

DE LA LECTURE POUR COMPRENDRE À LA LECTURE POUR APPRENDRE : AIDER LES ÉLÈVES QUI ONT DES DIFFICULTÉS À APPRENDRE PAR LA LECTURE

par Sylvie Cartier en collaboration avec Jacques Tardif

A l'aube du XXI^e siècle, le développement technologique et l'instabilité socio-économique créent des attentes de plus en plus grandes envers les travailleurs et ceux qui s'apprentent à entrer sur le marché du travail.

Pour répondre aux attentes de productivité et de qualification des employeurs, les élèves du secondaire, à leur sortie de l'école, doivent savoir apprendre par la lecture¹. Cette compétence de l'apprentissage par la lecture touche tous les élèves, et particulièrement ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. Comme le souligne Bulik (1994), les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage sont encore plus susceptibles que les élèves ayant des résultats scolaires moyens de vivre des changements qui leur demanderont d'acquérir, de façon significative, de nouvelles connaissances. Ce sont eux qui seront les plus sujets à se retrouver sans emploi ou à occuper un emploi occasionnel ou encore un emploi à mi-temps. Ces changements fréquents d'emploi exigeront de ces jeunes qu'ils soient des apprenants efficaces et qu'ils soient prêts à apprendre seuls par la lecture de manuels, de guides d'instruction, de livres, de revues spécialisées, de textes présentés sur le réseau électronique ou sur disque compact. Ulijn et Salager-Meyer (1998) qualifient cette forme de lecture de « *reading for professional* » ou de lecture à des fins professionnelles. Or, l'importance que revêt l'apprentissage par la lecture en formation continue doit nous amener à nous demander si l'école prépare bien les élèves à cette situation.

À l'école, bien que les élèves commencent à faire des apprentissages par la lecture de textes dès le primaire, c'est au secondaire qu'ils doivent y arriver de façon autonome et efficace. À l'heure actuelle, des

observations en milieu scolaire indiquent que les élèves du secondaire n'ont pas les acquis nécessaires pour apprendre par la lecture. Aux États-Unis, Stetson et Williams (1992) ont confirmé ces observations en s'appuyant sur deux recherches. Ils ont conclu que, sans égard à la perception que les élèves ont du degré de difficulté d'un texte, une proportion allant de 50 à 92 p. 100 de ceux-ci n'ont pas réussi à apprendre par la lecture.

La responsabilité de former les élèves à apprendre par la lecture revient aux enseignants. Pour qu'ils puissent jouer ce rôle efficacement, il importe qu'ils aient recours à un cadre de référence de l'apprentissage par la lecture. Outre qu'il les aidera à bien comprendre en quoi consiste l'apprentissage par la lecture, celui-ci leur permettra de mieux cerner les difficultés éprouvées par leurs élèves et de mieux intervenir pour y remédier.

Nos objectifs consistent ici à présenter aux enseignants un cadre de référence relatif à l'apprentissage par la lecture, à leur proposer un outil pour réfléchir à leur pratique au regard de cette situation et à leur faire des recommandations qui sauront guider leur intervention.

Mais auparavant, nous ferons un bref historique des finalités de l'enseignement de la lecture en milieu scolaire afin de bien faire voir que le cadre de référence proposé dans le présent article s'inscrit dans une continuité avec les autres façons de considérer la lecture adoptées jusqu'à ce jour.

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES FINALITÉS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN MILIEU SCOLAIRE

Dans le milieu scolaire, l'enseignement de la lecture n'a pas toujours été envisagé de la même manière selon différentes périodes chronologiques. Il serait d'ailleurs très

intéressant que l'on fasse une étude systématique des programmes du ministère de l'Éducation relatifs à l'enseignement de la langue maternelle. Au Québec, comme dans d'autres provinces canadiennes ou d'autres pays, on peut distinguer cinq périodes caractérisées chacune par une orientation particulière: 1) l'accent est mis sur l'oralisation; 2) l'accent est mis sur la compréhension du sens littéral; 3) l'accent est mis sur l'acquisition significative du sens; 4) l'accent est mis sur la littératie²; 5) l'accent est mis sur l'apprentissage à partir de la lecture. Bien que, dans une certaine mesure, ces différents moments se soient succédé dans l'histoire, il serait inexact de conclure que le délaissement d'une orientation constitue nécessairement le déclencheur qui conduit à en privilégier une autre. Chaque période se distingue par le degré d'accentuation sur un élément comparativement à un autre.

