Catherine Bélec
2016/12/12

Français discipline transdisciplinaire Lecture

L’alignement pédagogique des lectures

La plupart des enseignants du collégial conviennent d’emblée que les compétences en lecture jouent un rôle essentiel dans l’apprentissage. Or, si la lecture est souvent envisagée comme un moyen de transmettre la connaissance et, dans une certaine mesure, de servir de substitut au contenu offert dans un cours magistral, elle est plus rarement exploitée en tant qu’activité pédagogique à part entière. Plusieurs études relèvent pourtant le potentiel extraordinaire de la lecture et de l’écriture, l’écrit ne se réduisant pas à un simple « canal de transmission », mais constituant plutôt un véritable instrument d’élaboration de la pensée (Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015). Ainsi, de la même façon qu’écrire un texte ne se limite pas à transposer sur une page une pensée déjà formée, lire ne peut se résumer à la réception passive d’un message unique et universel. L’acte relève davantage d’un processus délicat de traduction, où le lecteur tente d’incorporer à ses propres schémas mentaux des informations provenant d’une pensée « autre ». Il y a donc tout lieu de considérer la lecture comme une activité d’apprentissage en soi. Cette activité gagne à être planifiée selon un enchainement cohérent. C’est ici qu’entre en jeu la notion d’alignement pédagogique (Biggs, 1999), qui, appliquée à la lecture, assure la cohérence entre les objectifs d’apprentissage, l’évaluation de l’atteinte de ces objectifs et les activités d’encadrement de la lecture prévues en cours de route pour soutenir les étudiants. Dans cette perspective, le présent article propose une réflexion sur les étapes et questionnements qui peuvent mener à une utilisation maximale et cohérente de la lecture en classe.

Première étape : établir le niveau des

objectifs d’apprentissage

Si l’on se reporte à la taxonomie de Bloom révisée (figure 1), les objectifs d’apprentissage peuvent être de niveaux plus ou moins élevés. Cette taxonomie n’est évidemment pas la seule manière d’ordonner les objectifs, mais elle demeure une catégorisation donnant un aperçu assez juste du niveau de complexité qu’exigera tel ou tel apprentissage. Prenons un exemple tiré du plan cadre d’un cours de français (le cours 601-102-MQ). L’un des éléments de la compétence ministérielle se lit comme suit : « Dégager les rapports entre le réel, le langage et l’imaginaire ». Cet élément de compétence se situe à un niveau assez élevé dans la taxonomie, puisqu’il implique, jusqu’à un certain point, de comparer (verbe lié au niveau « analyser ») les rapports existant dans un texte entre l’imaginaire de l’auteur et le contexte sociohistorique de son écrit. Le fait d’établir à quel niveau se situe l’objectif d’apprentissage dans la taxonomie de Bloom nous conduira à mieux cerner le type de stratégies de lecture à privilégier (nous y reviendrons en fin d’article). Retenons pour l’instant que la lecture peut permettre d’atteindre *n’importe quel niveau d’apprentissage* (Koné, 2011; Ricard, 2007; Wade et collab., 1990). Trop souvent, on la cantonne aux niveaux de la reconnaissance ou de la compréhension, un peu comme si elle n’était qu’un moyen de préparer aux apprentissages plus complexes à venir. C’est là sous-estimer le potentiel de la lecture de même que les capacités des étudiants à apprendre grâce à elle.

