

Québec français



Enseigner la lecture...au collégial Une affaire de stratégies?

André G. Turcotte

Number 96, Winter 1995

Enseignement stratégique

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44334ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Turcotte, A. G. (1995). Enseigner la lecture...au collégial : une affaire de stratégies? *Québec français*, (96), 24–28.

ENSEIGNER LA LECTURE... AU COLLÉGIAL : UNE AFFAIRE DE STRATÉGIES ?

par André G. Turcotte*

« Il ne suffira pas de confronter l'enfant au texte pour que soudain le miracle s'opère. Ce ne peut être que le terme d'un long parcours d'apprentissage, le résultat d'une sensibilisation progressive ».
Gérard Vigner

Lire est une activité apprise. Pour paraphraser une parole célèbre, il convient de dire qu'on ne naît pas lecteur, on le devient. Au Québec, il semble que l'on soit de plus en plus conscient de l'importance de cet apprentissage comme en témoignent les nouveaux programmes du ministère de l'Éducation. Même au collégial, le nouveau programme des cours de français prévoit des activités d'apprentissage portant sur les « techniques de compréhension de texte » dans le premier cours de formation générale commune. Dans l'énorme chambardement des programmes du collégial, ce petit bout de phrase a-t-il une grande importance ? eh bien ! oui, si la réforme au collégial dépasse le stade du changement de structure et devient une réforme pédagogique, comme le souhaitait un collègue avant la rédaction des nouveaux programmes¹.

Une réforme... pédagogique ?

En effet, dans les modèles contemporains relatifs à la lecture et à l'enseignement de la lecture, les conceptions traditionnelles sont bousculées. Comme

lecteur, on ne peut plus s'en tenir à l'idée simple et naturelle que lire, c'est poser ses yeux sur un texte et les laisser glisser de gauche à droite, de ligne en ligne, de page en page, pendant que le miracle s'opère et que le sens germe et se développe dans l'esprit. Pourtant, combien d'élèves décriraient ainsi la lecture ! Comme professeur, on ne peut plus se satisfaire de l'idée, également simple et naturelle, qu'il suffit de donner des tâches de lecture à ses élèves pour qu'ils les exécutent avec profit et dans un temps raisonnable. Hélas, plusieurs élèves parvenus au cégep affirment que les tâches de lecture imposées exigent beaucoup de temps et laissent peu de profit du point de vue de la compréhension. Ils en parlent volontiers, pour peu qu'on se montre disponible à les écouter. Pour pallier ces fausses conceptions et ces difficultés, les modèles contemporains suggèrent d'enseigner aux futurs lecteurs « un usage souple et intentionnel des stratégies de lecture » (Dole et al., 1991)², car « la lecture stratégique peut améliorer l'apprentissage durant toute la vie scolaire » (Paris et al., 1991, p. 609)³, bénéfique qui se prolongera sans doute durant toute la vie. Les mêmes spécialistes proposent d'effectuer cet enseignement « selon un mo-

* André G. Turcotte est professeur de français au collège Édouard-Montpetit. Il est également chercheur en didactique du français au collégial.

dèle souple et intentionnel » (Dole et al., 1991) ². S'agit-il d'une mode pédagogique qui va bientôt passer, comme certains le pensent ? Certains indices font croire que non. Depuis 1983 au moins, à la suite de l'ouvrage de Van Dijk et Kintsch ⁴, les scientifiques parlent de la lecture comme d'une activité stratégique. Un large courant de théoriciens, de chercheurs et de professeurs s'est inspiré de cet ouvrage pour développer une connaissance de plus en plus fine de l'activité de lire et des propositions de plus en plus efficaces pour former « stratégiquement » des lecteurs « stratégiques ». Le cahier pratique de Lecavalier¹ constitue un exemple éclairant de cette façon de faire qui renouvelle l'enseignement de l'intérieur, sans en modifier la structure, avec des gains intéressants au niveau de l'apprentissage. L'approche stratégique n'est donc pas réductible à une mode récente. L'ouvrage de Tardif (1992) aura contribué à la faire connaître et à la mieux définir ; cependant, elle a des racines profondes qui permettent d'y trouver une vision renouvelée de l'enseignement en accord avec les nouvelles théories sur la lecture. Si, comme professeur, on souhaite une réforme pédagogique de l'enseignement collégial, si l'on croit que structurer et évaluer son enseignement selon un modèle donné procure au professeur un bénéfice appréciable, si l'on est chargé d'apprendre à lire ou de faire apprendre en misant sur l'habileté à lire, alors il convient sûrement de connaître les principes sous-jacents aux approches contemporaines en lecture et en enseignement de la lecture.

