

FAUT-IL APPRENDRE AUX ÉTUDIANTS COMMENT LIRE UN TEXTE ?

RÉCIT D'UNE DÉMARCHE DE PRATIQUE RÉFLEXIVE CHEZ DES PROFESSEURS DE PLUSIEURS DISCIPLINES AU SUJET DE LA LECTURE

Certaines études déplorent que 19,4 % des diplômés universitaires nés au Québec (Statistique Canada, 2014) ne possèdent pas un niveau de littératie suffisant pour bien fonctionner en société. Ces chiffres surprennent, voire choquent. Pour bien saisir ce qu'ils impliquent, il faut comprendre qu'un niveau de littératie *suffisant pour bien fonctionner en société* se définit par :

« [la] capacité d'utiliser le langage et les images de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique, et ce, dans différents contextes (en classe, à l'école, à la maison ou dans la communauté) » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005, dans Moreau, 2013, p. 14).

Ainsi, un individu n'ayant pas un niveau de littératie suffisant pour fonctionner en société pourrait s'avérer un bon lecteur de romans, mais ne pas se trouver en mesure de comprendre un manuel d'instructions; ou bien être apte à lire un article, mais incapable de porter un jugement critique sur la fiabilité de celui-ci.

Or, lorsque nous souhaitons que nos étudiants fassent des apprentissages à travers les textes que nous leur donnons à lire, quelle que soit la discipline, nous nous attendons à ce qu'ils aient un niveau de littératie suffisamment élevé pour effectuer le transfert attendu. Hélas, le constat est que la majorité des étudiants de premier cycle universitaire « n'arrivent pas à mobiliser les stratégies d'intégration et de transfert de l'information pour réaliser un apprentissage en profondeur » (Koné, 2011, p. 9). Cela nous oblige à remettre en question la prémisse courante dans le réseau collégial selon laquelle les étudiants arrivant aux études postsecondaires possèderaient un degré de littératie suffisant pour leur permettre de réaliser les apprentissages prévus par la lecture. La réalité semble en effet tout autre : plusieurs professeurs remarquent les difficultés qu'éprouvent nombre d'étudiants lorsqu'ils ont à s'appropriier des savoirs par la lecture, et ce, pas seulement dans les cours de français.



CATHERINE BÉLEC
Professeure
Cégep Gérald-Godin
En collaboration avec :
Julie Myre-Bisaillon¹,
Julie Roberge² et
Alexandre Buysse³

Conscients de cette problématique, six professeurs du Cégep Gérald-Godin, appartenant à différentes disciplines (français, philosophie, histoire, communication, administration et mathématiques), ont accepté de participer à un projet visant à favoriser le développement de l'autorégulation en lecture de leurs étudiants. Les professeurs, en vue de perfectionner leurs connaissances, ont donc commencé par suivre une formation portant sur les stratégies de lecture. Alors que le projet en est encore à ses débuts, force est de constater que la démarche engage les participants dans un processus de réflexion au regard de leur propre rapport à la lecture et de son utilisation en tant qu'outil d'apprentissage auprès de leurs étudiants. Le texte suivant présentera quelques faits saillants de cette démarche réflexive qu'ont réalisée ces professeurs, ainsi que les questionnements et les enjeux que celle-ci a mis au jour. Par ailleurs, quelques pistes d'actions seront présentées pour les professeurs qui voudraient améliorer le potentiel pédagogique des activités d'apprentissage par la lecture proposées à leurs étudiants.

REFLEXION INDIVIDUELLE DES PARTICIPANTS

En amorce du projet, chaque participant a été invité à répondre à un questionnaire visant à tracer un profil de son propre rapport à la lecture⁴. D'une part, on cherchait à cerner le rapport à la lecture du professeur en tant qu'individu en relevant quatre dimensions (Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015).

- La **dimension conceptuelle** : les conceptions associées à la lecture (fonction, rôle);
- La **dimension axiologique** : les valeurs attribuées à la lecture;
- La **dimension affective** : les sentiments éprouvés pour la lecture;
- La **dimension praxéologique** : les jugements sur ses pratiques liées à la lecture.

¹ M^{me} Myre-Bisaillon est professeure titulaire à la Faculté de l'éducation de l'Université de Sherbrooke.

² M^{me} Roberge est professeure de français au Cégep André-Laurendeau.

³ M. Buysse est professeur agrégé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

⁴ Ce questionnaire est inspiré des travaux de Blaser, Lampron et Simard-Dupuis (2015), lesquels visent à établir le rapport à l'écrit des individus, ainsi que des pistes de questionnements suggérées par Cartier (2015) dans son approche Apprendre par la lecture (APL).