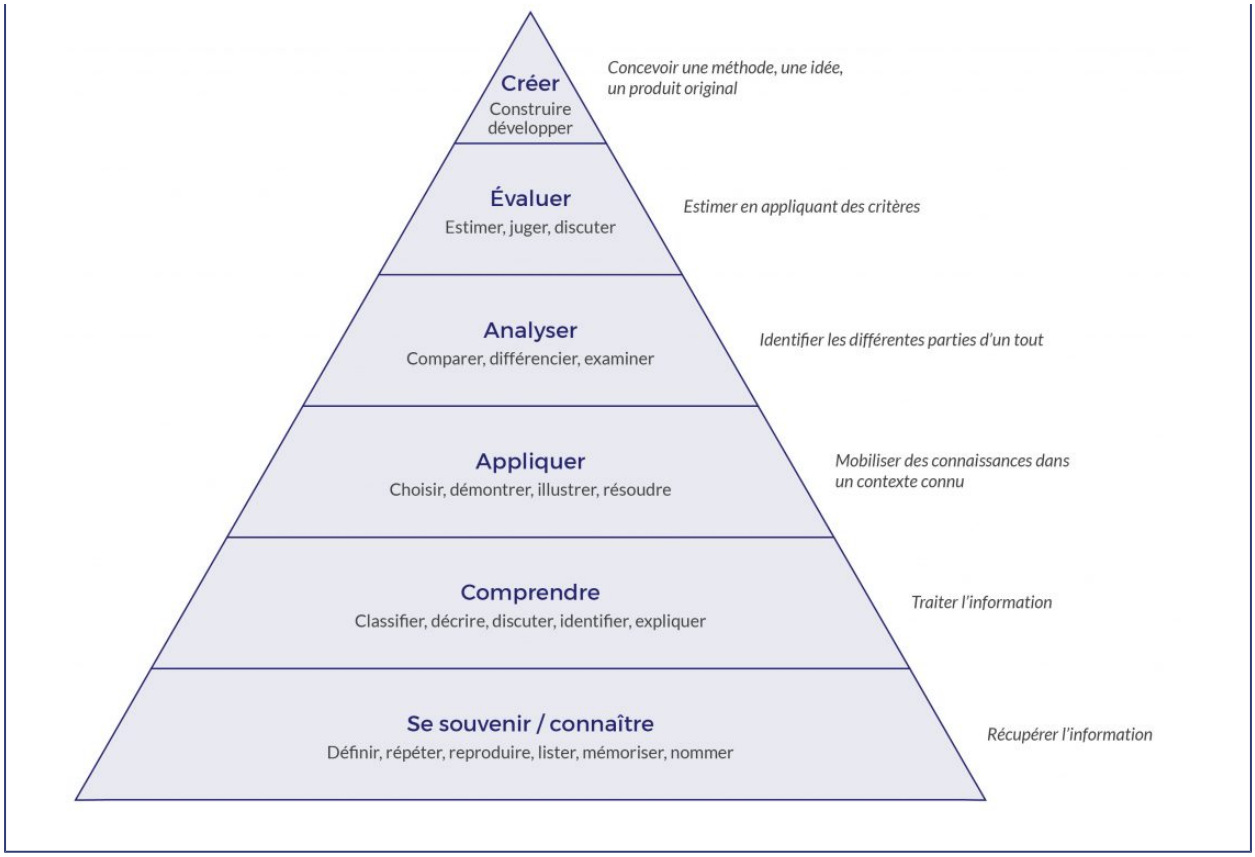

Figure 1

Taxonomie de Bloom (1956) révisée par Anderson et Krathwohl (2001)

Deuxième étape : établir la manière d'évaluer l'atteinte des objectifs d'apprentissage

Est-il nécessaire d'évaluer les apprentissages effectués à travers les lectures? Pour répondre à cette question, il faut d'abord se demander à quoi sert une évaluation non pas d'un point de vue institutionnel, mais pédagogique. En l'occurrence, le rôle de l'évaluation est, minimalement, de fournir une rétroaction à l'étudiant sur l'état de ses apprentissages. C'est ce qui lui permettra de réguler ceux-ci, ce qui est essentiel pour qu'il puisse progresser et atteindre les objectifs du cours. Cela peut sembler évident, mais force est de constater que lorsqu'il est question de lecture, cette logique pédagogique semble parfois être mise de côté. Par exemple, une manière très répandue de l'évaluer demeure les contrôles de lecture. Or, ces contrôles visent souvent davantage à vérifier que les lectures ont réellement été faites. Bien souvent, l'étudiant aura lu seul, à la maison, puis arrivera en classe, où aura lieu le contrôle

avant qu'un encadrement concernant ses lectures ne lui ait été offert – ce qui est logique si l'on considère que l'objectif est de vérifier qu'une tâche a été accomplie, mais moins si l'on juge que la lecture est un processus d'apprentissage au cours duquel l'étudiant doit être soutenu.