Lire, une activité constructive, holistique, interactive, stratégique

Plusieurs idées préconçues ne tiennent plus à l'égard de la lecture et du lecteur : on ne naît pas lecteur, on le devient ; le sens ne s'imprègne pas dans l'esprit en parcourant le texte des yeux, l'esprit le construit ; le lecteur ne traite pas, selon un ordre croissant, des caractères graphiques, puis des syllabes, puis des mots, puis des phrases, ainsi de suite, il traite un texte ; lire un texte, ce n'est pas le traverser de la première à la dernière ligne, c'est plutôt choisir ce qui répond à nos besoins. Dans une synthèse claire des théories récentes en lecture, Giasson (1990) dégage trois principes importants qui caractérisent la vision moderne de la lecture : lire constitue une activité constructive, holistique et interactive. Pour tenir compte de l'apport de Van Dijk et Kintsch, un quatrième principe s'impose : lire est une activité stratégique. Chacun de ces traits essentiels a des

répercussions sur l'apprentissage de la lecture et par la lecture : elles sont esquissées ci-dessous.

Selon les théories actuelles, l'individu construit le sens du texte qu'il lit. Cela nous est révélé par le fait que plusieurs bons lecteurs comprennent différemment un même texte et que cette différence s'explique par le but donné à leur lecture, par leurs intérêts, par leurs préconnaissances ou par diverses réactions affectives. Ces variables agissent également chez l'individu qui apprend à lire ou qui apprend à partir de ses lectures (cette seconde situation ne se produit-elle pas dans toutes les disciplines au collégial ?). Lorsqu'un professeur mise sur la lecture de textes, peu importe leur longueur, sans chercher à rendre l'impact de ces variables favorable à l'apprentissage, il néglige une donnée de base importante pour la qualité de son enseignement. Alors, le sens construit par l'élève pourra différer largement de ses attentes, il doit le prévoir. Autre aspect préoccupant : certains élèves soucieux de « bien » comprendre ce qu'ils lisent s'inquiètent de ne pas parvenir au même sens que leurs voisins. Expliquer à ces élèves pourquoi des différences peuvent se produire dans la compréhension d'un texte peut les aider à ne pas interpréter ces différences comme une maladresse de lecteur. Lire apparaît comme une activité unique et indivisible visant la construction du sens. C'est ce qu'on désigne par son caractère holistique. Même si, à la réflexion, on découvre dans l'acte de lire une multiplicité d'activités intellectuelles distinctes, celles-ci paraissent s'accomplir simultanément et inconsciemment, du moins aussi longtemps qu'aucune difficulté ne vient interrompre le rythme de l'activité. Et toutes concourent à la construction du sens. C'est ce qui fait que la lecture apparaît comme une activité unifiée mais polyphonique. Le caractère inconscient et automatique des opérations sous-jacentes à la lecture contribue à montrer l'aspect indivisible de l'acte de lire, lequel explique la faillite des méthodes d'enseignement qui visent à développer des habiletés spécifiques isolées de la compréhension. Par exemple, il est peu efficace d'apprendre le sens des marqueurs de relation de façon isolée, d'apprendre à analyser le système d'énonciation d'un texte pour lui-même. Comprendre les marqueurs de relation ou le système d'énonciation d'un texte constituent des activités signifiantes parce qu'elles renseignent sur le sens du texte et sur le point de vue du scripteur. Bien sûr, les automatismes sous-entendus ici doivent s'acquérir ; pendant l'apprentissage, les difficultés du texte aussi

bien au plan de la forme qu'au plan des concepts rendent la lecture plus lente et moins efficace. Le professeur dont l'enseignement repose sur des textes a tout intérêt à rendre l'élève conscient des difficultés de ces textes et à montrer comment les surmonter.