Au sujet de la dimension praxéologique, le professeur pouvait référer tant à son utilisation personnelle de la lecture (lire pour se divertir, se perfectionner, s'informer) qu'à son utilisation en contexte professionnel (l'usage qu'il fait de la lecture en classe, auprès de ses étudiants, pour leur permettre d'apprendre), ces deux sphères faisant partie de sa pratique en tant qu'individu.

D'autre part, le questionnaire visait à cerner de manière plus spécifique l'utilisation que le professeur faisait de la lecture en tant qu'outil d'apprentissage auprès de ses étudiants. Le premier point du questionnaire était une question ouverte. Elle est apparue comme l'une des plus riches pour cerner le profil de chacun en demandant aux professeurs de compléter la phrase « Pour moi, lire, c'est... » par cinq mots ou courtes expressions qu'ils devaient ensuite hiérarchiser. En outre, plusieurs questions tentaient de faire ressortir des éléments précis de la pratique de chacun, dans la même lignée que les dimensions déjà présentées.

La conception qu'a le professeur de la lecture comme outil pédagogique

- À quel point la lecture permet-elle de faire des apprentissages complexes ?
- A-t-on besoin de connaissances antérieures pour apprendre par la lecture ?
- La lecture peut-elle (ou doit-elle) être enseignée ?

La valeur que le professeur attribue à la lecture comme outil pédagogique

- Le professeur a-t-il la responsabilité d'aider ses étudiants à comprendre ce qu'ils lisent dans le cadre de son cours ?
- Le professeur devrait-il intervenir en classe relativement à l'apprentissage par la lecture ?

Le vécu affectif du professeur associé à l'utilisation de la lecture lors d'une activité pédagogique

- Le professeur se sent-il confiant lorsqu'il doit accompagner ses étudiants durant la lecture ?
- Le professeur ressent-il du découragement lorsqu'il doit accompagner ses étudiants durant la lecture ?

L'utilisation effective de la lecture par le professeur, dans le contexte d'un cours précis

- Que fait lire le professeur à ses étudiants ?
- Pour quels objectifs ?
- Que fait-il pour encadrer la lecture ?
- Comment évalue-t-il la lecture ?

Après avoir rempli le questionnaire, les participants venaient me rencontrer tour à tour afin qu'ensemble nous analysions les réponses. C'était l'occasion pour les professeurs de nuancer ou bien de préciser leur pensée. Cette démarche (questionnaire, puis verbalisation) s'est révélée pour eux un puissant exercice de pratique réflexive, car ils en venaient à mettre en doute leurs réponses au questionnaire. Certains ont relevé d'eux-mêmes quelques paradoxes entre leur rapport à la lecture en général et leur rapport à celle-ci comme outil d'apprentissage dans leur contexte professionnel; d'autres ont hésité devant les réponses données, constatant même que ce qu'ils avaient écrit et pensé au moment de remplir le questionnaire ne reflétait plus tout à fait leur pensée après coup. Des récurrences intéressantes se sont ainsi dessinées entre les professeurs dans leur rapport à la lecture ainsi qu'à travers certaines incohérences au cœur de ce rapport.

Pour quelle raison un professeur qui conçoit la lecture comme un formidable outil cognitif peut-il ne pas exploiter tout le potentiel de cette activité en contexte scolaire ?

LE RAPPORT À LA LECTURE DES PROFESSEURS

Tous les participants, peu importe leur discipline, ont attribué une valeur incontestable à la lecture. Bien que, pour certains, elle soit davantage liée à un divertissement agréable et stimulant, elle est unanimement rattachée à l'apprentissage. Tous entretiennent un rapport affectif positif avec la lecture et considèrent qu'un « bon lecteur » est une personne autonome capable d'adapter sa lecture et ses stratégies selon les besoins de la situation. La majorité pense qu'il est possible, jusqu'à un certain point, d'enseigner aux étudiants à devenir de « bons lecteurs », mais croit malgré tout que l'expérience joue un rôle primordial dans le processus (plus on lit, plus on deviendrait un « bon lecteur »).

DES INCOHÉRENCES DANS LE RAPPORT À LA LECTURE

Plus de la moitié des professeurs ont perçu dans leurs réponses des contradictions qui les laissaient songeurs. Par exemple, trois d'entre eux, qui utilisent la lecture pour leurs besoins personnels en vue de réaliser des apprentissages très poussés, ont admis ne pas attribuer à la lecture, dans leur pratique enseignante, les mêmes vertus euristiques. Devant les difficultés de leurs étudiants, certains tempèrent leurs exigences quant aux apprentissages à réaliser par la lecture, se contentant de vérifier si les éléments de base du contenu ont été compris (voire que le texte a été lu simplement), alors que c'est une appropriation bien plus profonde des concepts qui aurait dû être



recherchée si l'on se rapporte aux objectifs de leur cours. Trois autres participants ont reconnu ne pas enseigner de stratégies de lecture ou ne pas encadrer la lecture (certains allant jusqu'à admettre que les étudiants achètent parfois un livre sur lequel ils ne reviennent que très peu durant la session).