Bien sûr, on pourrait estimer que les étudiants qui s'inscrivent au collégial devraient « savoir lire ». Ce présupposé, cependant, ne tient pas compte de la complexité et de la longueur des textes donnés à lire au collégial ni du fait que les délais accordés sont plus courts (Mamouni et King, 2007), ni même du fait que la complexité des tâches à accomplir par rapport à ces lectures est bien supérieure à ce que les étudiants ont eu à exécuter au secondaire. Il importe donc de nous questionner, en tant qu'enseignant, sur l'objectif que nous poursuivons en créant une évaluation : tente-t-on d'évaluer quelque chose que l'étudiant devrait déjà savoir? Ou encore, tente-t-on de contraindre l'étudiant à accomplir une tâche? Si la réponse à l'une de ces questions est oui, l'évaluation poursuit certes des objectifs, mais pas des objectifs d'apprentissage. Cela ne veut pas dire qu'un contrôle de lecture ne pourrait pas constituer parfois une très bonne évaluation d'un point de vue pédagogique; tout dépend de l'objectif du cours et de la forme du contrôle. Chose certaine, ces questionnements sur les objectifs, lorsque l'on conçoit une évaluation, sont essentiels à l'enseignant qui souhaite réaliser un alignement pédagogique des lectures. Selon cette optique, il doit y avoir cohérence entre les critères de l'évaluation et l'objectif d'apprentissage, et une activité d'apprentissage (guidée, directement ou indirectement, par l'enseignant) doit précéder l'évaluation.

En ce sens, il convient, lorsqu'on conçoit une évaluation basée sur des lectures, de garder en tête ses objectifs initiaux et de ne pas axer ceux-ci vers des niveaux taxonomiques inférieurs – par exemple, avec des tests composés de questions factuelles relevant de la simple reconnaissance, alors que l'objectif réel est du niveau de l'analyse. Bien que ce choix découle souvent du désir louable de procéder pas à pas dans les apprentissages, cette pratique tend justement à limiter les apprentissages effectués par la lecture, et ce, pour une raison bien simple : *les stratégies de lecture permettant d'atteindre les niveaux d'apprentissage supérieurs ne sont pas forcément les mêmes que celles permettant d'atteindre les premiers niveaux* (Svincki et McKeachie, 2014; Koné, 2011). C'est en restant concentré sur l'objectif initial que l'on pourra planifier des évaluations qui resteront cohérentes tout en étant centrées sur un

seul objectif à la fois. On peut recourir à l'oral (table ronde, cercles de lecture, débats), à la créativité des étudiants (projets) ou à des écrits plus simples (journaux de lecture, textes annotés). Évidemment, cela exige de la part de l'enseignant un peu de créativité, notamment pour établir les critères de performance, mais tout le plaisir d'enseigner n'est-il pas justement là[1]?

Troisième étape : planifier et encadrer les activités de lecture

Une fois que vous avez établi clairement la manière dont vous souhaitez évaluer les objectifs d'apprentissage, ainsi que déterminé les critères de performance liés à ceux-ci, il ne reste plus qu'à planifier les activités de lecture qui prépareront au mieux les étudiants à ces évaluations. Que l'évaluation soit formative ou sommative, quatre principes assurent que la lecture sera une activité d'apprentissage réussie :

1. **choisir** des **textes** qui sont **cohérents** avec l'objectif d'apprentissage visé;
2. **choisir et enseigner des stratégies de lecture** qui sont à la fois **cohérentes** avec le type de texte choisi, la discipline enseignée, l'objectif d'apprentissage et l'évaluation de celui-ci;
3. **exposer explicitement** la pertinence de l'activité de lecture en mentionnant aux étudiants comment celle-ci les amènera à atteindre l'**objectif d'apprentissage** – et, par voie de conséquence, à réussir l'évaluation;
4. **consacrer du temps aux lectures en classe**. Cela ne signifie pas nécessairement de *lire en classe*, mais de fournir un encadrement aux étudiants en les préparant aux lectures (avant), en leur enseignant des stratégies de lecture qu'ils devront mettre en œuvre par eux-mêmes (pendant) et en leur offrant l'occasion de revenir sur ces lectures (après) à travers des activités et évaluations centrées sur celles-ci.

Quels textes choisir?

Le choix des textes a une grande influence sur la valeur des apprentissages qu'il sera possible d'effectuer, mais aussi sur la capacité et la motivation des étudiants à les

réaliser. Évidemment, il importe de choisir des textes adaptés au niveau des étudiants. Cartier (2001) précise quatre principales caractéristiques à considérer pour juger du niveau de difficulté d'un texte :

1. le niveau et le type de vocabulaire employés, ces éléments devant pouvoir trouver écho dans les connaissances antérieures des étudiants;
2. la qualité et la nature de la syntaxe (souvent influencée par le style), ce qui se rapporte notamment à la complexité des phrases, à l'utilisation des marqueurs de relation, à la quantité d'inférences, etc.;
3. la densité des informations (quantité d'informations et niveau de « compactage » dans le texte);
4. le format éditorial (ce qui inclut le genre du texte et son intention de communication).