La première période insiste sur l'oralisation et, dans la mesure où les élèves peuvent lire à voix haute ce qui est écrit, l'on considère que les finalités de l'enseignement de la lecture sont atteintes. Dans ce contexte, les enseignants demandent fréquemment à leurs élèves de lire à tour de rôle des textes en classe et font beaucoup d'interventions sur la qualité de la lecture orale. Ils se préoccupent peu du sens que ces derniers comprennent des textes lus, et les évaluations sommatives attribuent toujours une part importante à la qualité de l'oralisation. Le fait de mettre un tel accent sur la lecture orale conduit logiquement les enseignants à accorder une grande attention aux entrées grapho-phonétique et syllabique. En orthopédagogie, par exemple, cette période a suscité le recours à la méthode gestuelle de Borel-Maisonny afin d'aider les élèves à vaincre leurs difficultés d'apprentissage de la lecture.

Une seconde période se caractérise par la volonté d'insister sur la compréhension littérale et, dans la mesure où les élèves peuvent saisir le sens de ce qui est écrit et le reproduire dans une situation de rappel ou d'évaluation, l'on considère que les finalités de l'enseignement de la lecture sont atteintes. L'oralisation ne perd pas complètement son importance au cours de cette période, mais les enseignants se préoccupent davantage de la compréhension que durant la première. On conçoit cependant que les lecteurs ne doivent pas prendre de « distance sémantique » par rapport aux textes lus, et que seule la compréhension littérale du sens fournit des indications sur les compétences acquises en lecture. Dans leurs évaluations sommatives, les enseignants posent des questions qui font référence explicitement à des parties d'un texte, et les élèves doivent reproduire fidèlement l'information en cause; il s'agit essentiellement de repérage.

Pour ce qui est de la troisième période, l'accent est mis sur la construction du sens et, dans la mesure où les élèves peuvent comprendre le sens explicite et implicite de ce qui est écrit, l'on considère que les finalités de l'enseignement de la lecture sont atteintes. Cette période subit une forte influence des courants constructiviste et cognitiviste, et l'on y soutient l'idée que la compréhension en lecture ne peut se réduire à la compréhension littérale de ce que l'auteur a voulu exprimer. La compréhension en lecture est une démarche de construction personnelle de significations en prenant appui sur le texte et en faisant référence à des connaissances antérieures. Au cours de cette période, des chercheurs ont opté pour un modèle de compréhension en lecture qui stipule qu'elle n'est possible que dans un cadre d'interactions constantes



Photo: Denis Garon

entre un lecteur, un texte et un contexte. Le lecteur occupe toutefois une position privilégiée dans cette triade. Cette période a conduit les enseignants à accorder une grande attention à l'entrée sémantique.

La quatrième période se caractérise par le fait que l'on met l'accent sur un degré de littératie de plus en plus élevé qui est exigé pour une insertion sociale et professionnelle réussie dans la société. Au cours de cette période, dans la mesure où les élèves atteignent un degré de compréhension correspondant aux exigences de littératie socialement déterminées, l'on considère que les finalités de l'enseignement de la lecture sont atteintes. Il importe toutefois de reconnaître que cette période, comme la cinquième, a exercé moins d'influence au primaire et au secondaire que les trois premières. Elle a été provoquée notamment par le fait que de plus en plus d'employeurs estiment qu'un certain nombre d'élèves qui obtiennent leur diplôme d'études secondaires ne maîtrisent pas la lecture à un degré suffisant pour occuper de façon sécuritaire de nombreux emplois dans la société. Cette période a conduit les enseignants à se préoccuper des attentes de la société quant aux compétences que les élèves doivent acquérir en lecture.

Avec la cinquième période, l'on insiste sur le fait qu'il faut aborder la lecture avec une intention explicite d'apprentissage et, dans la mesure où les élèves peuvent

apprendre significativement à partir de la lecture de textes, l'on considère que les finalités de l'enseignement de la lecture sont atteintes. Selon toute vraisemblance, il s'agit de la période dans laquelle le milieu scolaire vient d'entrer et, par conséquent, les pratiques d'enseignement de même que les pratiques évaluatives cohérentes avec l'orientation de cette période sont encore à créer et à valider. Il est important de reconnaître que la présence de plus en plus envahissante des technologies de l'information et de la communication dans la société et, graduellement, en milieu scolaire, fait en sorte que des écrits diversifiés sont disponibles sur demande et que la lecture constitue une source incontournable d'apprentissage. Dans un tel contexte, les élèves doivent non seulement pouvoir comprendre des textes, mais également en retirer l'information qu'ils vont traduire par la suite en connaissances. La distinction établie entre la compréhension et l'apprentissage acquiert alors ses lettres de noblesse.