Ces écarts entre les conceptions de la lecture – l'utilisation de celle-ci par les professeurs pour eux-mêmes et l'utilisation qui en est faite en tant qu'outil pédagogique auprès des étudiants – peuvent surprendre. Pour quelle raison un professeur qui conçoit la lecture comme un formidable outil cognitif peut-il ne pas exploiter tout le potentiel de cette activité en contexte scolaire ? Pourquoi un professeur croyant qu'on peut apprendre à « bien lire » n'enseigne-t-il pas des stratégies pour aider ses étudiants à mieux apprendre par la lecture ? Qu'est-ce qui expliquerait qu'un professeur présumant qu'une bonne lecture se développe avec l'expérience de lecture ne donne-t-il, pour ainsi dire, pas de lectures dans le cadre de son cours afin d'offrir l'occasion aux étudiants d'acquérir cette expérience ? Ces paradoxes révèlent, à l'analyse, des conflits dans le rapport des professeurs à la lecture.

Ainsi, plusieurs participants semblaient tiraillés entre deux conceptions de l'acte de lecture, l'une représentant cet acte du quotidien comme étant d'une relative simplicité et l'autre comme un processus complexe de construction de sens. En effet, les réponses des participants au questionnaire indiquent qu'ils étaient rationnellement conscients que la lecture est un processus complexe dont la compétence est en continu développement. Pourtant, une perception moins rationnelle, qui s'apparente à ce que Blaser (2015) nomme *une conception spontanée*⁵, émerge à travers leurs propos en entrevue : l'idée que les compétences en lecture peuvent se développer de façon autonome, sans intervention extérieure.

Cela nous mène à la base d'un second conflit : presque tous les participants perçoivent qu'un « bon lecteur » est autonome et capable d'adapter sa lecture à n'importe quel type de texte. Cette perception s'ancre dans leur expérience personnelle d'apprenant, puisqu'ils ont pour la plupart dû développer par eux-mêmes des stratégies pour résoudre leurs différents problèmes de lecture. Cette conception, qui simplifie le processus que constitue la lecture en en faisant un acte unique ne nécessitant que des ajustements mineurs (parce qu'ils ne requièrent pas de soutien extérieur), se heurte ainsi à leur expérience en tant que professeur par rapport aux étudiants qui, eux, ne sont pas suffisamment autonomes pour adapter leur lecture aux textes qui leur sont présentés. Les professeurs se trouvent donc en présence d'une situation qui peut paraître insoluble : comment enseigner quelque chose qui se fonde sur

l'autonomie ? Qui plus est, comment enseigner à bien lire alors que l'on ne perçoit soi-même que diffusément ce qui fait de notre lecture une « bonne lecture » ?

Il importe de noter que les participants étaient sensibles à ces incohérences : certains les avaient déjà identifiées avant même de répondre au questionnaire (d'où leur désir de participer au projet) ; d'autres ont relevé eux-mêmes, lors de l'entrevue, les tirailllements entre leur conception de la lecture et leur utilisation de la lecture en classe. Ainsi, le simple fait de répondre à des questions ciblées, puis d'en discuter avec un tiers a eu pour effet d'amorcer une réflexion constructive. À partir de là, celle-ci a pu être nourrie par la formation des professeurs à travers leur expérimentation des cercles de lecture.

La lecture ne se réduit pas à la transmission d'une pensée déjà formée ; elle relève plutôt d'une construction cognitive, où l'œil du lecteur observe un texte avec des caractéristiques données – qu'il pourra choisir, consciemment ou non, de prendre en compte ou d'ignorer.

► RÉFLEXION COLLECTIVE LORS D'UNE FORMATION PAR LES CERCLES DE LECTURE

Au moment de la rédaction du présent article, trois cercles de lecture avaient eu lieu, chacun dévoilant d'importantes prises de conscience de la part des participants.

| Première rencontre |

INITIATION À TRAVERS UNE NOUVELLE LITTÉRAIRE

La première rencontre de formation en était une qui se voulait ludique : les professeurs devaient lire une très courte nouvelle⁶. Ils n'avaient aucune consigne particulière, sinon celle de parcourir le texte dans l'optique qu'ils en discuteraient ensemble, ce qui les laissait ainsi libres d'utiliser les stratégies de lecture qu'ils jugeaient pertinentes. Volontairement, l'objectif de cette lecture n'avait pas été précisé. En fait, je cherchais à remettre en question la vision, assez répandue, selon laquelle un texte est porteur d'un message unique qu'un « bon lecteur » sera apte à découvrir par lui-même. La nouvelle avait donc été choisie

⁵ Blaser (2015) distingue deux catégories de sens : « Nous utilisons l'adjectif "scientifique" dans le sens que lui donne Vygotski pour distinguer les concepts dits quotidiens (ou spontanés) des concepts scientifiques (ou non spontanés). Les premiers se développent sans intervention extérieure volontaire et ne font pas l'objet d'un apprentissage explicite tandis que les deuxièmes se développent de manière volontaire, dans le contexte d'un processus éducatif, avec la collaboration d'un plus expérimenté que soi » (p. 56).

