

Actes du Congrès
COLLÈGES CÉLÉBRATIONS 92
Conference Proceedings



MONTRÉAL MAY 24 25 26 27 MAI 1992

Que devrait-on évaluer dans un test diagnostique en lecture ?

par

André G. TURCOTTE
Cégep Édouard-Montpetit
(Québec)

Atelier 3D51

*Collèges
créateurs d'avenir*

*Colleges
creators of the future*



Association des collèges
communautaires du Canada



Association québécoise de
pédagogie collégiale

Que devrait-on évaluer dans un test diagnostique en lecture?¹

par André G. Turcotte
Collège Édouard-Montpetit (Québec)

Ce texte s'inspire d'approches scientifiques pour aborder le problème didactique soulevé dans le titre. Certains enseignants regardent avec scepticisme une réflexion pédagogique qui prend appui sur des bases tirées des sciences. Pour eux, l'enseignement est un art où la créativité importe plus à la relation humaine engendrée dans l'enseignement que le savoir méthodiquement établi des sciences. Cette méfiance m'apparaît excessive et mal fondée. À mes yeux comme à ceux de très nombreux enseignants, transformer l'enseignement en un acte de créativité pure, d'improvisation totale, constitue une aberration; enseigner suppose toujours une réflexion préalable qui doit prendre en compte un très grand nombre de variables. Cette réflexion peut tirer profit d'études qui examinent ces variables de façon méthodique. Inversement, l'individu qui conçoit son enseignement exclusivement à partir de principes scientifiques rigoureux et qui se montre incapable de souplesse et d'ajustement en classe et dans ses rapports avec les élèves sous prétexte de ne pas s'écarter de son modèle scientifique paraît inquiétant. L'esprit scientifique doit et peut nourrir la créativité sans pour autant l'étouffer. La société actuelle regorge d'exemples d'un tel phénomène. Dans un domaine comme l'enseignement, où la réflexion est aussi essentielle que la créativité, les conditions d'une telle rencontre entre art et science ne sont-elles pas réunies pour le plus grand bénéfice de l'élève? J'aborde ici la question de la lecture dans un tel esprit.

LA LECTURE ET L'AVENIR

Quand il s'agit de lecture, une question demeure fort préoccupante dans notre société moderne hautement technologique. Pour préparer l'avenir, les collèges doivent-ils se préoccuper de la lecture? Ne s'agit-il pas d'une activité fort ancienne (disons, aussi ancienne que l'écriture!) en voie de se faire supplanter par des modes de communication nouveaux, infiniment plus sophistiqués, qui combinent les développements les plus récents de l'informatique et de l'audiovisuel? Cette hypothèse ressemble de plus en plus à un vieux cliché né avec l'avènement de l'audiovisuel et répandu par des générations de penseurs et de philosophes, dont le célèbre McLuhan. Si le texte écrit doit éventuellement disparaître, ce n'est pas dans un avenir prévisible. Pour l'instant, nous vivons dans une société qui produit des kilomètres de papier imprimé chaque année, avec le support de l'informatique; dans une société où il est nécessaire de lire un bon nombre de pages avant d'en écrire une seule; dans une société où les employeurs réclament que les travailleurs soient mieux formés pour communiquer et traiter l'information écrite²; dans une société où les organismes publics qui conseillent l'état insistent sur l'importance, pour les diplômés des études postsecondaires³, de maîtriser les habiletés de lecture. Par conséquent, dans les collèges, où l'on se préoccupe de la formation fondamentale des élèves en fonction de la société de demain, il est difficile de ne pas considérer la question de la formation des élèves en lecture.

LA LECTURE ET LE NIVEAU COLLÉGIAL

On peut néanmoins s'interroger sur le rôle des collèges à l'égard de l'apprentissage de la lecture. Ne doit-on pas considérer qu'apprendre à lire relève de l'élémentaire et du secondaire et que l'élève qui atteint le niveau collégial a effectué tous les apprentissages suffisants en lecture et qu'il doit maintenant se consacrer à des études spécialisées? À ce propos, le Conseil des collèges insistait, en 1988, sur la complexité de la vie quotidienne et des tâches confiées aux diplômés des cégeps dans notre société et sur la nécessité, pour tout citoyen, d'être «en mesure de tirer une information souvent essentielle d'une grande variété de sources» (p. 19), incluant les sources écrites. Une telle complexité justifie encore plus, même à posteriori, les propos du didacticien Gérard Vigner: «En apprenant à lire et à écrire à l'individu, on l'affranchit des servitudes et des pressions du groupe habituellement générateur de comportements stéréotypés, on aide l'individu à naître et à s'épanouir»(1979, p. 168).

De plus, pour la poursuite fructueuse d'études postsecondaires, il apparaît nécessaire de maîtriser le mieux possible les habiletés de lecture. Selon une enquête de la Fédération des cégeps, les textes constituent un support d'informations incontournable dans les études postobligatoires. Les données de cette enquête démontrent que parmi dix moyens d'apprentissage, les élèves classent au deuxième rang les notes de cours préparées par le professeur et au quatrième rang le manuel scolaire. La même enquête révèle que 52 % des répondants consacrent entre trois et neuf heures par semaine à des lectures de tout genre, et près de 32 % dix

heures et plus. Pour l'ensemble des répondants, ce temps est consacré aux deux tiers à des lectures dites fonctionnelles, c'est-à-dire commandées par les études. Enfin, 79 % des répondants, soit 3454 sujets, affirment qu'ils devraient lire davantage mais qu'ils manquent de temps.⁴ Cette enquête date de 1979, ses données mériteraient d'être mises à jour. Elles donnent, cependant, une indication intéressante, à partir d'un point de vue d'élève, quant au rôle du savoir lire dans la réussite des études postobligatoires.

Si la lecture a tant d'importance au collégial, pouvons-nous croire que les cégépiens maîtrisent toutes les habiletés requises pour effectuer une lecture aisée des textes qu'ils doivent lire? L'étude de Roland Houle (1989, p. 12) met en évidence des difficultés que les élèves eux-mêmes s'attribuent : difficulté à comprendre ce qui est écrit, temps de lecture trop long, difficulté à se concentrer, difficulté à trouver l'idée principale, vocabulaire trop difficile. L'étude de la Fédération des cégeps ajoute à ce portrait des difficultés quant à l'exploitation de la documentation écrite, à l'arrivée au collégial; ces difficultés sont dénoncées par les professeurs et par le personnel professionnel mis à la disposition des élèves dans les bibliothèques. Ces difficultés ne sont d'ailleurs pas toutes résolues à l'arrivée à l'université. Une recherche auprès d'étudiants en sciences de l'éducation conduit à affirmer que ces étudiants «sont loin de savoir comment apprendre à partir d'un texte et que lorsqu'ils le savent, ils ne paraissent pas pouvoir le faire» (Parent et Van der Maren, 1989). Pareilles difficultés se retrouvent chez des étudiants universitaires en France selon une étude conduite dans 26 universités, auprès de 88 professeurs et de 450 étudiants⁵.