POUR MIEUX COMPRENDRE L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE : UN CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence de l'apprentissage par la lecture (Cartier et Tardif, 1996; Cartier, 1997) a pris sa source dans des écrits scientifiques tirés majoritairement de l'enseignement postsecondaire. Ce choix de nous référer à des écrits scientifi-

ques de l'enseignement postsecondaire s'appuie sur notre objectif de déterminer les composantes nécessaires pour rendre compte de la *compétence finalisée* à apprendre par la lecture. Pour atteindre cet objectif, nous nous sommes appuyés sur trois sources d'information : des modèles de la compréhension en lecture, dont ceux de van Dijk et Kintsch (1983) et de Pressley et Afflerbach (1995), des cadres de référence de l'apprentissage de textes, comme celui de Vauras (1991), et un modèle de l'autorégulation, celui de Zimmerman (1994). Ce croisement a été essentiel pour définir les quatre principes fondamentaux suivants : 1) que la lecture soit basée sur la *compréhension* de l'information par le traitement des idées principales du texte, 2) que l'apprentissage serve à une *acquisition* significative de connaissances, 3) que la *gestion* de l'apprentissage et des ressources soit prise en considération et 4) que les *tâches* de lecture soient *mises en relation* avec le *lecteur* et le *texte*.

Neuf composantes ont été retenues pour constituer le cadre de référence. Le tableau qui suit les présente regroupées en trois catégories : le contexte, l'apprenant et le texte. Dans la partie qui suit, chacune des composantes sera expliquée en relation avec sa catégorie d'appartenance.

LE CONTEXTE

La catégorie du contexte précise les tâches d'apprentissage par la lecture que les enseignants proposent aux élèves. On y trouve plusieurs types de tâches, dont celles de lire pour analyser des sujets d'étude; résoudre des problèmes; acquérir une base de connaissances dans un domaine; accomplir une série de procédures. Les types de tâches proposés aux élèves ont une incidence importante sur l'apprentissage par la lecture. En effet, les tâches à exécuter influenceront sur le recours aux connaissances antérieures, si la tâche est connue ou complexe, aux choix des stratégies de lecture et d'apprentissage en fonction des exigences de la tâche ainsi que la gestion de l'apprentissage et des ressources.

L'APPRENANT

Dans le cadre de référence de l'apprentissage par la lecture, la catégorie de l'apprenant comprend six composantes : la conception de l'apprentissage, les connaissances antérieures, les stratégies³ de lecture, les stratégies d'apprentissage, les stratégies métacognitives et les stratégies de gestion des ressources.

La conception de l'apprentissage se définit comme l'idée que l'élève a de l'acte d'apprendre. Cette idée joue un rôle important, car elle influera sur la façon dont il abordera une tâche donnée et traitera

Cadre de référence de l'apprentissage par la lecture

Contexte	Apprenant	Texte
	Connaissances antérieures	
Tâches d'apprentissage par la lecture	Conceptions de l'apprentissage	Superstructure
	Stratégies de lecture	Organisation
	Stratégies d'apprentissage	
	Stratégies métacognitives	
	Stratégies de gestion des ressources	

l'information. Les différentes conceptions font partie d'un *continuum* allant de la conception qui veut qu'apprendre signifie s'attarder sur des détails, jusqu'à celle selon laquelle apprendre correspond à analyser le sens global de l'information contenue dans le texte. Il est clair que plus on se rapproche de la conception qui mise sur le traitement du sens global du texte, plus l'élève sera porté à essayer de comprendre ce qui est écrit. Cela le place en bonne position pour acquérir significativement des connaissances.

Les connaissances antérieures se définissent comme la base de connaissances que l'élève possède avant d'entreprendre la lecture et qui, à différentes étapes, lui sert à en intégrer de nouvelles. Comme le souligne Tardif (1992), les connaissances d'une personne peuvent être statiques et factuelles, de même que dynamiques (par exemple, les stratégies cognitives et métacognitives). Par ailleurs, il note que « plus les connaissances sont organisées chez la personne, plus elle a de probabilités de pouvoir y associer de nouvelles informations d'une façon significative et de pouvoir les réutiliser fonctionnellement » (Tardif, 1992, p. 42).

