

Un tel projet illustre bien que lorsque tous les intervenants d'une communauté d'apprentissage décident de travailler ensemble, il est possible d'appliquer le programme de formation d'une façon originale, dynamique et

benéfique pour tous et de s'assurer que les retombées du projet s'avèrent durables.

**M. Guy Lusignan est consultant en éducation.**

1. Pierre-Luc Piché était enseignant au deuxième cycle à l'école Saint-Jacques, de la Commission scolaire de l'Énergie. Il enseigne maintenant au troisième cycle, à l'école Masson. L'entrevue a eu lieu le 17 juin 2005.
2. Outre Pierre-Luc Piché, ont participé au projet : Nicole Houle-Marcotte et Julie Gauthier, enseignantes, Claude Diamond, technicienne en éducation spécialisée, Lucie Carrier, orthopédagogue et Luc Prudhomme, conseiller pédagogique.

## APPRENDRE EN LISANT À L'ÉCOLE : UNE RESPONSABILITÉ QUE DOIVENT PARTAGER TOUS LES ENSEIGNANTS

par Sylvie C. Cartier

*En plus de nous demander comment la lecture peut susciter l'intérêt des élèves pour l'apprentissage, nous pouvons aussi voir comment l'apprentissage peut favoriser l'intérêt des élèves pour la lecture* (adapté de Bintz 1997, p. 24).

À l'école, les enseignants proposent à leurs élèves des situations d'apprentissage diversifiées, telles que faire un projet, résoudre un problème ou réaliser une recherche. Les élèves expérimentent aussi différentes situations de lecture, comme comprendre une histoire ou apprécier les qualités esthétiques d'une œuvre littéraire. L'une de ces situations combine à la fois l'apprentissage et la lecture : il s'agit d'apprendre en lisant<sup>1</sup>.

### Qu'est-ce que « apprendre en lisant »?

Apprendre en lisant est « (...) un processus et une situation d'apprentissage dans lesquels le lecteur-apprenant vise à maîtriser un sujet par la lecture de textes, et ce, en gérant à la fois son environnement de travail et la réalisation de la tâche » (Cartier 2000a, p. 93). En univers social, par exemple, on demande aux élèves de réaliser un projet sur les caractéristiques du monde actuel. Pour ce faire, ils décident, entre autres, de comparer le monde actuel avec celui des premières civilisations. Pour y arriver, ils doivent apprendre sur l'Égypte et les pharaons en lisant différents textes. Dans cette situation, les élèves doivent non seulement arriver à répondre à l'exigence de comparer les deux civilisations, mais ils doivent aussi préalablement recueillir les informations pertinentes ainsi que réaliser

efficacement la lecture et l'apprentissage. L'apprentissage par la lecture, comme l'a souligné Bintz (1997), est donc une situation dans laquelle les élèves peuvent accorder de la valeur à la lecture en fonction de son utilité pour l'apprentissage.

Nous avons déjà présenté un premier modèle de l'apprentissage par la lecture dans le n° 115 de *Vie pédagogique*, en 2000. Ce modèle intégrait alors les connaissances et les conceptions des élèves, de même que leurs stratégies de lecture, d'apprentissage, d'autorégulation et de gestion des ressources. Par la suite, nous avons raffiné notre modèle (Butler et Cartier 2004; Cartier 2002; Cartier et Butler 2004) en y ajoutant l'interprétation que les élèves ont des exigences de cette activité, les critères de performance et les facteurs affectifs liés à l'apprentissage (la motivation et les émotions).

Le processus d'apprentissage par la lecture se déroule en cycles. Tout au long d'une activité, la façon dont les élèves travaillent est médiatisée par leurs connaissances, leurs conceptions et leurs expériences ainsi que par leur motivation à accomplir leur tâche. Lorsqu'ils prennent connaissance d'une activité à réaliser, les élèves stratégiques interprètent les tâches qu'ils ont à faire en se référant aux consignes qu'ils ont reçues et ils se donnent des objectifs (par exemple, retenir le plus d'information possible). En fonction de leurs objectifs, ils choisissent leurs stratégies de lecture et d'apprentissage. Tout au long de l'activité, ils gèrent leur apprentissage en utilisant une variété de stratégies d'autorégulation. Ils

planifient leur travail, contrôlent leurs progrès pendant l'activité et ajustent leurs plans et leurs stratégies au besoin. À la toute fin, ils évaluent leur travail et leur performance. Les élèves réagissent aussi émotionnellement aux tâches qui leur sont données; encore ici, ils utilisent des stratégies d'autorégulation pour maintenir des émotions positives et conserver leur motivation.