Devant ces données, que fait le collégial pour aider ses élèves à développer leurs habiletés de lecteur? À cette question, il faut répondre à la fois : beaucoup et trop peu. Beaucoup, en effet, car les élèves doivent suivre quatre cours de français et quatre cours de philosophie dans lesquels, généralement, les professeurs exigent beaucoup de lecture. Dans toutes les disciplines ou presque, les textes constituent une source d'apprentissage essentielle, si l'on retient les données révélées par la Fédération des cégeps. L'élève est amené à lire des textes dont les caractéristiques varient d'une discipline à l'autre, à lire des ouvrages entiers, à fréquenter la bibliothèque; pour cela, il doit développer des stratégies d'utilisation des sources d'information écrites en vue d'une production écrite personnelle.

Néanmoins, le cégep fait trop peu pour développer les habiletés de lecture. Une enquête auprès de collègues (Turcotte, 1990) visant à expliciter leurs pratiques pédagogiques à l'égard de la formation langagière des élèves a mis en évidence qu'ils ne disposaient pas, pour former à lire, de consignes systématisées, de grilles de correction, de modes d'évaluation directe comme c'est le cas pour la rédaction. Lors de la même recherche, une enquête auprès des coordonnateurs de département révélait les tendances suivantes : il paraît fréquent pour un professeur de donner aux élèves une bibliographie sans la commenter et sans proposer de suggestions quant à son utilisation; il est fréquent de donner une tâche de lecture (ou de rédaction) sans expliciter les consignes, sans enseigner comment faire le travail demandé, sans décrire comment le résultat sera évalué, sans effectuer de retour sur la manière de réaliser la tâche prescrite. Par ailleurs, dans les centres d'aide en français, l'on dispose d'un vaste arsenal d'instruments en ce qui concerne la maîtrise du code linguistique et de la rédaction; pour la lecture, l'identification des problèmes semble réduite aux carences lexicales et aux difficultés de déchiffrement; on ne procède pas à une véritable évaluation diagnostique, faute d'instrument pour le faire et on propose peu d'interventions assistées par un pair, faute de plans d'apprentissage à proposer et de matériel conçu spécifiquement pour ce contexte d'apprentissage.

UNE PROBLÉMATIQUE DE LA LECTURE AU COLLÉGIAL

Quelques questions pertinentes

Dans l'ensemble, ces informations ne permettent pas de conclure si les cégépiens sont de mauvais ou de bons lecteurs. Quelles sont leurs caractéristiques cognitives et affectives (habiletés, savoirs, habitudes, attitudes) en lecture? Pour répondre à cette première question, il faudrait disposer d'un instrument approprié à établir leur profil de lecteur. Existe-t-il un tel instrument ou faut-il le créer? La réponse à cette deuxième question requiert d'avoir une idée précise de ce qu'il faudrait mesurer chez un cégépien pour obtenir des données utiles à établir le profil de lecteur recherché. À partir d'un tel portrait hypothétique, on pourrait choisir l'instrument idéal ou encore le créer. Mais quel est ce portrait hypothétique du lecteur collégial?

Chacune de ces questions ne peut recevoir de réponse courte, simple et affirmative. Les données actuelles concernant la lecture chez les cégépiens, voire les jeunes en général, portent sur le temps consacré à lire, sur les types d'ouvrages lus (revues, journaux, rapports, oeuvres de création), sur les conditions matérielles de la lecture qui ne sont pas à négliger, sur les effets sur le métabolisme humain de l'activité de lecture (les médias n'ont-ils pas fait état, à la fin de l'hiver 1992, d'une étude américaine démontrant qu'un individu perd plus de calories en lisant qu'en regardant la télévision). Mais rien de tout cela ne nous informe sur l'activité mentale des sujets en lisant et sur leurs réactions affectives à l'égard de la lecture. La recherche reste à faire. Quant à la disponibilité d'un instrument diagnostique en lecture en français, la recension effectuée par Ferland

et Sanchez (1990) sur les tests utilisés dans les cégeps et les universités du Québec nous laisse les mains vides. Les instruments plus anciens, pour leur part, ont été conçus à une époque où la lecture était vue exclusivement comme une activité langagière. Le plus connu, le test de Serrouya-Michaud, est jugé par Lebrun (1987) comme mesurant la compétence en langue plutôt que l'habileté en lecture. Il semble donc nécessaire d'envisager la création d'un outil diagnostique pour parvenir à établir le profil de lecteur des cégépiens. La recherche, encore une fois, est à faire. La troisième question du paragraphe précédent devient donc prioritaire : **qu'est-ce qu'un lecteur au niveau collégial?** En avons-nous une vision au moins hypothétique, c'est-à-dire théorique?

Des sources théoriques à consulter

De fait, au cours des trente dernières années, en linguistique comme en psychologie, des travaux majeurs ont modifié les conceptions que l'on se fait de la compétence langagière, de la lecture comme activité mentale, du rapport affectif de l'individu à la lecture. Ces travaux sont fort nombreux, comme en font foi les longues bibliographies de Lebrun (ouvrage déjà cité), de Deschênes (1988), de Giasson (1990). Que retenir? J'ai choisi de regarder les résultats de la psychologie cognitive et de la linguistique textuelle pour plusieurs raisons. D'abord, les théories de ces disciplines proposent un regard sur les processus mentaux requis par la lecture et sur le rôle des facteurs affectifs dans cette activité; cela a permis aux théoriciens et aux didacticiens de formuler des propositions intéressantes sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. Ces disciplines ont amorcé une réflexion sur la diversité, la complexité, la structuration à divers niveaux des textes et montré que la relation du lecteur au texte dépend aussi bien de facteurs textuels que de facteurs personnels. Ces disciplines ont aussi proposé une conception nouvelle des notions de connaissances et de compétence; elles ont analysé le rôle des connaissances et montré qu'elles déterminent l'activité du lecteur et son efficacité; elles ont amené, enfin, l'hypothèse d'habiletés dites de haut niveau qui gèrent les activités mentales comme la lecture.