Quant au caractère interactif de la lecture, il se dégage de l'observation des trois facteurs présents dans toute activité de lire : le lecteur, le texte et le contexte. L'action du lecteur est très nettement déterminée et par le texte (qui impose ses structures formelles et son contenu) et par le contexte (qui délimite certains aspects physiques, sociaux et psychologiques de l'activité). Mais, inversement, le lecteur peut agir sur le texte (en n'en traitant que certaines parties) et sur le contexte (en choisissant le lieu où il lira, les personnes avec qui il partagera la lecture, le type d'accueil qu'il réservera au texte). Pour tout professeur qui fait lire ses élèves, il s'ensuit qu'il doit agir sur ces trois facteurs de façon à assurer que les lectures soient effectuées par les élèves de façon efficace et qu'elles leur procurent les apprentissages recherchés. La chose n'est pas simple à réaliser quand il s'agit des caractéristiques des lecteurs où se mêlent des dimensions langagières, cognitives, affectives et métacognitives (celles relatives à la planification, à l'autosurveillance et à l'évaluation de l'activité).

Enfin, lire est conçu maintenant comme une activité stratégique. Ce principe a été mis de l'avant par Van Dijk et Kintsch pour rendre compte des faits suivants : lorsqu'ils lisent, « les individus ont l'aptitude à traiter de façon flexible diverses sortes d'informations, les informations peuvent être traitées selon plusieurs ordres possibles, l'information en cours d'interprétation peut être incomplète, et le but d'ensemble du processus est d'être aussi efficace que possible dans la construction d'une représentation mentale »⁵. Définie dans un cadre cognitiviste, la stratégie est vue comme une « production », c'est-à-dire une action dont la réalisation dépend de conditions ; à l'égard de séquences d'actions complexes comme lire, elle détermine une façon globale de décider entre des choix possibles à divers moments de réalisation de l'action en fonction des buts poursuivis. Dans la perspective d'un enseignement qui mise sur la lecture ou qui forme à lire, ce quatrième principe incite à enseigner aux élèves un usage souple et intentionnel des textes, des tâches et des opérations de lecture. Par conséquent, il appartient au professeur de montrer aux élèves à adapter leurs opérations de lecture au but qu'ils poursui-

vent, au moment où ils accomplissent leurs opérations, aux données qu'ils observent.

D'une pédagogie intuitive à une didactique scientifique

Quiconque s'intéresse au sujet pourra compléter ce bilan plus que sommaire des théories sur la lecture en consultant les ouvrages inscrits en référence. Cependant, il ressort de cette brève incursion dans les théories qu'en aucun cas un enseignement qui repose sur les textes ne peut se faire de façon naïve et intuitive à l'égard de la lecture et des lecteurs. Pour tenir compte des multiples variables qui entrent en interaction dans cette activité, il apparaît essentiel de structurer (et d'évaluer) son activité professorale selon un modèle approprié. Une telle approche, intentionnelle et souple, se retrouve dans l'enseignement stratégique. Le professeur qui s'en inspire ne se donne-t-il pas de meilleures chances d'assurer le caractère productif des activités d'apprentissage qu'il propose à ses élèves ? Appliqué à la lecture, un tel enseignement devrait répondre à deux séries d'exigences : l'une concerne l'élève, l'autre, le professeur.

• Des obstacles à surmonter

Du côté des élèves, l'enseignement devrait chercher à développer chez eux l'attitude stratégique à l'égard des tâches de lecture. Pour y parvenir, un professeur devra affronter certains obstacles. En effet, plusieurs élèves traînent avec eux, en arrivant au collégial, certaines idées préconçues, parfois acquises à la suite d'expériences malheureuses. Un premier obstacle tient à ce que plusieurs élèves croient que savoir lire n'est pas leur affaire, qu'ils ne sont pas doués pour cela ! Il faut alors démontrer à ces élèves que, comme les jeunes de leur âge, ils parviennent à apprendre à lire ou à mieux lire, ce qui leur rend accessible l'information contenue dans les textes. Un second obstacle réside dans le fait qu'ils croient qu'il n'y a qu'une seule façon de lire : aborder le texte à la première ligne de la première page et poursuivre de ligne en ligne et de page en page. Pour contrer cette idée, il faut enseigner diverses stratégies de lecture en montrant l'utilité de celles-ci, leur mode de fonctionnement et les conditions de leur utilisation. Cependant, un tel enseignement ne produira des fruits que si l'on rend l'élève conscient qu'il connaît dorénavant plusieurs façons de lire et qu'il peut les utiliser selon ses besoins et selon les exigences des tâches de lecture qu'il effectue. Il faut également développer chez l'élève

un souci d'efficacité et de rentabilité dans sa construction du sens et dans sa quête de connaissances à travers les textes. Pour ancrer ce souci dans une perspective constructive et non étroitement calculatrice, il est nécessaire de montrer à l'élève à exercer une surveillance de son activité ; cette attitude l'amènera à évaluer ce qu'il fait et ce qu'il obtient par sa lecture, ce qui, en retour, influencera son utilisation des stratégies et ses décisions en cours de lecture.