⁶ Il s'agissait de la nouvelle « Quand Angèle fut seule... » de Pascal Mérigeau (1983).



en raison de son caractère particulièrement ambigu. Pour ce premier cercle de lecture, les professeurs se sont divisés en deux groupes. Comme on pouvait s'y attendre, ils n'avaient pas interprété l'histoire de la même façon; en outre, certaines des interprétations ont semblé très révélatrices d'une lecture guidée par la *littératie disciplinaire*. Ce concept est défini par Ouellet, Dubé et Boultif (2016) ainsi:

«Chaque discipline scolaire ou contenu disciplinaire pré-suppose [...] des connaissances antérieures spécifiques sur la manière de lire un texte dans le domaine étudié [...]. Il faut posséder des habiletés, des connaissances et un raisonnement qui sont spécifiques aux disciplines. La littératie disciplinaire nécessite que la lecture et l'écriture soient conceptualisées comme des pratiques dépendantes des contextes» (p. 10).

Ainsi, plusieurs professeurs ont utilisé tout naturellement les stratégies qui faisaient d'eux, dans leur discipline respective, de «bons lecteurs⁷»:

- Certains participants étaient convaincus que la nouvelle se déroulait au Québec; or, le professeur d'histoire, lui, a aussitôt relevé toutes les marques (noms de villes, références culturelles et linguistiques) qui indiquaient que la nouvelle se déroulait en France.
- Le professeur de littérature a été marqué par le procédé de chute de la nouvelle.
- Le professeur d'administration, habitué à travailler avec des études de cas nécessitant de cibler les éléments problématiques, a tout de suite repéré des incohérences suspectes dans le récit.
- Le professeur de mathématiques a, quant à lui, porté attention au champ lexical, soulignant la récurrence de nombreux termes semblables, alors même que l'attention au vocabulaire et aux synonymes est au cœur de la lecture en mathématiques (Caron, 2004).

Il est évidemment impossible d'affirmer hors de tout doute que ces éléments sont uniquement liés à une lecture disciplinaire; toutefois, la grande cohérence entre les stratégies choisies par chacun et les stratégies qu'implique la lecture dans leur discipline ne peut être ignorée.

Ainsi, par la lecture d'une nouvelle littéraire, deux constats ont émergé: d'une part, que même les «bons lecteurs» qu'étaient ces professeurs pouvaient passer à côté d'éléments pertinents à la bonne compréhension d'un texte; d'autre part, que la lecture de chacun semblait fortement teintée par leurs habitudes personnelles de lecture, celles-ci s'incarnant, notamment, dans des stratégies de lecture typiques de leur discipline.

| Deuxième rencontre |

EXERCICE DE SYNTHÈSE

Lors de la deuxième rencontre, les professeurs avaient à lire un court article informatif traitant de notions pédagogiques⁸. Ils avaient été avisés, cette fois, de l'objectif de lecture et des consignes: ils devaient souligner dans le texte uniquement ce qui leur serait utile afin de réaliser ensemble une synthèse comptabilisant de 80 à 100 mots. Durant leurs échanges, ils devaient comparer ce que chacun avait souligné, et décider ce qui serait préservé ou rejeté aux fins de la synthèse commune. La définition ou les attentes liées à l'exercice, en revanche, n'avaient pas été explicitées.

Chaque discipline scolaire ou contenu disciplinaire pré-suppose des connaissances antérieures spécifiques sur la manière de lire un texte dans le domaine étudié.

Les participants, toujours divisés en deux sous-groupes, n'ont pas tous trouvé l'exercice facile: certains ont considéré comme ardu de seulement souligner un texte alors qu'ils avaient plutôt l'habitude de l'annoter; d'autres ont eu de la difficulté à se retrouver dans un écrit qui entremêlait expérience vécue et définitions théoriques. Différents constats ressortent de ce deuxième exercice:

- Les membres d'un des groupes ont remarqué que, bien qu'ils aient souligné les mêmes éléments pour rédiger la synthèse, ils n'interprétaient pas ces passages de la même façon.
- Les membres de l'autre groupe se sont rendu compte qu'ils ne concevaient pas de la même manière ce qu'était une synthèse: pour l'un, une synthèse devait contenir les éléments essentiels du texte (définitions importantes, par exemple); pour l'autre, c'était préférablement la mention des éléments structurant le texte qu'il importait de rapporter.
- Enfin, les habitudes disciplinaires de chacun semblent être encore venues teinter leur méthode de travail respective: le professeur en technique d'administration a repéré les éléments concrets liés à l'expérience vécue plutôt que les définitions théoriques, et le professeur de philosophie a remarqué l'utilisation de certains termes dont le sens lui semblait ambigu, voire discutabile.