Dans la situation de l'apprentissage par la lecture, l'élève doit d'abord utiliser des *stratégies de lecture* qui lui permettront de traiter les idées principales contenues dans le texte. L'élève doit d'abord apprendre à dégager du texte ce qui ressort comme le plus important. Cette stratégie de lecture a un rapport avec la conception de l'apprentissage et les tâches de lecture présentées antérieurement qui mettent l'accent sur l'importance de lire en comprenant d'abord les idées principales du texte pour ensuite traiter les idées secondaires. Pour trouver les idées principales, plusieurs stratégies peuvent être utilisées : la suppression de l'information secondaire ou redondante, l'intégration d'un ensemble de composantes par la substitution d'une proposition, la généralisation d'éléments particuliers reliés par l'utilisation d'un terme englobant, la sélection ou l'invention d'un



Photo : Denis Gatron

thème par paragraphe et leurs liens. Les stratégies de lecture sont étroitement associées aux stratégies d'apprentissage, car ces dernières servent explicitement à encoder et à rappeler les idées principales ou particulières dégagées de la lecture du texte.

Les *stratégies d'apprentissage* doivent être utilisées par l'élève afin de traiter l'information textuelle et de la transformer en connaissances. Dans les tâches d'apprentissage où l'élève doit acquérir des connaissances déclaratives par la lecture, les stratégies qu'il devra privilégier sont celles qui lui permettront d'organiser et d'élaborer l'information plutôt que de simplement la mémoriser. Par exemple, faire des schémas qui hiérarchisent l'information, paraphraser, synthétiser, exemplifier, etc. Dans les tâches où ce sont des connaissances procédurales qui sont à acquérir, les stratégies de « procéduralisation » et de composition sont à retenir. Par exemple, l'élève pourra en faire la pratique par étapes, soit en suivant une procédure, une seule étape à la fois (ou la tâche complète), soit en suivant toutes les étapes de la procédure en ordre, plusieurs fois.

Enfin, dans les tâches de lecture visant à l'acquisition de connaissances conditionnelles, les stratégies de généralisation et de discrimination sont à favoriser, comme trouver des exemples et des contre-exemples, reconnaître le type de problème à résoudre, etc.

Les *stratégies métacognitives* se définissent comme un ensemble de stratégies qu'un élève utilise pour planifier ses apprentissages, s'ajuster en cours de route et évaluer l'atteinte de ses objectifs. Les stratégies de planification lui permettront, entre autres choses, de prévoir les stratégies d'apprentissage à utiliser et les différentes étapes à franchir pour exécuter la tâche demandée. Quant aux stratégies d'ajustement, elles lui permettront d'ajuster sa manière de procéder, sa lecture en fonction de son niveau de concentration et de la fatigue qu'il ressent. Enfin, les stratégies d'évaluation lui servent à évaluer les apprentissages effectués par ses lectures, l'efficacité des stratégies utilisées, etc.

Les *stratégies de gestion des ressources* sont définies comme étant les différentes façons que

l'élève utilise pour gérer les ressources (lieu, ressources humaines et matérielles, temps) de son milieu d'étude. Quatre stratégies de gestion des ressources sont à considérer chez les élèves du primaire et du secondaire. Ils doivent : trouver les ressources matérielles pertinentes et disponibles pour avoir accès à l'information nécessaire à leur apprentissage; organiser leur temps afin d'être efficaces; aménager leur environnement d'étude afin de favoriser leur attention et leur concentration; et recourir aux ressources humaines pertinentes et disponibles qui peuvent répondre à certaines questions.

LE TEXTE

Dans le cadre de référence de l'apprentissage par la lecture, deux composantes du texte sont retenues parce qu'elles influent sur l'apprentissage du lecteur : la *superstructure* et l'organisation. La *superstructure du texte* (ou grammaire du texte) correspond à la structure générale de présentation des idées contenues dans le texte. Différents types de structures du texte existent, telles que les structures narrative, argumentative, poétique, narrative, *expositive*, argumentative, etc. Un élève qui connaît la superstructure du texte qu'il lit pourra anticiper la suite de l'information écrite et sera ainsi capable de comprendre plus facilement le sujet traité.

L'*organisation du texte* correspond à la longueur du texte, au niveau de difficulté selon la forme de présentation de l'information, au degré d'explicitation de l'information, à la densité de l'information présentée ainsi qu'à la capacité du texte de répondre aux questions du lecteur. Différentes organisations du texte peuvent aider ou nuire à la lecture. Le niveau de qualité du texte influera sur la capacité du lecteur à comprendre ce qu'il lit et à trouver l'information qui répond à ses attentes.

