire pour répondre à un besoin. C'est également une excellente façon de s'assurer que l'information arrivera aux parents, et c'est particulièrement important pour les familles dont les parents ne parlent pas français ou qui n'ont pas l'habitude d'utiliser les ressources du quartier : l'enfant pourra bien mieux expliquer la lettre à son parent s'il s'en est d'abord approprié le contenu en classe.

Les avantages

Les élèves issus de milieux défavorisés ont parfois eu moins d'occasions de faire certains apprentissages dans leur famille, que ce soit avant leur entrée à l'école ou au cours de leur scolarité (se familiariser avec l'écrit, échanger avec des modèles qui lisent, écrivent et témoignent de l'utilité de l'écrit dans leur vie, discuter et argumenter à propos d'un livre, etc.). Il arrive également qu'ils aient eu moins d'occasions d'être en contact avec certaines réalités (voyager, visiter des lieux culturels ou scientifiques, etc.) et donc, moins d'occasions de vivre certaines expériences. Comme tous ces éléments concourent à la réussite des élèves, il est donc essentiel, en milieu défavorisé, d'offrir aux élèves, le maximum d'occasions de faire ce type d'apprentissages en classe.

Parce qu'il permet aux élèves de construire les fonctions de l'écrit, de nourrir leur bagage de connaissances, de développer des habiletés qui favorisent l'apprentissage (le questionnement, la formulation d'hypothèses, l'évaluation de sa démarche, etc.), le recours aux albums documentaires semble donc un bon moyen d'y parvenir. Les bénéfices des échanges oraux rendent cette utilisation du documentaire encore plus riche, car ils aident les élèves à mieux comprendre et à utiliser, en contexte, les mots issus des textes et, ce faisant, à améliorer leur compréhension des textes lus et leurs compétences langagières. C'est particulièrement vrai dans un contexte pluriethnique, où il arrive que les élèves doivent apprendre la langue d'enseignement en même temps qu'ils apprennent les

autres matières. Pour les élèves d'immigration récente, le recours à l'album documentaire dans un contexte d'interaction offre également une opportunité de se familiariser avec notre culture, notre faune, notre flore. Pour eux, c'est aussi une façon de faire des liens avec leur propre culture et d'en comparer certaines réalités pour mieux les comprendre.

Le mot de la fin

Selon une des participantes, travailler avec les albums documentaires en milieu défavorisé et pluriethnique, c'est accepter de vivre une aventure : *Une aventure, on sait comment ça commence, mais ça comporte son lot d'imprévus et on ne sait jamais où ça pourrait nous mener.* Les enseignants doivent accepter de se laisser guider par les élèves, par leurs interrogations, leurs connaissances, leurs besoins et doivent surtout accepter que cela prenne du temps. En effet, les élèves ont besoin de temps pour apprendre à lire et à comprendre comment on traite l'information ; ils ont besoin de temps pour discuter, pour accepter de persévérer quand ils ne comprennent pas ou ne trouvent pas de réponses : toutes choses qui sont utiles dans la vraie vie et dont les élèves auront besoin pour réussir à l'école et dans leur vie ! □

* Ressource professionnelle, Programme de soutien à l'école montréalaise, Direction régionale du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Nous remercions Chantale Brizard et Michelle Godwiski, enseignantes à l'école le Petit-Chapiteau, dans le quartier Côte-des-Neiges et Louise Gervais, enseignante à l'école Saint-Bernardin, dans le quartier Saint-Michel à Montréal.

Note

- 1 Le Programme de soutien à l'école montréalaise vise à soutenir les écoles qui accueillent les élèves issus des milieux les plus défavorisés de l'île de Montréal.

SUGGESTIONS D'ALBUMS DOCUMENTAIRES

- Chastenay, Pierre (2002). *Je deviens astronome*. Waterloo : Michel Quintin.
- Collectif (2002). *Le corps humain : comprendre notre organisme et son fonctionnement*. Montréal : Québec Amérique.
- Collectif (2004). *Les oiseaux racontés aux enfants*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Daigle, Évelyne (2000). *Tant qu'il y aura des baleines...* Montréal : Les 400 coups.
- Ligier, Françoise (2008). *Jacques Cartier à Hochelaga*. Montréal : Les 400 coups.
- Royer Anne (2008). *Ami-ami. L'entraide animale et végétale*. Paris : Mango.
- Serres, Alain (2007). *Je serai les yeux de la terre*. Paris : Rue du monde.
- Siwanowicz, Igor (2009). *Animaux mystérieux*. Montréal : Hurtubise.
- Spier, Peter (2009). *Sept milliards de visages*. Paris : L'école des loisirs
- Walker, Richard (2006). *Atlas du corps*. Montréal : E.R.P.I.