L'exercice de synthèse a mis au jour, une fois de plus, la diversité d'interprétations que ne peut manquer de susciter la lecture. Toutefois, contrairement au cercle précédent, qui portait sur

⁷ Sur le blogue *La lecture au collégial*, la section «Bon lecteur» propose plusieurs profils de littératie disciplinaire (arts, histoire, littérature, mathématiques, entre autres) (Ouellet, Dubé et Boultif, s.d.).

⁸ Un article intitulé «Aider à apprendre de manière autonome» de Sylvie Cartier (2010).



une nouvelle littéraire, la nature du texte de cette deuxième activité était plutôt informative. Or, alors qu'il est assez communément admis que la lecture littéraire peut être plurielle (Sauvaire, 2015 ; Falardeau, 2003), il n'en serait pas de même pour la lecture de textes informatifs, plusieurs considérant ces écrits comme portant un message relativement unique. Bien entendu, les interprétations du texte informatif étaient plus proches les unes des autres que celles concernant la nouvelle littéraire, mais il reste que les différences de compréhension révélées par les participants, au moment de leurs discussions en groupe, ont provoqué un important questionnement : si eux, professeurs diplômés et « bons lecteurs », ne comprenaient pas ce court texte informatif de la même manière, qu'en était-il de leurs étudiants qui n'avaient pas leur expérience ou leur autonomie en lecture ? Et s'ils ne concevaient pas l'exercice de synthèse de la même manière non plus, qu'en était-il des étudiants à qui on pouvait demander de faire un même type de travail dans trois cours différents (résumé ou dissertation, par exemple), mais selon des attentes variées ?

Concernant la pratique réflexive, la confrontation avec d'autres participants qui avaient compris différemment les choses en a même amené certains à remettre en question leur propre compétence en lecture. Ce questionnement, en fait, pointe ce qu'on pourrait nommer une *erreur de conception*, puisque cela sous-entend qu'un texte ne contient qu'un sens et, donc, qu'il n'y aurait qu'une seule bonne lecture que l'on puisse faire de celui-ci. Or, la lecture ne se réduit pas à la transmission d'une pensée déjà formée ; elle relève plutôt d'une construction cognitive, où l'œil du lecteur observe un texte avec des caractéristiques données – qu'il pourra choisir, consciemment ou non, de prendre en compte ou d'ignorer –, ceci dans un contexte donné et avec une intention de lecture variant selon ce contexte. Pour cette raison, il est important de donner aux étudiants des indications afin de guider leur lecture et pour les orienter sur ce qu'ils auront à faire comme activité par la suite. Par exemple, à quoi servira la synthèse : à se préparer à un examen, à constituer une banque d'articles ? Selon l'objectif, la forme ainsi que le contenu de la synthèse pourront changer.

Ainsi, au terme de ce cercle de lecture, les deux sous-groupes ont pu comparer les synthèses qu'ils avaient produites. Celles-ci, au bout du compte, grâce aux échanges sur le contenu et sur la forme, reprenaient sensiblement les mêmes éléments. La verbalisation en groupe et les discussions avaient donc amené les professeurs à construire une interprétation commune du texte et à concevoir un produit assez similaire en présentant un très bon aperçu. Cela tend à confirmer l'idée que les cercles de lecture, en raison du conflit cognitif⁹ qu'ils impliquent, ont généralement un potentiel pédagogique extrêmement riche¹⁰.

| Troisième rencontre |

EXPÉRIMENTATION DE STRATÉGIES DE LECTURE

Lors de la troisième rencontre, les participants avaient à lire un article portant sur une recherche pédagogique s'articulant autour de l'approche du *Reading Apprenticeship*¹¹. Il leur avait été demandé d'appliquer au texte l'adaptation d'une démarche de lecture proposée par Svinicki et McKeachie (2013), soit la SQ6R¹². Cette approche consiste en un enchaînement de stratégies de lecture :

- **Effectuer un survol** du texte ;
- **Proposer des questions** auxquelles on *croit* que le texte va répondre ;
- **Lire** ;
- **Réfléchir aux questions proposées** (le type de réponses qu'elles soulèvent, leur degré de précision, leur formulation, leurs connotations, etc.) ;
- **Évaluer les questions proposées** avec un regard critique (dans quelle mesure le texte répond-il vraiment à ces questions et ces questions sont-elles celles qui rendent le mieux compte du contenu, de l'intention ou de la structure du texte ?) ;
- **Remanier les questions** ;
- **Repenser aux questions remaniées** (réfléchir de nouveau) et aux réponses qu'elles apportent ;
- **Réévaluer la correspondance des questions** au regard des réponses que fournit le texte.