Je ne ferai pas état ici de la recension des écrits effectuée dans le cadre de cette recherche, mais uniquement de quelques conclusions. Au plan des théories langagières, ce travail a conduit à élargir la notion de compétence langagière, au-delà de la phrase, aux domaines textuels et discursifs (Lebrun, 1987); à remplacer la notion de lisibilité des textes par celle d'intelligibilité proposée par Lecavalier et al. (1991); à prendre en considération la diversité des textes et leur caractère non homogène (Adam, 1985). Des théories cognitivistes se dégagent le caractère complexe, constructif et interactif de la lecture (Giasson, 1990; Tierney, 1990); la diversité des aspects contextuels mis en cause et le caractère particulier du contexte scolaire (Ruddell et Speaker, 1985; Beck, 1989); le rôle de la connaissance des structures des textes dans l'activité de lire (Denhière, 1984); la multiplicité des processus cognitifs mis en cause en lisant (Kintsch et Van Dijk, 1978; Deschênes, 1988; Giasson, 1990); l'importance des facteurs affectifs (Ruddell et Speaker, 1985; Palincsar et Brown, 1989) et des stratégies métacognitives (Marzano et al., 1988; Palincsar et Brown, 1989). Pour compléter les modèles cognitivistes, largement centrés sur l'analyse des processus de lecture, il faut faire appel aux théoriciens qui ont étudié les aspects affectifs pour mieux en comprendre l'interaction avec les facteurs cognitifs, en particulier les théories de la motivation (Tardif, 1992), de l'engagement cognitif (Corno et Mandinach, 1983), de la métacognition (Marzano et al., 1988). À partir de ces sources, il me paraît possible d'établir un modèle de ce qu'est un lecteur. Mais pour le réaliser, il importe de fixer certaines balises qui délimiteront et orienteront le travail.

Quelques restrictions au champ d'étude

D'emblée, certains aspects ont été écartés en raison de leur caractère trop particulier. Préoccupé du cégépien « ordinaire » lisant un texte pour son information ou pour apprendre, je n'ai pas cherché à fouiller les aspects proprement perceptifs de la lecture et encore moins les problèmes associés à des limitations dues à des handicaps personnels. Je n'ai pas étudié la relation entre les composantes picturales et le texte, ni les effets de la polysémie des textes littéraires. J'ai également laissé de côté les aspects phonologiques sous-jacents comme la subvocalisation, ou encore la question des limites individuelles de la mémoire de travail. Il s'agit donc d'une réflexion centrée sur l'individu qui traite des informations écrites dans un texte littéraire ou non. Pour bien mettre à profit les sources consultées et atteindre l'objectif de décrire le lecteur en vue de déterminer ce qu'il faut mesurer chez le lecteur cégépien, j'ai choisi d'élaborer un cadre théorique de la lecture et un modèle du lecteur qui respecteront les contraintes suivantes. Le cadre théorique devra :

- proposer une définition de la lecture;
- identifier les facteurs majeurs de la lecture et rendre compte de leur interaction;
- retenir les principes fondamentaux qui montrent les points de convergence des théories étudiées.

Ainsi constitué, le cadre théorique fournira une réponse à la première question que l'on se pose dès que l'on entreprend une réflexion à propos de la lecture : qu'est-ce que lire? Il situera le lecteur dans le réseau d'interactions qu'il entretient avec certains grands facteurs et il explicitera ce que les chercheurs reconnaissent généralement et sur quoi ils fondent leurs démarches de recherche. Quant au modèle théorique, il devra :

- être centré sur l'individu lecteur;
- être orienté vers l'évaluation des caractéristiques de l'individu en tant que lecteur;
- permettre de rendre compte de la variation des caractéristiques de l'individu lecteur du début à la fin du collégial;
- tenir compte du contexte pédagogique de la lecture en milieu scolaire.

Ce modèle ne viendra pas remplacer des modèles de la lecture déjà nombreux et riches, mais il présentera tous les éléments essentiels pour définir et évaluer un lecteur dans un contexte scolaire.

UN CADRE THÉORIQUE SUR LA LECTURE

Une définition de la lecture

La lecture est une activité, cognitive et langagière, apprise; accomplie sous le contrôle d'un individu qui poursuit un but propre, elle est orientée vers la compréhension, c'est-à-dire la construction du sens du texte par le lecteur, et elle est effectuée avec une aisance et une motivation variables qui en affectent le résultat.

Divers traits caractérisent la lecture. Ils naissent des facteurs qui la conditionnent. Ainsi, les textes lus ont des caractéristiques déterminantes sur l'activité du lecteur. Pour s'adapter à ces caractéristiques aussi bien qu'au contenu des textes, le lecteur devra posséder divers types de connaissances. De plus, le lecteur pratique son activité en fonction d'un ou plusieurs buts spécifiques qui vont du plaisir de lire à l'acquisition de connaissances et qui dépendent du contexte de la lecture. Enfin, le lecteur mettra en mémoire le sens construit avec une possibilité très variable de rappel de cette information.

Des principes théoriques

Parmi les principes qui explicitent les points de convergence des théories étudiées, un premier principe, fondamental, identifie les trois grands facteurs qui déterminent l'activité de lire et en font un processus actif.

La lecture constitue un processus interactif mettant en cause un individu, un texte et un contexte (Deschênes, 1988; Giasson, 1990).

Ce principe se représente bien à l'aide de la figure suivante :

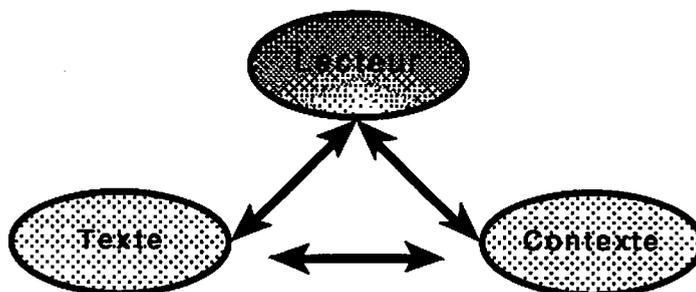


Figure 1 : La lecture, un jeu d'interactions.