UN OUTIL POUR RÉFLÉCHIR SUR SA PRATIQUE AU REGARD DE L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE

Afin d'aider les enseignants à réfléchir sur leur pratique péda-

QUESTIONNAIRE

« EST-CE QUE MA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE TIEN COMPTE DES COMPOSANTES DE L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE ? »

Consigne : Sur une échelle de 1 à 4, indiquez la fréquence à laquelle vous utilisez les interventions suivantes.

LES INTERVENTIONS CENTRÉES SUR L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE	JAMAIS	RAREMENT	RÉGULIÈREMENT	TRÈS FRÉQUEMENT
1. J'OFFRE À MES ÉLÈVES DES TÂCHES DE LECTURE QUI FAVORISENT L'ACQUISITION SIGNIFICATIVE DE CONNAISSANCES.	1	2	3	4
2. JE VÉRIFIE LEUR CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE ET J'INTERVIENS DIRECTEMENT SI ELLE DIFFÈRE DE CELLE ATTENDUE.	1	2	3	4
3. JE LEUR DEMANDE DE FAIRE RÉFÉRENCE À LEURS CONNAISSANCES ANTÉRIEURES LORSQU'ILS LISENT DES TEXTES.	1	2	3	4
4. JE LES INVITE À UTILISER DIFFÉRENTES STRATÉGIES DE LECTURE QUI SONT AU SERVICE DE LA COMPRÉHENSION DU TEXTE.	1	2	3	4
5. JE LEUR ENSEIGNE À RECOURIR À DIFFÉRENTES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE UTILES POUR ACQUÉRIR LES CONNAISSANCES DÉCLARATIVES, PROCÉDURALES ET CONDITIONNELLES.	1	2	3	4
6. JE LEUR MONTRE À UTILISER DIFFÉRENTES STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES (PLANIFIER, AJUSTER ET ÉVALUER) POUR ACCOMPLIR LES TÂCHES D'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE.	1	2	3	4
7. JE LEUR APPRENDS À SE SERVIR DE DIFFÉRENTES STRATÉGIES DE GESTION DES RESSOURCES (LIEU, RESSOURCES MATÉRIELLES ET HUMAINES, TEMPS).	1	2	3	4
8. JE LEUR ENSEIGNE À RECONNAÎTRE LA SUPERSTRUCTURE DU TEXTE ET À S'Y RÉFÉRER POUR COMPRENDRE LES IDÉES PRINCIPALES DE CELUI-CI.	1	2	3	4
9. JE LEUR EXPLIQUE COMMENT ANALYSER L'ORGANISATION DU TEXTE AFIN DE CHOISIR LA MEILLEURE FAÇON DE LE LIRE.	1	2	3	4

gologique au regard de l'apprentissage par la lecture, nous proposons le questionnaire ci-dessus. Ces énoncés leur permettront de s'interroger sur les interventions qu'ils font en classe au regard de la situation de l'apprentissage par la lecture. À la fin de la présentation de ce questionnaire, chacun des énoncés sera repris afin de proposer aux enseignants des pistes d'intervention qui pourraient les aider à améliorer la fréquence d'utilisation de certaines stratégies ou leur donner des idées supplémentaires.

DES RECOMMANDATIONS POUR MIEUX AGIR SUR L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE

Recommandation 1 : Offrir aux élèves des tâches de lecture qui favorisent l'acquisition significative de connaissances.

On peut aider les élèves à acquérir significativement de connaissances par la lecture en leur proposant des tâches d'apprentissage qui leur demandent de traiter en priorité les idées principales du texte. On peut

aussi aider les élèves à reconnaître la tâche de lecture dans laquelle ils se trouvent. Par exemple, les informer clairement des objectifs de la tâche à accomplir : « Aujourd'hui, je vous demande de lire le texte pour ensuite présenter à la classe les idées de l'auteur. » Une autre intervention à faire avec les élèves serait de leur enseigner à se questionner sur les tâches et de leur demander de le faire à différents moments; par exemple : Le soir, avant de commencer la lecture, demande-toi : « Pourquoi est-ce que je lis, ce soir ?

Parce que je dois lire pour effectuer une tâche en mathématique. » On peut ensuite s'assurer que les élèves travaillent bien en fonction de cette tâche. À cette fin, on peut leur demander, pendant l'activité : « Pourquoi lis-tu cela ? Que dois-tu tirer de ta lecture ? » On peut aussi enseigner aux élèves à faire des liens entre les tâches d'apprentissage demandées et les stratégies efficaces pour les accomplir. Ainsi, les élèves peuvent nommer la tâche qu'on leur propose, par exemple lire pour apprendre en résolvant un problème, choisir d'utiliser la stratégie de « lire un texte général sur le sujet » et ensuite celle de « lire sur des particularités » puis expliquer les raisons de ces choix.