• *Des connaissances à acquérir*

En ce qui concerne les professeurs, un enseignement stratégique de la lecture recèle des exigences qui ne devraient pas leur déplaire puisque cette conception de l'enseignement valorise la profession en faisant de celle-ci une affaire de spécialistes et non une fonction reposant uniquement sur une base intuitive. Première exigence, un professeur doit pouvoir agir sur les facteurs qui entrent en interrelation dans la lecture : le contexte, le texte et le lecteur. Le contexte joue un rôle particulier en milieu scolaire, car les textes à lire sont rarement choisis par l'élève qui, dans ce cas, ne les lit pas pour eux-mêmes. Le contexte de la lecture constitue en effet le facteur privilégié par lequel le professeur agit sur l'élève et prépare, oriente, supervise son activité. Le texte exige du professeur une grande sensibilité et une connaissance fine de ce qui peut rendre un texte difficile pour ses élèves, car un texte n'est pas difficile en soi, il est difficile pour un lecteur particulier. C'est ce qui amène certains auteurs à parler d'interprétabilité plutôt que de lisibilité (Lecavalier et al., 1991) et à intégrer des variables relatives au lecteur dans l'appréciation de la difficulté des textes.

Quant au lecteur, c'est l'interaction des multiples variables mises en cause chez lui qui détermine sa construction du sens de même que la supervision de son activité. Le professeur doit connaître en particulier le rôle joué par les facteurs affectifs et les connaissances métacognitives dans la détermination par l'élève des buts de lecture en fonction de la tâche imposée. Certaines perceptions de l'élève (quant à la difficulté des textes ou de la tâche, quant à la valeur attribuée à la tâche, quant à sa propre compétence et au contrôle qu'il exerce sur son activité) auront une incidence sur son engagement et sa persistance dans la tâche, sur le réajustement de ses buts en présence de difficultés. De ces considérations il résulte que le professeur qui possède

une image juste de ses élèves quant aux habiletés qu'ils maîtrisent et quant à leurs perceptions pourra adapter son enseignement en ce qui concerne la lecture de textes et obtenir plus facilement l'effet qu'il en attend. Un tel portrait des cégépiens comme lecteurs est en cours de préparation⁶. En plus de guider les professeurs du collégial dans leurs interventions auprès des élèves, ce portrait pourra aussi servir à des professeurs du secondaire soucieux de connaître l'effet de leur enseignement.

Seconde exigence d'un enseignement stratégique, pour réduire le risque d'un effet négatif dû à l'improvisation, le professeur doit aussi connaître les modèles d'enseignement adéquats pour former ses élèves à l'utilisation de stratégies. Diverses approches didactiques sont possibles. Giasson en formule une synthèse intéressante en fonction de l'école québécoise⁷. Elle structure sa proposition à partir de l'enseignement stratégique. Celui-ci se distingue par la conjonction de trois traits : rendre explicite pour l'élève les processus de lecture et les conditions d'utilisation de ceux-ci, prendre en charge les divers facteurs reliés à la motivation et intégrer l'enseignement des stratégies de lecture à celui des connaissances spécifiques. Giasson situe les trois autres conceptions de l'enseignement dans une perspective complémentaire : l'approche coopérative, utile pour développer chez l'élève un savoir métacognitif en même temps que des stratégies de travail en équipe ; l'approche intégrée qui insiste sur la mise en évidence des stratégies utiles avant, pendant et après la lecture (notamment et respectivement les stratégies d'activation des connaissances, de compréhension et d'évaluation) ; et l'approche réciproque qui mise sur le caractère social de la lecture et améliore les habiletés de résolution de problème de l'élève (Scheid, 1993).