L'individu est désigné ici par sa fonction de lecteur. Il est placé au sommet de la figure, car il constitue l'objet central de notre étude. Il entretient des relations bidirectionnelles avec le texte et le contexte. Dans sa relation au texte, le lecteur traite les signes graphiques qui forment le texte; son activité est essentielle pour établir les liens entre les signes et trouver les informations. Cependant, les signes ont leur propre organisation qui contraint l'activité du lecteur. Dans sa relation au contexte, le lecteur fixe parfois les

conditions spatio-temporelles dans lesquelles il exerce son activité, choisit le texte s'il en a le loisir, réagit au texte par son action dans son milieu. Mais le contexte véhicule l'oeuvre jusqu'à l'individu par la renommée qu'il propage et conditionne la lecture du texte par un ensemble de valeurs, de conceptions, d'idéologies. Quant à l'interaction entre le texte et le contexte, elle n'atteint le lecteur que de façon indirecte, d'où sa présentation en pointillé. Le texte recèle des signes qui révèlent le contexte où il a été créé; le lecteur cherchera à interpréter ces signes. Inversement, un texte a produit un effet marquant sur son environnement par le biais de certains de ses éléments; le lecteur cherchera à identifier ces éléments et à comprendre la nature de leur force expressive. Ce troisième niveau d'interaction est également important dans le contexte de l'enseignement collégial puisqu'il constitue un des objectifs de formation des cours obligatoires de français. Il vise le niveau de compréhension le plus complexe, la compréhension de l'implicite⁶ dont le support textuel est «fuyant».(Lebrun, 1987).

La notion de contexte paraît recouvrir des aspects variés qu'il faut bien distinguer. D'abord, elle met en cause les conditions spatio-temporelles dans lesquelles s'effectue la lecture. Elle englobe ensuite les conditions de libre choix des textes, dans la lecture de loisir, par opposition aux conditions qui accompagnent les lectures imposées en situation scolaire, professionnelle ou autre. Elle désigne l'environnement social contemporain du lecteur qui conditionne l'attitude de celui-ci à l'égard de la lecture et des textes tout autant que sa compréhension des textes. Enfin, le contexte renvoie à l'environnement social contemporain de l'auteur et de la création du texte. Lorsqu'il est question de lecture, aucun de ces aspects ne peut être négligé. Mais pour se faire un portrait du lecteur collégial, tous les éléments liés au contexte scolaire doivent être considérés : le caractère obligatoire de la lecture de textes et du choix des textes, les tâches ou consignes qui l'accompagnent, la diversité des types de textes à lire et le caractère scolaire de certains d'entre eux, la préparation en classe de la lecture, la production écrite et l'évaluation qui s'ensuivraont.

Structurés à partir de ce premier principe, les énoncés de principe suivants rendent compte de points de convergence importants des théories étudiées. Ils sont développés en prenant le lecteur comme centre de la réflexion qui les sous-tend. L'impression de redondance liée à certaines parties des énoncés résulte probablement de ce mode d'organisation. Néanmoins, chaque énoncé de principe apporte un aspect original qui déterminera le modèle du lecteur.

La relation du lecteur au contexte

2. Les caractéristiques du contexte orientent le lecteur dans la détermination du but et des objectifs de lecture, en relation avec divers traits affectifs propres au lecteur (Ruddell et Speaker, 1985; Palincsar et Brown, 1989).

La relation du lecteur au texte

3. Aucun texte n'est complet au plan du sens; il appartient au lecteur de retrouver, à partir du texte et de lui-même, les informations laissées implicites par l'auteur (Kintsch et Van Dijk, 1978; Lebrun, 1987).
4. Le sens d'un texte est la résultante d'un processus constructif effectué à partir des données du texte et des connaissances et des intentions du lecteur (tous les chercheurs, selon Denhière, 1984; Tierney, 1990; Giasson, 1990).
5. L'intelligibilité d'un texte relève de caractéristiques internes du texte, des conditions d'exercice de l'activité (sa préparation pédagogique) et de facteurs propres à l'individu lecteur (les connaissances antérieures, les buts de la lecture, les intérêts et la motivation personnelle) (Kintsch et Van Dijk, 1978; Denhière, 1984; Ruddell et Speaker, 1985; Deschênes, 1988; Beck, 1989; Lecavalier et al., 1991).

L'activité propre du lecteur

6. La lecture implique toujours des processus complexes de compréhension dirigés par le désir des lecteurs de trouver du sens (Kintsch et Van Dijk, 1978; Denhière, 1984; Ruddell et Speaker, 1985; Lebrun, 1987; Deschênes, 1988; Tierney, 1990).
7. Le processus de compréhension met en oeuvre des opérations appartenant à diverses composantes interreliées chez le lecteur. Ces composantes concernent aussi bien le travail sur les données et les réactions affectives que le contrôle sur l'activité dans son ensemble (Kintsch et Van Dijk, 1978; Denhière, 1984; Ruddell et Speaker, 1985; Deschênes, 1988; Beck, 1989; Palincsar et Brown, 1989).

8. Le processus de compréhension s'effectue à travers un ensemble d'opérations mentales complexes, inaccessibles à l'observation directe. Ces opérations (langagières et cognitives) dépouillent les données textuelles de leur forme langagière pour leur donner une forme appropriée à la conservation en mémoire (Kintsch et Van Dijk, 1978; Denhière, 1984; Ruddell et Speaker, 1985; Deschênes, 1988).
9. Plusieurs opérations mentales peuvent avoir lieu concurremment. Cela requiert qu'un bon nombre d'entre elles s'effectuent de façon automatique, sans contrôle conscient de la part de l'individu lecteur (Kintsch et Van Dijk, 1978; Ruddell et Speaker, 1985; Sprenger-Charolles, 1986; Deschênes, 1988; Beck, 1989).
10. Les connaissances du lecteur (connaissances de l'univers, de la langue et des caractéristiques des textes) déterminent le processus de compréhension qu'il effectue et son efficacité (Kintsch et Van Dijk, 1978; Denhière, 1984; Ruddell et Speaker, 1985; Deschênes, 1988; Beck, 1989; Palincsar et Brown, 1989, Giasson, 1990).
11. Les traits affectifs qui ont une incidence sur les objectifs de lecture déterminent également l'autorégulation des processus de lecture (Ruddell et Speaker, 1985; Palincsar et Brown, 1989).
12. La lecture d'un texte est un processus personnel conduisant à un résultat qui est un construit personnel (Kintsch et Van Dijk, 1978; Tierney, 1990).