Cette technique, permettant au lecteur de se distancer de sa lecture ainsi que l'amenant à porter un regard critique et analytique sur le texte, n'est pas facile à mettre en œuvre. À la base, elle exige que le lecteur soit familier avec la stratégie de *survol* – stratégie qui change d'un genre à l'autre, car on ne survole pas un roman comme on survole un article scientifique ou un rapport d'incident. Certains professeurs ont d'ailleurs eu de la difficulté à accomplir cette première étape, soit parce qu'il n'est pas dans leurs habitudes de lecteur de survoler un

⁹ *Conflit cognitif* étant à prendre ici au sens de Vigotsky, ce conflit « implique [ant] pour l'élève une décentration et une reconsidération de son propre point de vue grâce à des phénomènes d'argumentation et de communication entre apprenants » (Kozanitis, 2005, p. 12).

¹⁰ À ce sujet, lire un article que j'ai publié dans *Pédagogie collégiale* : « Les cercles de lecture au collégial. Une stratégie pédagogique qui pourrait s'avérer profitable dans toutes les disciplines », vol. 29, n° 4, 2016, p. 39-45 [aqqc.qc.ca/revue/article/cercles-de-lecture].

¹¹ Il s'agissait du texte « Mieux comprendre les textes disciplinaires : un défi au collégial » paru dans *Correspondance* (Ouellet, Dubé et Baultif, 2016).

¹² L'acronyme vient de l'expression anglophone : *Survey, Question, Read, Reflect, Review, Rehash, Rethink and Re-Evaluate*.



texte, soit parce qu'ils n'étaient pas familiers avec le genre du texte (vulgarisation d'une recherche en pédagogie). Pour les aider, en me basant sur mon expérience, j'ai verbalisé devant eux les aspects à prendre en compte lorsqu'on lit ce type de texte, ce qui permettait de rendre plus clair le processus de survol dans ce contexte.

Lors du cercle de lecture, les participants ont pu partager les questions retenues. Ils devaient, au terme de leurs discussions, choisir quatre questions qui leur semblaient les meilleures et y fournir des réponses. L'évaluation des questions retenues devait se baser sur deux critères, à savoir :

- le texte répond à la question (cohérence questions / texte) ;
- la question est pertinente pour eux, professeurs praticiens (objectif de lecture).

De nouveau, les discussions ont été animées. Un des éléments importants qui a sitôt émergé était que le texte répondait en effet à certaines questions, mais qu'il laissait sur leur faim les lecteurs avides de conseils pragmatiques. Je leur ai donc offert, s'ils ne trouvaient pas suffisamment de questions répondant aux deux critères énoncés, de formuler des interrogations qui répondent uniquement à l'un d'entre eux. Les participants, à partir de ce moment, ont véritablement amorcé un débat sur la nécessité de formuler ou de sélectionner des questions : Quelle était l'intention de communication du texte ? Quels étaient les points essentiels que celui-ci tentait de traiter ? Le texte y répondait-il et, si oui, dans quelle mesure ? Tout au long de ce débat, des angles de lecture disciplinaire semblaient émerger, encore une fois :

- Le professeur de communication a souligné comment la structure du texte répondait à l'intention de communication.
- Le professeur de philosophie a repéré un marqueur d'argumentation qui entraînait une conclusion qui lui semblait importante.
- Le professeur de mathématiques a cerné avec un regard critique une dissonance entre l'intention de communication du texte (expliquer de quelle façon résoudre un problème, soit celui de la lecture au collégial) et l'ampleur que prenait l'exposition de la problématique (qui n'apportait pas de réponse), opérant ainsi une distinction des éléments nécessaires à la résolution d'un problème et ceux ne permettant pas de le résoudre.

Enfin, les participants en sont arrivés à formuler deux types de questions. Tout d'abord, celles auxquelles le texte répondait effectivement. Celles-ci offraient une excellente appréciation du texte, révélant sa structure, ses intentions, son contenu et un aperçu de ses limites. Puis, les questions qu'avait provoquées le texte, mais auxquelles il ne répondait pas assez pour leurs

besoins. D'abord sceptiques, les participants ont pu constater que ces dernières interrogations leur avaient après tout permis de porter un regard critique extrêmement affiné sur le texte. Grâce à cela, ils avaient pu émettre des formulations auxquelles le texte répondait réellement, tout en orientant les prochains besoins de formation qu'ils ressentaient, ce qui précisait ainsi l'orientation des savoirs à acquérir en ce qui concernait le sujet abordé par le texte.

► COMMENT AIDER LES ÉTUDIANTS À LIRE UN TEXTE DISCIPLINAIRE ET À METTRE À PROFIT LE FRUIT DE LEUR LECTURE ?