Ceci dit, outre la difficulté des textes, d'autres éléments sont à considérer. L'utilisation des manuels scolaires, par exemple, soulève de nombreux questionnements : ces ouvrages sont conçus pour être clairs; les thèses et informations proposées ne sont généralement pas sujettes à discussion; l'information est déjà classée, hiérarchisée – épargnant à l'élève une grande part du travail réflexif. En ce sens, les manuels ne fournissent pas toujours les textes les plus à même d'amener les étudiants à accomplir des tâches de lecture de haut niveau. Et, s'ils sont peut-être d'excellents ouvrages de référence, comme le sont les dictionnaires et les encyclopédies, on peut se questionner sur l'intérêt que nous aurions nous-mêmes à lire uniquement ce type d'ouvrages.

Ce questionnement nous mène à un premier aspect à considérer lorsque nous choisissons des textes dans un but pédagogique : le **genre**. Alors que les ouvrages de référence conviendront mieux aux premiers niveaux de tâches (connaitre et comprendre), les objectifs plus élevés dans la taxonomie de Bloom seront mal servis par des textes énonçant des affirmations déjà organisées et qui ne portent pas à discussion. Les textes « authentiques[2] » se prêtent davantage au développement de compétences « élevées » (analyser et évaluer). Idéalement, il s'agit de proposer plus d'un type de textes, c'est-à-dire différents genres textuels liés à leur domaine.

Le deuxième aspect concerne les **activités d'apprentissage** associées aux lectures. Si vous voulez que les étudiants, à la suite d'une lecture, engagent un débat, ne leur donnez pas un seul texte, mais plusieurs, qui confrontent différents points de vue. Si vous voulez qu'ils en apprennent davantage sur une époque, choisissez des textes riches en descriptions imagées, soulevant des points surprenants aux yeux des lecteurs contemporains; si vous voulez qu'ils fassent preuve de sens critique par rapport à une époque, donnez-leur un extrait de roman historique et demandez-leur de se baser sur leur manuel pour vous dire dans quelle mesure ce que décrit le texte de fiction est crédible. Si vous voulez qu'ils comprennent les subtilités de certaines méthodes de gestion et la manière de les appliquer, ne leur donnez pas un manuel explicitant parfaitement les étapes à suivre dans un cas modèle; partez d'un article critiquant, justement, la gestion d'une entreprise en difficulté. Pour résumer, il importe de proposer aux étudiants des textes **diversifiés** et, au moins de temps à autre, **authentiques**, qui seront par ailleurs **cohérents avec l'activité** qui évaluera l'atteinte de l'objectif.

Quelles stratégies de lecture enseigner?

Les enseignants demeurent souvent sans réponse face à cette question – simplement parce qu'ils croient ne pas connaitre de stratégies de lecture, ce qui est évidemment faux. Chaque enseignant est forcément, ne serait-ce que dans sa propre matière, un bon lecteur. Toutefois, la prise de conscience de ses propres stratégies et leur transmission ne sont pas toujours évidentes. Deux orientations générales peuvent cependant être gardées à l'esprit :

- Un bon encadrement de la lecture se fait en trois temps – avant, pendant et après – avec des stratégies adaptées à chaque temps. *Avant* la lecture, il faut amener les étudiants à verbaliser l'état de leurs connaissances antérieures, que ce soit sur le sujet traité ou sur le genre textuel lui-même (intentions de l'auteur, structure du texte, conventions du genre, etc.). Quant aux stratégies à cibler *pendant* ou *après* la lecture, elles sont nombreuses et diversifiées. Certaines se centrent sur des aspects bien spécifiques (« micro »), tels que la reconnaissance du vocabulaire spécialisé, l'identification d'inférences logiques ou la schématisation (création de cartes conceptuelles), alors que d'autres prennent plutôt la forme d'approches plus « macro» des textes – par exemple, l'approche *Reading Apprenticeship*

ou l’enseignement des stratégies de lecture et d’écriture de Lecavalier et Brassard (1993). Il est à noter que si les stratégies dites « micro » permettent d’atteindre des niveaux basiques d’apprentissage, certaines, comme la schématisation (niveau d’analyse), peuvent amener l’apprenant bien plus loin dans la complexité de ses apprentissages. Les approches « macro », quant à elles, visent généralement d’emblée un niveau d’apprentissage plus poussé que la simple compréhension. Dans une prochaine parution, nous détaillerons certaines de ces approches et fournirons des ressources pour les enseignants désireux de se renseigner davantage sur ce sujet.