Bien que chacun de ces principes appelle plusieurs commentaires, je me contenterai des trois remarques suivantes. D'abord, le sens d'un texte est le résultat d'un travail constructif du lecteur à partir des éléments graphiques qui seuls sont donnés par le texte. Le lecteur cherche à retrouver le sens que l'auteur a mis dans son texte pour le partager avec ses lecteurs; il cherche donc une base de sens commune, partageable avec d'autres lecteurs. Néanmoins la figure 2 rappelle les divers facteurs susceptibles de donner une coloration personnelle au résultat de la lecture.

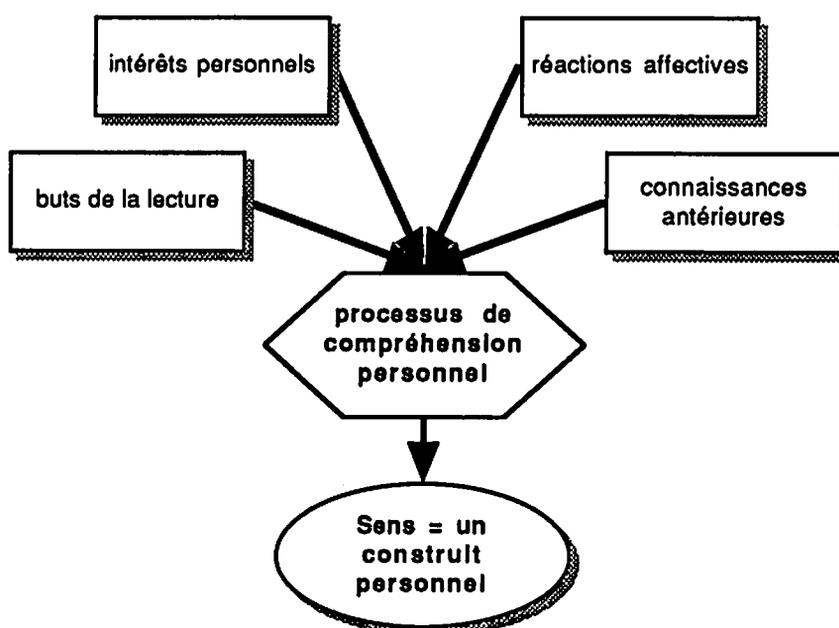


Figure 2 : Le résultat de la lecture, un construit personnel.

En deuxième lieu, la difficulté d'un texte ou sa résistance à se laisser lire doit être vue comme un concept relatif dépendant de toutes les interactions mises en cause dans la lecture comme le montre la figure 3. Elle ne dépend donc pas seulement du texte lui-même et de ses caractéristiques purement formelles. En milieu scolaire, il est important de se rappeler les différents facteurs susceptibles de faciliter la tâche ou de la rendre encore plus difficile.

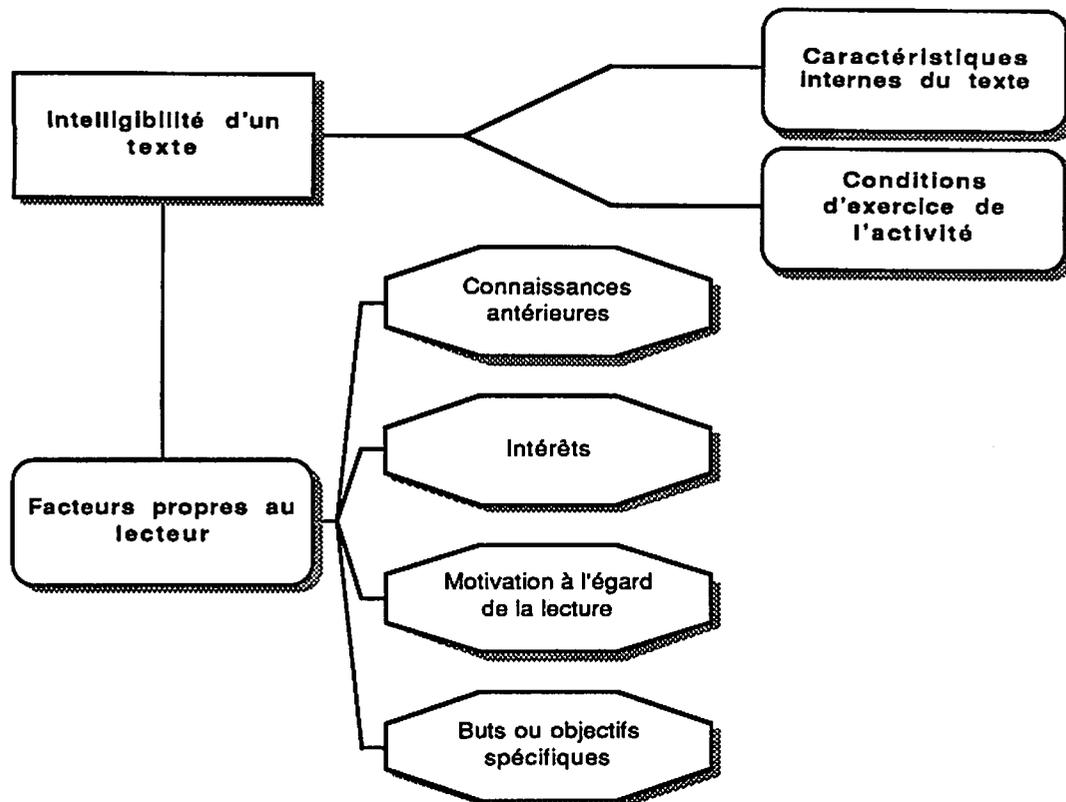


Figure 3 : Les facteurs de l'intelligibilité d'un texte

Enfin, des 12 principes se dégagent des fonctions qui caractérisent les processus de compréhension et déterminent des composantes actives chez le lecteur. Le tableau 1 ci-dessous montre la relation entre ces fonctions et ces composantes.

<u>Fonctions durant l'activité</u>		<u>Composantes internes chez le lecteur</u>
travail sur les données formelles	⇒	compétence langagière
travail sur les données conceptuelles	⇒	compétence cognitive
contrôle de l'activité	⇒	compétence métacognitive
réactions affectives	⇒	traits affectifs

Tableau 1 : Les composantes fonctionnelles du lecteur

UN MODÈLE DU LECTEUR

L'originalité du modèle proposé ici tient au fait qu'il est centré sur le lecteur dont il cherche à identifier les caractéristiques. Prenant appui sur les principes exposés précédemment, il montre un lecteur muni de quatre composantes interreliées grâce auxquelles il entre en interaction avec les facteurs texte et contexte, comme l'illustre la figure 4.