Recommandation 2 : Vérifier la conception de l'apprentissage des élèves et intervenir directement si elle diffère de celle attendue.

On peut aider les élèves à prendre conscience de leur conception de l'apprentissage et à adhérer à une conception qui privilégie un apprentissage significatif. Par exemple, on peut questionner les élèves sur leur conception de l'apprentissage et, par une discussion, voir aux ajustements à faire pour que tous en adoptent une qui soit en conformité avec celle privilégiée dans le cours. Aussi, on peut aider les élèves à s'ajuster aux tâches proposées en relation avec cette conception en modélisant l'utilisation de une ou de plusieurs stratégies. Par ailleurs, on peut aussi se questionner sur les tâches d'apprentissage que l'on propose aux élèves : correspondent-elles toujours à la conception qui favorise l'acquisition significative de connaissances.

Recommandation 3 : Demander aux élèves de se référer à leurs connaissances antérieures lorsqu'ils lisent des textes.

On peut aider les élèves à faire référence à leurs connaissances antérieures en les questionnant sur le sujet de la lecture avant de leur demander de lire. On peut aussi leur demander d'anticiper le contenu d'un texte à partir du titre ou de faire la liste ou le schéma de ce qu'ils connaissent déjà sur le sujet, à la suite de leurs apprentissages scolaires antérieurs et des expé-

riences qu'ils ont vécues. L'enseignant peut aussi recourir à l'analogie ou à la visualisation pour aider les élèves à utiliser leurs connaissances.

Recommandation 4: Inviter les élèves à utiliser différentes stratégies de lecture qui sont utilisées dans la compréhension du texte.

En rapport avec la recommandation 1, on peut aider les élèves à utiliser différentes stratégies de lecture en leur posant des questions axées sur la compréhension des idées principales du texte. Par ailleurs, on peut aussi aider les élèves à lire différents textes sur un sujet en leur remettant un «cadre de texte», c'est-à-dire un document qui les informe des catégories d'information à traiter. On peut également demander aux élèves de lire en se référant à un ordonnateur supérieur, c'est-à-dire à un document qui présente les idées principales à traiter. Par exemple, dans un projet, un élève veut accroître ses connaissances sur le système de transport en commun. À cette fin, on peut lui remettre une liste des caractéristiques partagées par tous les moyens de transport en commun, à partir de laquelle il abordera les caractéristiques particulières à chacun. Cela lui permettra de travailler à comprendre et à expliquer chaque moyen de transport tout en connaissant leurs points communs.

Recommandation 5: Enseigner aux élèves à recourir à différentes stratégies d'apprentissage utiles pour acquérir les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Pour l'enseignement de connaissances déclaratives, on peut poser des questions aux élèves qui leur demandent d'utiliser des stratégies d'organisation afin de structurer l'information importante ayant fait l'objet d'une lecture dans une forme qui aide à sa rétention. Par exemple, construire un tableau comparatif de l'information importante lue qui différencie certains moyens de transport en commun. Les tableaux peuvent être de différents types: descriptif, causal, séquentiel, cyclique, etc. Aussi, la lecture doit permettre aux élèves

d'utiliser des stratégies d'élaboration. Ces stratégies aident les élèves à faire des liens entre leurs connaissances et l'information lue. Par exemple, on peut demander aux élèves de visualiser ce qu'ils ont lu, d'écrire dans leurs mots ce qu'ils retiennent du texte, d'expliquer à voix haute, dans leur tête ou à un autre élève ce qu'ils trouvent important, etc. Pour l'enseignement de connaissances procédurales, on peut demander aux élèves de lire en utilisant des stratégies de «procéduralisation». Par exemple, lire d'abord la procédure au complet, ensuite lire la première étape, la mettre en application, relire la première étape et évaluer sa mise en application; ensuite, passer à la deuxième étape, et ainsi de suite. Enfin, pour l'enseignement des connaissances conditionnelles, on peut demander aux élèves d'utiliser des stratégies de généralisation, telles que donner les raisons qui expliquent l'application possible des procédures efficaces pour résoudre un problème donné ainsi que des stratégies de discrimination, telles que donner des contre-exemples d'application de la procédure.

Recommandation 6: Montrer aux élèves à utiliser différentes stratégies métacognitives (planifier, ajuster et évaluer) pour accomplir les tâches d'apprentissage par la lecture.