- De manière générale, les stratégies de lecture relèvent de ce que l’on appelle le traitement de l’information (Koné, 2011, Danserault et collab., 1979). Elles reposent, un peu comme le modèle de Bloom, sur des catégories dont la complexité est croissante. Bien que cette catégorisation ne soit pas tout à fait équivalente à celle de Bloom, il est possible d’envisager une certaine correspondance entre les deux modèles en situant chacun des niveaux de stratégies du traitement de l’information à cheval entre deux niveaux de la taxonomie de Bloom, comme l’illustre la figure 2. Pour cette raison, il importe de rehausser parfois un peu les stratégies de traitement utilisées afin d’être certain d’atteindre le niveau d’apprentissage visé. Par exemple, si l’on veut que l’étudiant comprenne le texte qu’il a à lire, il sera plus prudent de choisir des stratégies d’élaboration (paraphrase, résumé, etc.) que des stratégies de sélection (relecture, recopie, soulignement, etc.), ces dernières ne permettant pas tout à fait de dépasser le niveau de la reconnaissance.

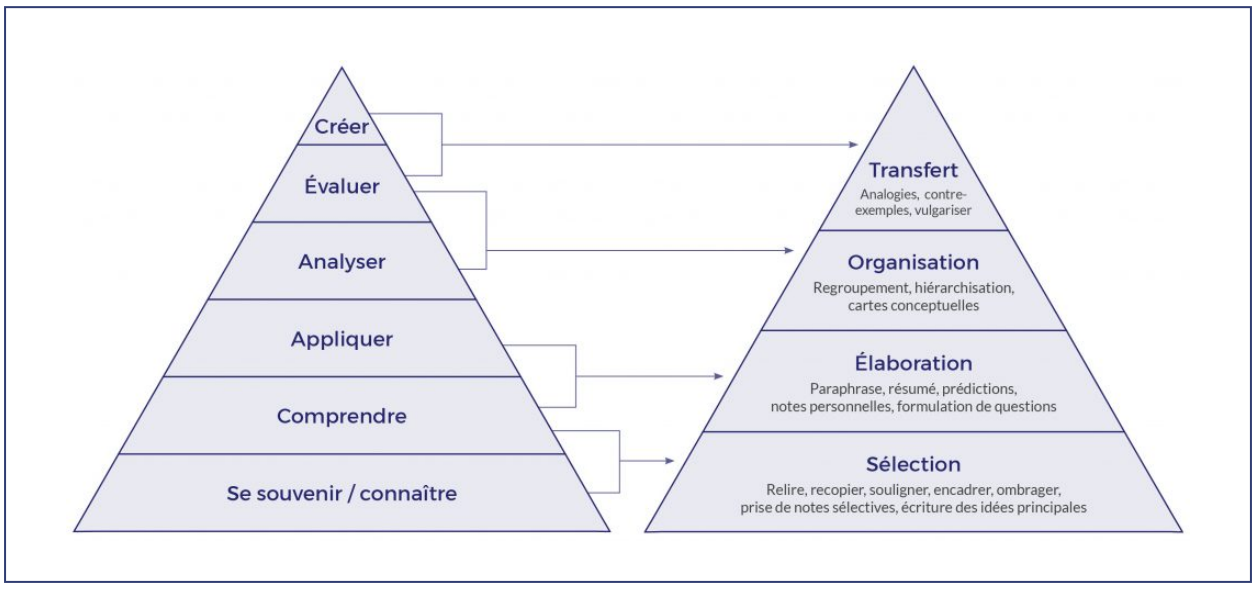

Figure 2

En bout de course, il est légitime de se demander jusqu’à quel point les étudiants utiliseront réellement les stratégies de lecture que nous leur aurons enseignées. À cette question, une réponse relativement simple peut être donnée : ils les utiliseront s’ils en ont *besoin*. Raison de plus pour ne pas limiter la lecture à des apprentissages de niveaux inférieurs : enseigner une stratégie de lecture alors que la tâche reliée à celle-ci est simple, risque de ne donner que peu de suites. En outre, si les stratégies doivent s’accorder de manière logique aux objectifs, elles doivent également être cohérentes avec la nature du texte à travailler. Un texte de philosophie peut poser des problèmes liés au vocabulaire, à la syntaxe complexe ou même à l’argumentation (par exemple, différencier la thèse des arguments). Un texte scientifique peut soulever des difficultés sur le plan du vocabulaire, mais c’est peut-être dans les connaissances antérieures non acquises que se dessinera le plus important écueil. Chaque discipline a recours à des genres textuels qui lui sont spécifiques et qui comportent leurs difficultés particulières. L’enseignant spécialiste est à ce titre le mieux placé, tant par sa connaissance disciplinaire que par son expérience, pour expliquer les caractéristiques des genres textuels propres à sa discipline, prévoir les difficultés auxquelles seront confrontés ses étudiants et choisir les stratégies de lecture qui les aideront à les surmonter.

La lecture n’est pas le seul moyen à la disposition des enseignants pour aider les étudiants à effectuer des apprentissages – et il ne faut pas non plus qu’elle le devienne. Toutefois, il convient de souligner qu’il y a parfois une inadéquation entre la valeur que l’on donne à la lecture (la plupart des enseignants lui attribuant une grande importance) et la manière dont on l’exploite en tant qu’outil pédagogique. La lecture mérite d’être une compétence que les enseignants ont à cœur de développer chez leurs étudiants, d’une part, parce qu’elle est une voie formidable pour leur donner de l’autonomie dans leurs apprentissages et, d’autre part, parce qu’elle peut améliorer leur rapport à l’écrit, lequel est essentiel à la réussite scolaire et sociale.