Dans ce modèle, chacune des composantes fait l'objet d'une analyse fine pour en identifier les constituants. Les trois composantes définies comme des compétences reposent sur des savoirs et des habiletés correspondant à des connaissances déclaratives et procédurales selon la tradition cognitiviste (Gagné, 1985), ou encore à des structures cognitives et à des processus cognitifs (Deschênes, 1988; Giasson, 1990).

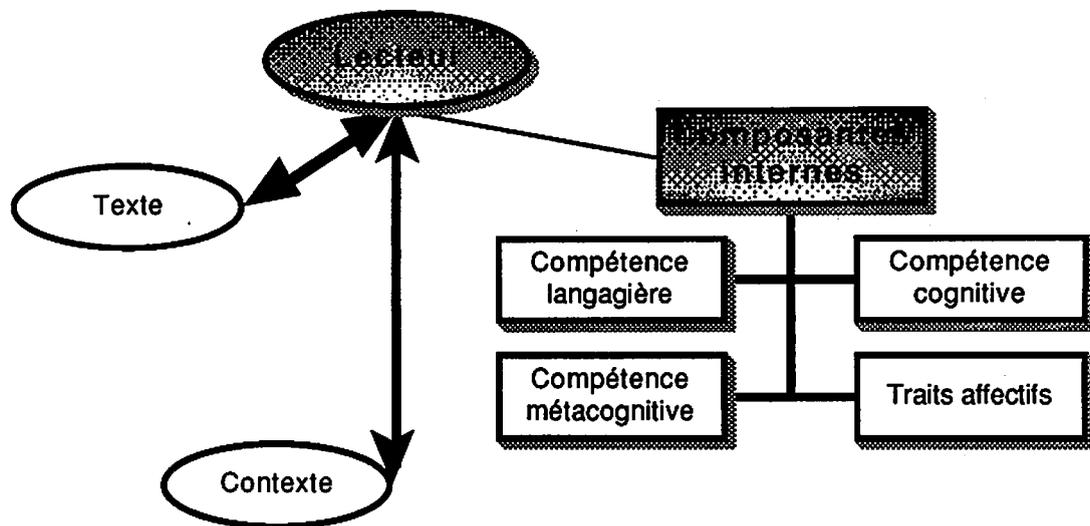


Figure 4 : Le lecteur.

Dans le cas des compétences langagières et cognitives, la figure 5 ci-dessous, qui caractérise de façon plus précise les composantes internes du lecteur, retient des opérations nécessaires au traitement des données formelles et conceptuelles. Sur le plan langagier, les éléments retenus s'inspirent de Ruddell et Speaker (1985) et de Lebrun (1987). Sur le plan cognitif, outre Lebrun déjà citée, il faut nommer Kintsch et Van Dijk (1978), Lecavalier et al. (1991), Beck (1989), Palincsar et Brown (1989). Dans le cas de la compétence métacognitive, la définition de Marzano et al. (1988) a inspiré les éléments retenus. Enfin, j'ai regroupé les traits affectifs en fonction de l'interaction du lecteur avec le contexte et le texte.

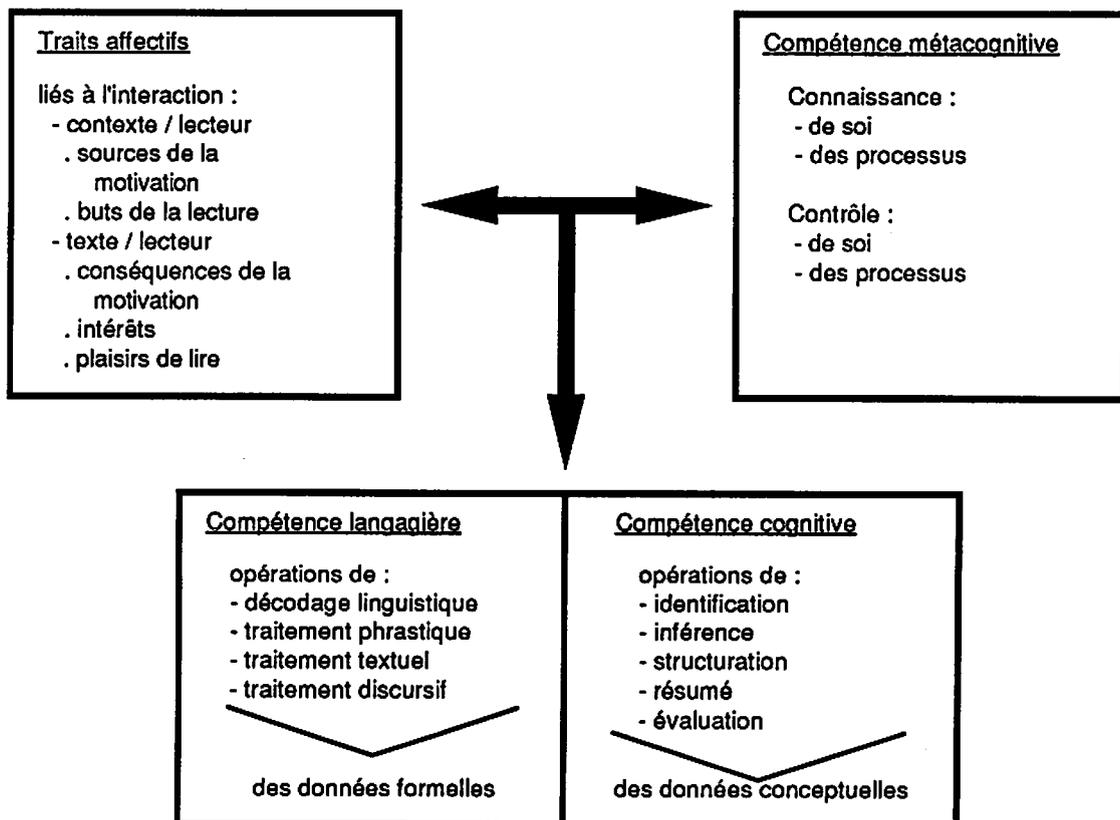


Figure 5 : Les variables internes du lecteur

La figure 5 montre aussi que les traits affectifs agissent en interaction avec la compétence métacognitive, conformément aux principes définis précédemment, pour orienter et soutenir les opérations cognitives et langagières.