L'ensemble de cette démarche réflexive a dès lors amené les participants à ce projet à formuler ces questionnements :

- Que fait-on une fois que l'on réalise qu'il y avait plusieurs façons de lire un texte, même informatif ?
- Comment identifier les caractéristiques d'une bonne lecture dans nos disciplines et comment les enseigner aux étudiants ?
- Comment donner davantage d'indications aux étudiants sur les stratégies à appliquer ou sur les tâches à accomplir lors d'une lecture, par exemple les attentes quant à une synthèse ?

La réponse à ces interrogations ne peut être unique et, par conséquent, cette discussion ne peut se développer dans un seul article. Néanmoins, afin d'offrir immédiatement des pistes d'action aux professeurs désirant favoriser l'apprentissage par la lecture chez leurs étudiants, voici une solution simple en deux volets :

Dans un premier temps...

... le professeur peut expliciter comment lire un texte dans sa discipline et préciser ses attentes par rapport aux résultats attendus de la lecture. La façon la plus simple de procéder pour ce faire est la modélisation : le professeur lit, devant ses étudiants, un extrait de texte puis, à haute voix, explique le chemin de sa propre réflexion lorsqu'il lit. La modélisation permet aux étudiants de cerner ce que le professeur laisse de côté, les indices qui l'amènent à comprendre qu'un élément est important, le type de liens et de stratégies qu'il utilise (même inconsciemment). De même, le professeur peut verbaliser sa réflexion lors de l'élaboration d'un type d'écrit propre à sa discipline qu'il produit lui-même, en expliquant pourquoi certains éléments lui semblent plus pertinents que d'autres.

Dans un second temps...

... le professeur peut permettre aux étudiants de verbaliser entre eux leur compréhension des textes et de confronter leur



vision des choses, que ce soit par un atelier, une table ronde, un forum sur Internet, un cercle de lecture, etc. La verbalisation en groupe favorise la génération d'un conflit cognitif qui facilite l'orientation des lectures individuelles vers une compréhension commune et réfléchie, selon le contexte.

Pour aider les étudiants à lire un texte de façon efficace, de nombreuses stratégies de lecture seraient utiles aux étudiants et mériteraient qu'on s'y attarde. La lecture de cet article vous en a présenté deux : une stratégie liée au soulignement et à l'exercice de synthèse, et une démarche de lecture, la SQ6R, laquelle correspond à un enchaînement de stratégies. Il s'agit là d'outils supplémentaires que peut mettre à profit le professeur désirent accompagner ses étudiants dans leurs lectures¹³.

LA PRATIQUE RÉFLEXIVE COMME MOTEUR DE CHANGEMENT

Les participants ont beaucoup appris de la pratique réflexive initiée dans le cadre de ce projet. Cette dernière leur a permis d'y voir plus clair en ce qui concerne leurs représentations personnelles de la lecture et d'exercer un regard critique sur ces représentations. Elle leur a également donné l'occasion de réfléchir à la cohérence de leur enseignement et de l'utilisation de la lecture qu'ils promeuvent auprès des étudiants. Enfin, l'expérience des cercles de lecture, en les confrontant à des textes qui sortaient de leur champ d'expertise, les a amenés à se remettre dans la peau d'un apprenant et les a confrontés à des constats parfois déstabilisants, tels que la multiplicité de lectures ou encore le fait que celles-ci puissent être influencées par le contexte dans lequel le texte est lu ou même le champ disciplinaire dont ce dernier est issu. Cela dit, cet inconfort s'est avéré nécessaire pour l'atteinte de prises de conscience et pour motiver les participants à apporter des changements dans leur pratique. Comme l'a souligné l'un d'eux, il est parfois bon d'être « dérangé », car cela correspond au premier pas de toute réelle remise en question.

Devant les difficultés qu'éprouvent les étudiants du collégial en lecture, il pourrait être pertinent que les professeurs de toutes les disciplines puissent faire un exercice de pratique réflexive sur la manière dont ils perçoivent et utilisent la lecture en tant qu'outil pédagogique. Cette réflexion et cette responsabilité ne reviennent pas seulement aux professeurs de français. La lecture concerne toutes les disciplines, entre autres parce que les compétences en lecture, contrairement à ce que l'on pourrait croire, ne sont pas complètement transversales : les compétences en lecture varient selon le contexte de lecture, selon la discipline à laquelle appartiennent les textes lus et aussi selon l'expérience et l'expertise du lecteur.

Ainsi, le développement de ces compétences ne peut être guidé que par les spécialistes d'une discipline, les seuls en mesure d'orienter correctement la lecture de leurs étudiants ainsi que la rédaction des travaux dans leur champ disciplinaire (Boyer, 2016).