On peut aider les élèves à planifier leur apprentissage par la lecture en choisissant des stratégies utiles au but qu'ils se fixent. Par exemple, on peut leur donner des renseignements précis sur la réalisation de la tâche, tels que les objectifs précis, la date de remise du travail, les lectures à faire, les consignes précises d'exécution de la tâche, le nombre de pages. Par ailleurs, on peut aussi enseigner aux élèves des stratégies qui leur permettent de gérer la réalisation de leur apprentissage par la lecture. Des questions explicites sur ces stratégies peuvent être posées aux élèves afin de les aider à rester vigilants pendant cet apprentissage. Par exemple: «Qu'est-ce que vous faites? Pourquoi lisez-vous ce texte ou ces textes? Est-ce la meilleure façon de le faire? Connaissez-vous



Photo: Denis Garon

d'autres façons plus efficaces? Pourquoi ne les utilisez-vous pas?» Ces questions peuvent aussi être posées après la lecture, au temps passé, pour évaluer leur apprentissage par la lecture.

Recommandation 7: Apprendre aux élèves à se servir de différentes stratégies de gestion des ressources (lieu, ressources matérielles et humaines, temps).

Le plus tôt possible pendant la scolarisation des élèves, on peut leur enseigner à prendre conscience de l'importance des conditions de travail qu'ils se donnent et de leur effet sur leur travail. On peut ainsi les amener à se questionner sur les critères relatifs au choix de leurs partenaires de travail. Ce choix est un élément clé du travail de collaboration; on ne travaille pas toujours bien avec ses amis. Aussi, on peut interroger les élèves sur la gestion qu'ils

font de leur temps. Par exemple, à quels moments les élèves travaillent-ils le mieux, avant ou après le souper? Combien de temps peuvent-ils rester concentrés sur leur lecture? Le choix des références matérielles et humaines est aussi à considérer et il peut être enseigné et délégué progressivement aux élèves qui peuvent se demander: «Pourquoi est-ce que l'enseignant nous donne cette référence? Quelles références complémentaires pouvons-nous choisir? Quelle personne peut bien répondre à nos questions?» Enfin, l'endroit de travail a aussi son incidence sur le fonctionnement des élèves. On peut les sensibiliser à cet aspect. Ils peuvent se demander: «Est-ce que nous travaillons dans un endroit de travail calme ou non? Est-ce que nous pouvons nous concentrer dans les endroits où nous travaillons?»

Recommandation 8: Enseigner aux élèves à reconnaître la superstructure du texte et à s'y référer pour comprendre les idées principales de celui-ci.

On peut enseigner aux élèves à reconnaître la structure des textes qu'ils ont à lire. Ainsi, en précisant la structure de présentation des idées dans le texte, le traitement de ces dernières en sera facilité. Ce traitement permettra aux élèves de déterminer les stratégies particulières de lecture, adaptées à la structure en question. Par exemple, en présence d'un texte narratif, on peut amener les élèves à prendre conscience de la structure canonique de ce type de texte en faisant référence aux différents textes qu'ils ont déjà lus. Il serait essentiel qu'ils constatent que ces textes contiennent des composantes identiques et que leur orchestration constitue un canevas d'encodage et de rappel de la trame narrative en même temps qu'elle illustre la logique de production de ce genre de texte.

Recommandation 9: Expliquer aux élèves comment analyser l'organisation du texte afin de choisir la meilleure façon de le lire.

On peut montrer aux élèves comment analyser leurs difficultés de lecture en prenant en compte la part que peut jouer l'organisation du texte dans ces difficultés. En analysant intentionnellement l'organisation du texte, les élèves peuvent s'adapter à différentes possibilités qui font partie d'un continuum dont la première consiste à utiliser une structure de texte claire pour schématiser l'information et la dernière à réorganiser complètement la structure du texte si elle n'est pas claire. Le texte est le support des idées présentées par les auteurs, et son organisation ne doit pas devenir un obstacle au traitement des idées. On peut donc veiller à ce que les élèves évaluent l'organisation du texte: aéré; mal organisé; au contenu flou, clair; mal imprimé; dont le caractère est assez gros; etc. À cette fin, on peut modéliser un exemple d'évaluation de l'organisation du texte en nommant ses particularités, en indiquant les ajustements à faire pour en rendre la lecture plus facile

ou pour compenser certains problèmes. Par exemple, si le titre du texte n'est pas assez significatif au regard du chapitre, l'élève peut lui en donner un autre.