Chacun des éléments identifiés à l'intérieur des divisions de la figure 5 a fait l'objet d'une description détaillée sous forme de descripteurs⁷ des opérations, des connaissances, des processus, des traits nommés. Pour établir ces descripteurs, outre les nombreuses sources déjà citées, je me suis appuyé sur des travaux personnels conduits au collège Édouard-Montpetit⁸. Ces descripteurs constituent une partie importante de la contribution originale de ce modèle à la compréhension de ce qu'est un lecteur. En effet, l'ensemble de ces descripteurs établit une «radiographie» des caractéristiques théoriques d'un lecteur qui pourra guider de façon concrète la préparation d'un instrument d'évaluation diagnostique.

LE LECTEUR AU COLLÉGIAL

À partir de ce modèle et des sources consultées, il est possible de mettre en évidence certaines caractéristiques du lecteur dont l'importance dans la maîtrise de la lecture en fait des objets d'évaluation essentiels pour connaître le lecteur collégial. La figure 6 les résume en les regroupant en fonction des principales composantes du modèle du lecteur.

L'automatisme des processus langagiers est pointée du doigt par Kintsch et Van Dijk (1978) comme un aspect déterminant de la vitesse et de la qualité de la compréhension chez un lecteur. Ils insistent également, et de nombreux théoriciens et chercheurs à leur suite, sur le rôle majeur des connaissances textuelles dans la compréhension.

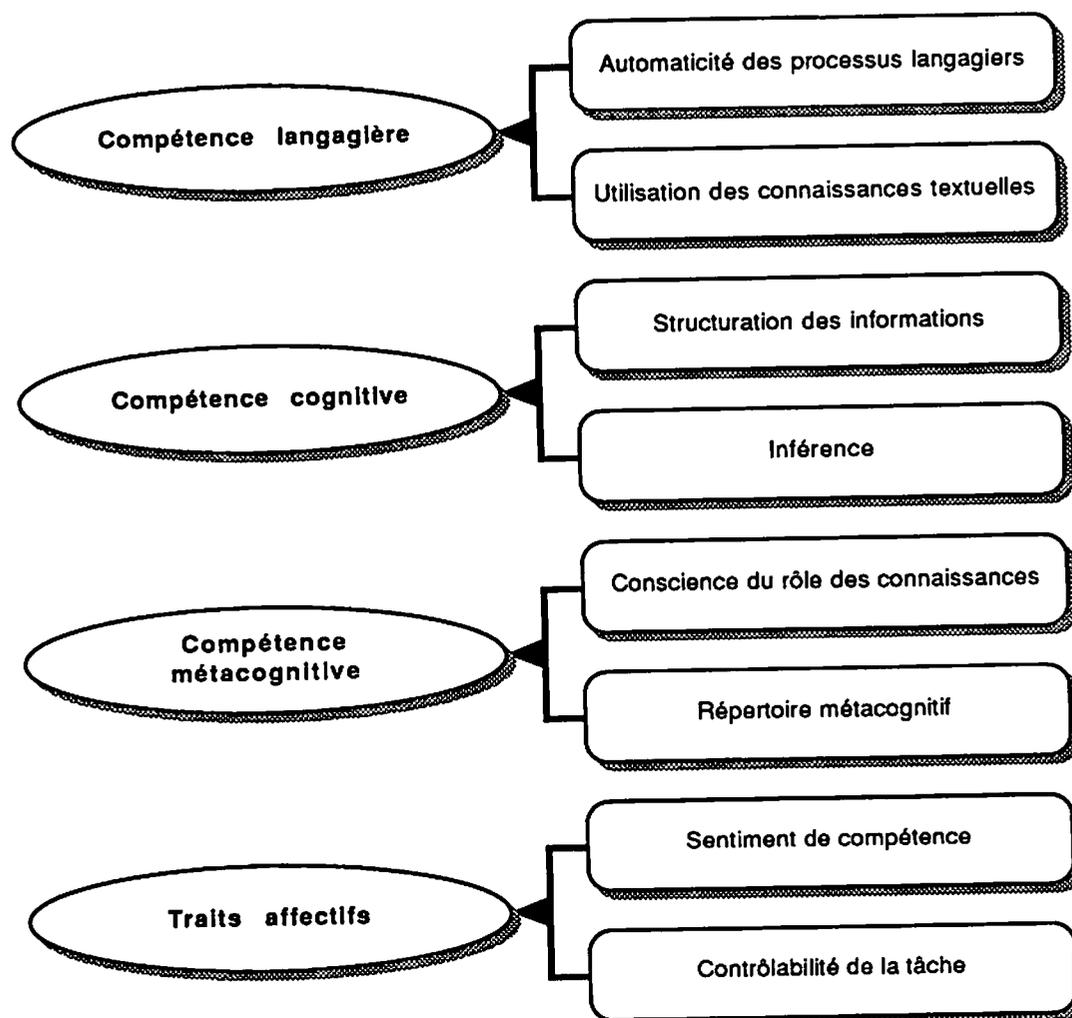


Figure 6 : Aspects déterminants dans l'évaluation du lecteur cégépien

Deschênes (1988) fait état de la structuration plus grande des informations par des lecteurs plus mûrs et de l'importance de cette structuration dans le rappel des informations mises en mémoire. Lebrun (1987) pose l'inférence comme le niveau le plus complexe de la compréhension et en fait un des éléments clés de son modèle des critères de compréhension en lecture. Parent et Van der Maren (1989), à la suite d'autres chercheurs, insistent sur la conscience du rôle des connaissances et sur la richesse des connaissances métacognitives comme indices d'une bonne maîtrise de la lecture. Tardif (1992) montre que la performance dans l'apprentissage scolaire, et dans la réalisation de tâches de lecture, repose de façon cruciale sur le sentiment de compétence à l'égard de la tâche et sur la perception de la contrôlabilité de la tâche.