### Pourquoi est-ce si important pour les élèves de savoir apprendre en lisant?

Apprendre en lisant est un processus qui s'avère des plus importants pour tous les élèves qui désirent réussir leurs cours et obtenir leur diplôme. En effet, il occupe une place de choix parmi les devoirs à effectuer à la maison, de même qu'en classe dans les activités authentiques et complexes de type « réalisation de projet » ou « résolution de problème ».

De plus, apprendre en lisant offre l'occasion aux élèves d'avoir accès à une plus grande quantité d'informations que celle que les enseignants ont le temps de traiter dans leurs cours. Le livre est une source d'information que les élèves peuvent consulter pour acquérir des connaissances et qui leur offre des occasions d'apprendre qui vont bien au-delà des heures passées en classe. Cette situation permet donc aux élèves d'exercer leur autonomie dans l'apprentissage.

La lecture pour apprendre est importante pour la réussite des élèves dans le curriculum de formation générale au primaire et au

secondaire. Tout au long de ces études, ils développent des compétences qui leur seront nécessaires dans leur vie future. Que ce soit en formation professionnelle (Lindberg 2003), aux études postsecondaires (Cartier 1997) ou en formation continue en cours d'emploi (Lindberg 2003), apprendre par la lecture est une situation incontournable pour la mise à jour des connaissances.

Enfin, lire pour apprendre est également essentiel aux individus dans leur vie quotidienne (*Daily Living Literacy*, Hittleman 1988). Plusieurs activités de la vie courante font appel à l'apprentissage par la lecture : consulter un manuel pour connaître le fonctionnement d'un appareil ménager, lire un contrat, etc.

### Pourquoi la formation des élèves à apprendre en lisant doit-elle être une responsabilité partagée par tous les enseignants?

Il importe que tous les enseignants du primaire et du secondaire partagent la responsabilité de former leurs élèves à apprendre en lisant pour quatre principales raisons. D'abord, parce cette situation est utilisée dans tous les domaines (mathématiques, sciences et technologie, arts, univers social, langues et développement personnel), de façon différente dans chaque cas. L'apprentissage par la lecture peut se faire en classe ou à la maison, et ce, individuellement ou en équipe, pour répondre à des questions, faire une recherche, réaliser un projet, résoudre un problème, s'initier à un cours ou se perfectionner.

De plus, les textes informatifs utilisés par chacun des enseignants sont variés. Ainsi, les élèves doivent traiter différentes informations dans des manuels scolaires, des encyclopédies et des livres de référence, et ce, sur support papier, sur cédérom ou dans Internet. Ces textes sont complexes, avec des structures multiples (par exemple, comparer des informations ou présenter la logique de cause à effet d'un phénomène) et souvent utilisées de façon mixte dans un même texte (Laparra 1986).

Apprendre par la lecture prend aussi en compte la logique et les visées de chacun des domaines d'apprentissage. Ainsi, en géographie, on étudie les différentes régions du



Photo : Denis Garon

monde (organisation spatiale) et le mode de vie des peuples; et en histoire, on s'intéresse aux suites d'événements dans le temps (organisation chronologique) et à leur influence sur les peuples.

Enfin, apprendre en lisant est un outil important retenu dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ 2001; MEQ 2004). Cette situation contribue au développement de trois compétences transversales présentes dans tous les domaines d'apprentissage : exploiter l'information, se donner des méthodes de travail efficaces et actualiser son potentiel. Les recherches en éducation ont montré qu'il faut développer ces compétences de façon contextualisée avant de les décontextualiser et de les recontextualiser, pour que les élèves puissent les transférer d'un domaine d'apprentissage à un autre.

### Comment cela se passe-t-il présentement à l'école?

À partir du deuxième cycle du primaire, les enseignants vont demander à leurs élèves de lire pour apprendre dans des textes informatifs (par exemple, dans des encyclopédies pour la jeunesse). Au secondaire, ce type de lecture prendra encore plus d'importance.