En conclusion, il est à noter que le projet décrit dans le présent article s'inscrit dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) qui se terminera en juin 2017. Les scénarios des cercles de lecture conçus dans des cours de différentes disciplines ainsi que le processus de formation des professeurs feront donc l'objet d'une publication intégrant les résultats concernant l'implantation de ces cercles auprès des étudiants. Les professeurs auront alors des outils précieux pour entamer une réflexion sur la lecture et pour expérimenter cette approche afin de soutenir le développement des compétences en lecture de leurs étudiants. ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BLASER, C., R. LAMPRON et É. SIMARD-DUPOIS. « Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants », *Lettrure*, ABLF Asbl, vol. 3, 2015, p. 51-63.
- CARON, F. « Niveaux d'explicitation en mathématiques chez des étudiants universitaires », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 2, 2004, p. 279-301.
- CARTIER, S. (dir.). « Questionnaires sur les Pratiques Pédagogiques favorables à l'Apprentissage Par la Lecture (QPPAPL) – 2 : Soutien à l'apprentissage par la lecture », *Apprendre par la lecture*, 2015 [apprendreparlalecture.education/enseignant-et-orthopedagogue/analyser/].
- CARTIER, S. « Aider à apprendre de manière autonome », *Québec français*, vol. 157, 2010, p. 52-53.
- FALARDEAU, É. « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, 2003, p. 673-694.
- KONÉ, E. *L'apprentissage par la lecture en formation à distance : Outils d'aide à l'autorégulation et à la construction de sens*, Montréal, Télé-université, 2011.
- KOZANITIS, A. « Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique », *Bureau d'appui pédagogique*, École Polytechnique, 2005.
- MCCRACKEN, M. et T. S. MURRAY. *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce. The Economic Benefits of Literacy: Evidence and Implications for Public Policy*, London, Ontario, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009.

¹³ Voici deux ressources qui présentent d'autres stratégies de lecture :

Stratégies de lecture pour comprendre ce que tu lis, Centre FORA, 2013 [centrefora.on.ca/sites/default/files/documents/Stratégies_lecture_VFINALE.pdf];
Stratégies de lecture et d'écriture : Recherche et enseignement, Université Laval, CRIFPE [strategieslectureecriture.com/].



MÉRIGEAU, P. « Quand Angèle fut seule... », 1983 [lettres.ac-rouen.fr/francais/recit/angele.html].

MOREAU, A. C. « Le concept de littératie en francophonie: que disent les définitions? », *Revue CNRS – Magazine scientifique et professionnel*, vol. 4, n° 2, 2013, p. 14-18.

OUELLET, C., F. DUBÉ et A. BOULTIF. *La lecture au collégial* [strategieslecturecollégial.wordpress.com/].

OUELLET, C., F. DUBÉ et A. BOULTIF. « Mieux comprendre les textes disciplinaires: un défi au collégial », *Correspondance*, vol. 21, n° 3, 2016 [correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-lecture-dans-tous-ses-etats/mieux-comprendre-les-textes-disciplinaires-un-defi-au-collégial/].

SAUVAIRE, M. « Le rôle des pairs dans l'interprétation du texte littéraire », *Correspondance*, vol. 20, n° 2, 2015 [correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-nouvelle-annee-sous-le-signe-de-linnovation/le-role-des-pairs-dans-linterpretation-du-texte-litteraire/].

STATISTIQUE CANADA. « Les diplômés universitaires ayant des niveaux de compétences moindres en littérature et numératie », *Regards sur la société canadienne*, 2014 [statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2014001/article/14094-fra.pdf].

SVINICKI, M. et W. J. McKEACHIE. *McKeachie's Teaching Tips* (14^e éd.), Belmont, Wadsworth, 2013.

Professeure de français au Cégep Gerald-Godin depuis près de 10 ans, Catherine BÉLEC est responsable du Centre d'aide en français de son établissement. À la suite de la réalisation d'une recherche exploratoire sur la correction des rédactions à l'automne 2014, elle s'inscrit au doctorat professionnel offert par l'Université de Sherbrooke. Elle prépare présentement la suite de sa recherche exploratoire tout en s'intéressant à l'apprentissage autorégulé et à l'apprentissage actif dans les cours de littérature au collégial.

c.belec@cgodin.qc.ca

LE COMITÉ DE RÉDACTION ATTEND...

- ➔ vos propositions d'articles
- ➔ vos réactions aux textes publiés
- ➔ vos idées de sujets à aborder

PAR COURRIEL : revue@aqpc.qc.ca

Les articles soumis sont tous évalués par le comité de rédaction et ce dernier peut demander aux auteurs de modifier leur texte en vue de sa publication. Consultez les normes de publication sur le site Web de l'AQPC.

[aqpc.qc.ca]

E3UQ.info

L'ARCHIVE OUVERTE DU RÉSEAU COLLÉGIAL QUÉBÉCOIS



ACCÈS DIFFUSION PARTAGE

35 000 DOCUMENTS EN ÉDUCATION COLLÉGIALE



centre de
documentation
collégiale

cdc.qc.ca