CONCLUSION

Les éléments réunis dans la figure 6 peuvent constituer les objets d'une évaluation diagnostique du lecteur collégial, selon des bases cognitivistes. Ces éléments seront réévalués avant de procéder à l'élaboration de l'instrument diagnostique recherché; par exemple, un des apprentissages importants des élèves du secondaire, l'habileté à faire un résumé, n'apparaît pas dans cette figure; il constitue pourtant une habileté utile dans plusieurs travaux demandés pendant les études collégiales. Tous les descripteurs du modèle théorique seront passés en revue et examinés à la lumière de la question suivante : s'agit-il d'un apprentissage essentiel pour assumer les exigences de la société du 21^e siècle? De la réponse à cette question dépendra le portrait du cégépien lecteur que l'on pourra tirer du test diagnostique en préparation et les pistes d'intervention qu'il inspirera aux enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, Jean-Michel (1985). «Quels types de textes?» Le français dans le monde. No 192, pp. 39-43
- BECK, I.L. (1989). «Improving Practice Through Understanding Reading.» Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research, Association for Supervision and Curriculum Development Yearbook, pp. 40-58.
- CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (1987). L'enseignement du français, langue maternelle. Avis à la Ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française. Québec.
- CONSEIL DES COLLÈGES (1988). La qualité du français au collégial: éléments pour un plan d'action. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la science. Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987). La qualité du français à l'école: une responsabilité partagée. Avis au ministre de l'Éducation. Québec.
- CORNO, L., MANDINACH, E.B. (1983). «The Role of Cognitive Engagement in Classroom Learning and Motivation.» Educational Psychologist, vol. 18, no 2, pp. 88-108
- DENHIÈRE, Guy (1984). «Introduction à l'étude psychologique du traitement de texte.» Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits. Lille, Presses universitaires de Lille, pp. 17-44
- DESCHÈNES André-Jacques (1988). La compréhension et la production de textes. Québec, Presses de l'Université du Québec, collection Monographies de psychologie no 7., 138 p.
- FÉDÉRATION DES CÉGÉPS (1980). Ressources et pratiques pédagogiques. Rapport final de recherche (version abrégée). Québec, Ministère de l'Éducation.
- FERLAND, L.-G., SANCHEZ, E. (1990) Tests de français à l'entrée des collèges et des universités. Rapport préparé à la demande du Service des programmes de la Direction générale de l'enseignement général.
- GAGNÉ, E.D. (1985). The cognitive Psychology of School Learning. Boston, Little, Brown and Company.
- GIASSON, J. (1990). La compréhension en lecture. Boucherville, Gaëtan Morin éditeur. 262 p.
- HOULE, Roland (1989). Recherche-action sur les étudiant(e)s du Collégial éprouvant des difficultés majeures de lecture. Québec, Collège de la région de l'amiante.
- KINTSCH, W., VAN DIJK, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. Traduit et publié par Guy Denhière dans Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits. Lille, Presses universitaires de Lille, 1984, pp. 85-142.
- LABELLE, F., LEFEBVRE, J., TURCOTTE, A.G. (1989). Éléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial. Rapport d'étude. Coordination provinciale de français. Québec.
- LEBRUN, Monique (1987). Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial (thèse de doctorat). Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- LECAVALIER, J., PRÉFONTAINE, C., BRASSARD, A (1991). Les stratégies de lecture / écriture au collégial. Rapport de recherche PAREA. Valleyfield, Collège de Valleyfield.

- MARZANO R.J. et al. (1988). «Metacognition.» Dimensions of Thinking: a Framework for Curriculum and Instruction. Association for Supervision and Curriculum Development Yearbook, pp. 9-17.
- PALINCSAR, A.S., BROWN, A.L. (1989). «Instruction for Self-Regulated Reading.» Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research, Association for Supervision and Curriculum Development Yearbook, pp. 19-39.
- PARENT, S., VAN DER MAREN, J.-M. (1989). «Stratégies d'étude d'un texte.» Prospectives, Avril, pp. 85-94.
- RUDELL R. B., SPEAKER, R. B. Jr. (1985). «The Interactive Reading Process: a Model». SINGER, H., RUDELL, R.B., EDS., Theoretical Models and Processes of Reading. Newark, DE., International Reading Association. Pp. 751-793
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1986). «Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage.» Pratiques. Pratiques de lecture, no 52, pp.9-27.
- TARDIF, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal, Les éditions Logiques.
- TIERNEY, R.J. (1990). «Redefining Reading Comprehension». Educational Leadership, Mars, pp. 37-42.
- TURCOTTE, André G. (1990) «Vers un plan de formation en lecture.» Lire et écrire au collégial. Pp. 51-57
- VIGNER, Gérard (1979). Lire: du texte au sens. Paris, Clé international.

-
- 1 Cette présentation fait suite à une recherche conduite dans le cadre d'une subvention du PAREA (Gouvernement du Québec, MESS); ce projet vise à développer un instrument diagnostique en lecture sur des bases cognitivistes. Le modèle présenté s'appuie sur une étude réalisée par l'auteur à la maîtrise, au Département d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
 - 2 Au cours de la dernière année, on a pu lire dans la presse écrite les déclarations du président de la Chambre de commerce du Montréal métropolitain et celles du vice-président du Conseil du patronat du Québec relativement aux exigences des employeurs en matière de maîtrise du français et des habiletés rattachées à la communication écrite.
 - 3 Plusieurs rapports du Conseil de la langue française, du Conseil supérieur de l'éducation, du Conseil des collèges ont exprimé soit explicitement, soit indirectement, un avis en ce sens au cours des dernières années.
 - 4 FÉDÉRATION DES CÉGÉPS (1980). *Ressources et pratiques pédagogiques*. Rapport final de recherche (version abrégée). Québec, Ministère de l'Éducation, p. 26, 33-34
 - 5 Cette étude de Françoise Kletz est rapportée dans *Le Devoir*, le 3 mars 1992, sous le titre «Le mal de lire des étudiants. En France comme au Québec, les jeunes lisent moins et de façon plus utilitaire». L'article est signé par Michèle Aulagnon.
 - 6 Des exemples de ces aspects de l'interprétation des textes sont donnés par Lebrun (1987) et par Labelle et al. (1989).
 - 7 Ces descripteurs sont présentés et expliqués dans une thèse de maîtrise déposée au Département d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ils feront l'objet d'une présentation dans le rapport de la recherche subventionnée par PAREA, à paraître à l'automne 1994.
 - 8 Une publication de ces travaux de Claude Noël et André G. Turcotte est en préparation sous la responsabilité du collègue Édouard-Montpetit; le titre provisoire : *La compétence langagière dans les cours de français au niveau collégial : objectifs de formation et taxinomie des connaissances*.