Plusieurs études ont montré que les pratiques pédagogiques des enseignants au regard de l'apprentissage par la lecture consistent surtout à poser des questions sur le contenu des textes, à réagir aux questions des élèves

et à mettre l'accent sur la bonne réponse (Cartier et Théorêt 2001; Ciardiello 2002). On parle alors de la domination du modèle *Assign and assess* (Allington 2002), c'est-à-dire donner aux élèves une activité à réaliser et ensuite les évaluer.

Les enseignants ne forment que très peu ou pas du tout leurs élèves à apprendre en lisant, même ceux qui ont suivi un cours sur la lecture ou les stratégies en cette matière. Ils soutiennent qu'ils n'ont pas le temps de le faire, car le programme est trop chargé. Ils affirment également qu'ils ne sont pas formés pour cela, ou encore qu'ils n'ont pas les conditions nécessaires pour le faire. Pourtant, ces enseignants font lire leurs élèves pour qu'ils apprennent et déplorent du même coup, avec raison, le fait que ces derniers arrivent difficilement à le faire.

### Comment les enseignants peuvent-ils aider leurs élèves à apprendre par la lecture, sans pour autant ajouter un autre « contenu » à leur enseignement?

Une pratique possible dans le domaine de la lecture comme outil d'apprentissage s'offre à tous les enseignants : planifier des activités qui permettent aux élèves à la fois de retenir des informations tirées de leur lecture et de développer de nouvelles stratégies pour le faire. Comment? En modifiant les questions qu'ils leur posent sur le contenu par des consignes ou des indices qui les guident dans le

traitement du texte. Par exemple, plutôt que de leur poser des questions sur leurs lectures, les enseignants peuvent leur demander de répondre aux questions que se pose habituellement un bon apprenant : Quel est le sujet traité selon le titre du chapitre? De quoi parle-t-on dans le premier paragraphe? Quelle phrase en résumé l'idée principale? Quel mot clé de cette phrase pourrais-je inscrire dans la marge du texte? De quoi est-il question dans le deuxième paragraphe? Etc. En répondant à ces questions, les élèves expérimentent une procédure qui leur permet de résumer progressivement le chapitre ou la partie du texte à lire.

Une telle pratique consiste à recourir à un « facilitateur procédural » (Scardamelia et Bereiter 1986) qui met en lien le contenu et les stratégies utilisées par les bons apprenants pour le traiter (Baker, Gersten et Scanlon 2002). Le facilitateur procédural est un guide qui permet aux élèves d'expérimenter une stratégie grâce aux questions, aux indices ou au plan général des structures importantes des idées à traiter qu'il contient. Les apprenants peuvent s'y référer tout au long de l'activité, s'en servant comme support pour effectuer leur travail et pour le vérifier (Baker et autres 2002).

Dans ce contexte, plutôt que d'intervenir uniquement sur le contenu du texte, l'enseignant guide les élèves dans la façon dont ils recourent par eux-mêmes à cette procédure (Baker et autres 2002; Butler 2002). Dans le contexte de leur expérience de réaliser une activité à l'aide du facilitateur procédural, il les fait réfléchir sur la pertinence de ce dernier pour répondre aux exigences de l'activité (Butler 2002; Scardamelia et Bereiter 1986) et sur les ajustements à y apporter pour souhaiter l'utiliser à nouveau. L'enseignant peut aussi utiliser le modelage ou la pensée à voix haute pour aider les élèves à s'approprier la procédure (Baker et autres 2002).

Pour effectuer ce changement de pratique, les enseignants doivent connaître ces stratégies (Baker et autres 2002; Cartier et Butler 2004). En effet, pour discuter avec leurs élèves des stratégies à expérimenter, voir

avec eux les procédures possibles et discuter de leur pertinence, il importe que les enseignants soient renseignés. Par exemple, ils doivent savoir ce que signifie trouver les idées principales dans un texte, comment le faire et quand cela est requis. Ils doivent aussi savoir que plusieurs stratégies peuvent être efficaces pour apprendre en lisant. Toutefois, il importe que certains processus cognitifs soient sollicités pour que les apprentissages soient signifiants (élaborer en résumant ou en appliquant ce qu'on a lu et organiser en schématisant ou en faisant des liens entre les informations lues) et pour que le travail soit efficace (par exemple, choisir des stratégies liées aux exigences de l'activité). Si les enseignants souhaitent mieux connaître ces différentes stratégies, ils peuvent consulter certains ouvrages qui sont actuellement disponibles sur le sujet.