CONCLUSION

Le cadre de référence de l'apprentissage par la lecture, tel qu'il est élaboré dans le présent article, traduit une nouvelle conception de la lecture. La situation de l'apprentissage par la lecture est de plus en plus requise pour les élèves afin de leur permettre de satisfaire aux exigences scolaires. Il en est de même pour les adultes afin qu'ils puissent mettre à jour les connaissances qu'ils ont de leur profession ou de leur métier en vue d'effectuer consciencieusement leur travail et de rester compétitifs dans le monde du travail. La compétence à traiter seul de l'information par la lecture pour la transformer en connaissances doit être explicitement enseignée aux élèves du primaire et du secondaire afin que ces derniers soient capables non seulement de sélectionner cette information et de comprendre ce qu'ils lisent, mais aussi de retenir ce qui est important pour eux. L'apprentissage par la lecture ne doit pas être enseigné comme

quelque chose de différent de la lecture telle qu'elle est conçue actuellement. Au contraire, l'apprentissage par la lecture doit servir à compléter les habiletés nécessaires à la compréhension de texte en y ajoutant l'intention explicite d'acquérir significativement des connaissances. La connaissance des composantes de la situation de l'apprentissage par la lecture permet aux enseignants non seulement de déterminer ce que requiert cette situation d'apprentissage et d'intervenir pour l'enseigner, mais aussi d'évaluer certaines difficultés éprouvées par les élèves et d'y remédier par une intervention appropriée.

Le cadre de référence actuel de l'apprentissage par la lecture qui intègre les stratégies de lecture, d'apprentissage, métacognitives ainsi que de gestion des ressources, ne prétend pas décrire la totalité de ce mécanisme. D'autres étapes devront être franchies pour en rendre compte de façon plus exhaustive et circonscrite. Entre autres composantes, dans les étapes futures de la recherche, l'élément affectif de l'apprentissage reste à intégrer, dont la motivation scolaire. Par ailleurs, ce cadre présentant la compétence finalisée de l'apprentis-

sage par la lecture fera l'objet d'une modélisation particulière pour les élèves du secondaire.

Sylvie Cartier est professeure à l'Université de Montréal et Jacques Tardif est professeur à l'Université de Sherbrooke.

1. Nous définissons l'apprentissage par la lecture comme un processus complexe par lequel les personnes construisent leurs connaissances à partir de l'information tirée de la lecture de textes.
2. Dans le présent contexte, l'idée de littératie fait référence à la maîtrise minimale des compétences exigées pour comprendre des écrits rattachés à des postes de travail ou à des fonctions professionnelles. La compréhension de ces écrits permet au travailleur l'accomplissement judicieux et sécuritaire des tâches placées sous sa responsabilité. L'idée de littératie fait également référence à la maîtrise minimale des compétences exigées par la compréhension des écrits qui facilitent la vie sociale, culturelle et politique de tout citoyen.
3. Nous définissons les stratégies comme l'application d'un ensemble de pensées et d'actions, ayant trait à un processus cognitif, employées par une personne en fonction de ses buts et ajustées en fonction des différentes variables de la situation d'apprentissage qui lui est proposée.

Références

- BULIK, R. J. *A Need for Curricular Revision in Public School Special Education*, communication présentée à l'Association américaine de la recherche en éducation (American Association of Educational Research, AERA), Nouvelle-Orléans, 1994.
- CARTIER, S., et J. TARDIF. *De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre*, communication présentée au 21^e congrès de l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA), Montréal, mars 1996.
- CARTIER, S. *Lire pour apprendre: description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problèmes*, thèse de doctorat inédite, Montréal, Université de Montréal, 1997.
- PRESSLEY, M., et P. AFFLERBACH. *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1995.
- STETSON, E.G., et R. P. WILLIAMS. « Learning From Social Studies Textbooks: Why Some Students Succeed and Others Fail », *Journal of Reading*, vol. 36, n° 1, p. 22-30.
- TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992.
- ULIJN, J. et F. SALAGER-MEYER. « The Professional Reader and the Text: Insights from 2 Research », *Journal of Research on Reading*, 1998, no 21 (2), p. 79-95.
- VAN DIJK, T. A., et W. K. KINTSCH. *Strategies of Discourse Comprehension*, London, Academic Press, 1983.
- VAURAS, M. *Text Learning Strategies in School-Aged Students*, Helsinki, Academia Scientiarum Fennica, 1991.
- ZIMMERMAN, B. J. « Dimensions of Academic Self-regulation: A Conceptual Framework for Education », dans D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), *Self-regulation of Learning and Performance*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1994, p. 3-21.



Photo: Denis Garon