Pour le professeur du collégial, la connaissance de ces diverses conceptions lui permettra de diversifier de façon réfléchie et mesurée la façon d'aborder l'enseignement à partir de textes, de prendre en compte les conceptions et les perceptions qui déterminent la motivation scolaire de l'élève (Tardif, 1992), de proposer à ses élèves des stratégies à effectuer en cours de lecture (celles qu'on oublie trop facilement). De façon générale, développer un enseignement stratégique de la lecture ou qui mise sur la lecture exige du professeur un peu de lecture... et de formation. Et pourquoi pas ! Étudier ce qu'exige le savoir lire, ce que sont les élèves comme lecteurs et ce qu'il faut faire pour montrer aux élèves à mieux lire ne peut que procurer au

professeur des apprentissages immédiatement rentabilisés dans sa vie professionnelle.

Dans un prochain texte, nous décrirons concrètement les moyens qu'il convient de mettre en place pour développer un enseignement stratégique de la lecture et les apprentissages qui aident les professeurs de toute discipline à le faire. Nous ferons état en particulier de la démarche de formation expérimentée au collège Édouard-Montpetit dans le cadre de *Performa*⁸. Nous verrons que l'examen des approches didactiques confirme certaines hypothèses sous-jacentes à nos propos :

1. lire est une habileté générale qui s'apprend en même temps qu'on étudie un sujet spécifique ;
2. enseigner des stratégies que l'élève n'est pas prêt à apprendre pourrait s'avérer non rentable, voire nuisible au plan affectif ;
3. savoir ce que la recherche révèle à propos de l'enseignement des stratégies devient nécessaire pour s'assurer que l'activité professorale donne tous ses fruits.

RÉFÉRENCES

FLIPPO, R. F., CAVERLY, D. C., dir. *Teaching Reading and Study Strategies at the College Level*. Newark, Delaware, International Reading Association, 1991, 354 p.

GIASSON, J. *La compréhension en lecture*. Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 1991, 262 p.

LECAVALIER, J., PRÉFONTAINE, C., BRASSARD, A., *Les stratégies de lecture/écriture au collégial*. Rapport de recherche PAREA. Valleyfield, Collège de Valleyfield, 1991, 222 p.

PRESSLEY, M., *Cognitive Strategy Instructions*. Cambridge, Massachusetts, Brookline Books, 1990, 203 p.

SCHEID, K., *Helping Students Become Strategic Learners*. Cambridge, Massachusetts, Brookline Books, 1993, 229 p.

TARDIF, J., *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal, Les éditions Logiques, 1992, 480 p.

NOTES

1. LÉCAVALIER, J. « L'enseignement stratégique en français-théâtre au collégial ». Dans *Québec français*, n° 90, Été 1993, p. 69.
2. DOLE, J.A., DUFFY, G.G., ROEHLER, L.R., PEARSON, P.D. « Moving From the Old to the New : Research on Reading Comprehension Instruction ». Dans *Review of Educational Research*, 61, 2, 1991, p. 239-264. Traduction personnelle.
3. PARIS, S.G., WASIK, B.A., TURNER, J.C. « The Development of Strategic Readers ». Dans BARR, R., et al., dir. *Handbook of reading research Vol. II*. New York, Longman, 1991, p. 609-640. Traduction personnelle.
4. VAN DIJK, T. A., KINTSCH, W. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, Academic Press, 1983, 418 p.
5. *Idem*, p. 6. Traduction personnelle.
6. Cette étude est menée par l'auteur de ce texte, en collaboration avec Lise MAISONNEUVE du même Collège, grâce à l'appui d'une subvention du PAREA de la DGEC. Les conclusions seront connues au printemps de 1995.
7. GIASSON, J. « Stratégies d'intervention en lecture : quatre modèles ». Dans PRÉFONTAINE, C. et LEBRUN, M., dir. *La lecture et l'écriture*. Montréal, Les éditions Logiques, 1992, p. 219-239.
8. Dans le cadre du Programme de formation des maîtres supervisé par l'Université de Sherbrooke, Colette BUGUET-MÉLANÇON, responsable de la Politique de valorisation du français au collège Édouard-Montpetit, a donné un cours de formation en lecture et en enseignement de la lecture. Ses élèves, des professeurs de diverses disciplines, ont reçu son enseignement avec satisfaction : ils ont recommandé ce cours à leurs collègues

**L'OUTIL INDISPENSABLE POUR CELUI OU CELLE
QUI DÉSIRE RÉUSSIR
SES ÉTUDES EN FRANÇAIS AU COLLÉGIAL**

10.95 \$



Éditions La Lignée
C.P. 389, Beloeil (Québec) J3G 5S9
Tél. et téléc.: (514) 467-6641