## Conclusion

Le but du présent article était de sensibiliser les enseignants à l'importance de l'apprentissage par la lecture au primaire et au secondaire et du partage de cette responsabilité par tous les enseignants. Pour ce faire, nous avons proposé une pratique pouvant être utilisée par tous les enseignants, soit celle de recourir au facilitateur procédural. Cette pratique pédagogique ne requiert pas nécessairement l'ajout de nouvelles activités durant les cours, mais plutôt l'adaptation de celles qui sont déjà proposées aux élèves. Ainsi, les stratégies sont abordées en même temps que le contenu.

En expérimentant différentes stratégies pour apprendre en lisant, les élèves traiteront les informations lues de différentes façons, pourront évaluer celles qui sont les plus pertinentes pour eux selon les activités à effectuer et ils développeront leur autonomie à le faire. Ces stratégies leur permettront d'apprécier à quel point la lecture peut être un outil puissant pour apprendre.

**M<sup>me</sup> Sylvie C. Cartier est professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal et chercheuse au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.**

## Références bibliographiques

- ALLINGTON, R. L. « What I've learned about effective reading instruction from a decade of studying elementary classroom teachers », *Phi Delta Kappan*, vol. 83, n° 10, 2002, p. 740-747.
- BAKER, S., R. GERSTEN et D. SCANLON. « Procedural facilitators and cognitive strategies: Tools for unravelling the mysteries of comprehension and the writing process, and for providing meaningful access to the general curriculum », *Learning Disabilities Research and Practices*, vol. 17, n° 1, 2002, p. 65-77.
- BECK, I. L. et M. G. MCKEOWN. « Research Directions: Social Studies Texts Are Hard to Understand: Mediating Some of the Difficulties », *Language Arts*, vol. 6, n° 8, 1991, p. 482-490.
- BINTZ, W. P. « Exploring the reading nightmares of middle and secondary school teachers », *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 41, n° 1, 1997, p. 12-24.
- BUTLER, D. L. « Individualizing instruction in self-regulated learning », *Theory into Practice*, vol. 41, 2002, p. 81-92.
- BUTLER, D. L. et S. CARTIER. « Promoting students' active and productive interpretation of academic work: A Key to successful teaching and learning », *Teachers College Record*, vol. 106, 2004, p. 1729-1758.
- CARTIER, S. « Cadre conceptuel d'analyse de la situation d'apprentissage par la lecture et des difficultés éprouvées par les étudiants », *Res academica*, vol. 18, n°s 1 et 2, 2000a, p. 91-104.
- CARTIER, S. « De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre: aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture », *Vie pédagogique*, n° 115, avril-mai 2000, p. 44-49.
- CARTIER, S. et D. L. BUTLER. « Elaboration and validation of the questionnaires and plan for analysis », communication présentée au congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCEE), Winnipeg, mai 2004.
- CARTIER, S. et M. THÉORËT. *Lire pour apprendre: une compétence à maîtriser au secondaire*, rapport au ministre de l'Éducation, Programme de soutien à l'école montréalaise, 2001.
- CIARDIELLO, A. V. « Helping Adolescents understand cause/effect structure in social studies », *The Social Studies*, January-February 2002, p. 31-36.
- LINDBERG, V. « Learning practices in vocational education », *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 47, n° 2, 2003, p. 157-179.
- HITTELMAN, D. R. « Using literature to develop daily-living literacy: strategies for students with learning difficulties », *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, vol. 4, 1988, p. 1-12.
- LAPARRA, M. « Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture de textes explicatifs », *Pratiques*, vol. 51, 1986, p. 77-85.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, 2001.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise - Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, 2004.
- SCARDAMELIA, M. et C. BERREITER. « Research on written composition », dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan, 1986.

1. Nous utilisons également les formules « apprendre par la lecture », « lire pour apprendre », « lecture pour apprendre » ou apprentissage par la lecture.