Références

BIGGS, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University,* Buckingham, The Society for Research Into High Education and Open University Press.

BLASER, C., R. LAMPRON et É. SIMARD-DUPUIS (2015). « Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants » [En ligne], *Lettrure,* n^{o} 3, p. 51-63.

CARTIER, S. (2001). « Lire pour apprendre à l'école », *Québec français*, n^{o} 123, p. 36-38.

DANIELS, H., et E. TURGEON (2005). *Les cercles de lecture*, traduit de l'anglais par A. Courtois et M. Morin, Montréal, Chenelière Éducation.

DANSEREAU, D.F., K.W. COLLINS, B.A. MCDONALDS, C.D. HOLLEY, J.C. GARLAND, G. DIEKHOFF et S.H. EVANS (1979). « Development and Evaluation of an Effective Learning Strategy Program », *Journal of Educational Psychology*, n^{o} 79, p. 64-73.

KONÉ, E. (2011). *L'apprentissage par la lecture en formation à distance : Outils d'aide à l'autorégulation et à la construction de sens,* Montréal, Télé-université.

LAFONTAINE, D. (2001). « Quoi de neuf en littératie? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture », *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, n^{o} 7-8, p. 71-95.

LECAVALIER, J., et A. BRASSARD (1993). *L'enseignement stratégique en lecture/écriture*, Salaberry-de-Valleyfield, Collège de Valleyfield. [Rapport PAREA 701923].

MAMOUNI, Z., et L. KING (2007). *Troubles de lecture au collégial : deux mesures de soutien*, Laval, Collège Montmorency. [Rapport PAREA 786681].

MCGLINN, J., L. CALVERT et P. JOHNSON (2003). « University-School connection – A reading circle for teachers », *The Clearing House*, vol. 77, n^{o} 2, p. 44-49.

RICARD, C. (2007). *Un test diagnostique qui évalue la compétence en compréhension en lecture chez les élèves en âge de s'inscrire au collégial,* Mémoire (M.A.), Université du Québec à Montréal, Montréal.

SVINCKI, M., et W.J. MCKEACHIE (2014). *McKeachie's teaching tips*, 14 ^{e} éd., Belmont, Wadsworth.

WADE, S.E., R. W. TRATHEN et G. SCHRAW (1990). « An Analysis of Spontaneous Study Strategies », *Reading Research Quarterly*, n^{o} 25, p. 147-166.

1 Pour des pistes de réflexion enrichissantes sur les évaluations possibles des lectures, voir DANIELS, H., et E. TURGEON (2005), J. MCGLINN, L. CALVERT et P. JOHNSON (2003), ainsi que SVINCKI, M. et W. J. MCKEACHIE (2014). [Retour]

2 Par « authentiques », on entend ici des textes qui n'ont pas été conçus dans un but « scolaire » : romans, témoignages, correspondances, biographies, journaux, articles, rapports d'incident, pour ne citer que quelques exemples. [Retour]

Catherine Bélec

Enseignante de français au cégep Gérald-Godin