

Compte rendu de la journée d'avril 2018 sur la littératie

Carrefour de la Réussite

Par Catherine Bélec

En avril dernier, le Carrefour de la réussite a organisé une journée de réflexion consacrée à l'enjeu de la littératie. L'objectif de cette rencontre était de mieux comprendre ce qu'est la littératie et en quoi il importe d'en tenir compte au collégial. En outre, les activités visaient à faire prendre conscience des freins qui pouvaient nuire à l'adoption de pratiques liées au développement des compétences en littératie par les enseignants et enseignantes ; des pistes d'action visant à agir sur ces résistances étaient proposées.

Littératie, littératies et littératies disciplinaires

La journée a débuté par un exposé présentant le concept de « littératie ».

La littératie est une notion qui s'ancre dans l'écrit. Elle réfère, de manière large, à ce que l'écrit implique et rend possible. Par exemple, des anthropologues ont pu observer que l'avènement de l'écriture dans des sociétés orales provoquait un développement de nombreux champs du savoir qui aurait été impossible autrement. De même, les sociologues ont observé que la mise à distance que permet l'écrit favorise chez les individus un développement accru du sens critique. De nombreux autres exemples pourraient être énumérés, mais le constat à retenir est que l'écrit est une technologie du savoir et de l'intellect — ce qui est particulièrement important à considérer dans un contexte d'apprentissage.

De façon plus précise, la littératie est une notion qui est encore en construction. Des nombreuses définitions existantes, on peut dégager deux catégories de sens :

- 1) **Littératie(s)** : « [P]ratiches (de lecture et/ou d'écriture) situées, mettant en jeu des outils (matériels ou intellectuels) et des opérations [...] tributaires de l'histoire des institutions et des sujets, et sujettes à des variations selon les contextes » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012, p.6)
- 2) **Littératie** : « [C]apacité d'utiliser les imprimés et l'information écrite pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel » (CSE, p.8)

Le terme « littératie », au sens de la première catégorie de définitions, peut être croisé dans de nombreuses appellations telles que littératie familiale, littératie numérique, littératie disciplinaire, etc. Le sens de la seconde catégorie de définitions réfère davantage à une acception qui cadrerait avec la notion de compétences langagières. Bien que les définitions croisées dans ce dernier cadre diffèrent légèrement, il revient de manière récurrente l'idée que la littératie est la capacité d'utiliser le langage (de nombreuses manières et à partir de divers supports) à des fins d'apprentissage et de développement personnel,

professionnel et social. Les définitions renvoient généralement à des notions d'autonomie et d'émancipation dans nos sociétés de l'écrit. Considérant ces définitions, il importe de retenir que les compétences en littératie relèvent de processus bien plus complexes que le simple décodage auquel on associe parfois la lecture.

Shanahan et Shanahan (2008) proposent qu'il existe **trois niveaux de littératie**. D'abord, il y a la ***littératie de base*** (décodage des lettres, des mots et des phrases, connaissance d'un vocabulaire constitué des mots les plus fréquents) que les élèves acquièrent généralement au début de leur primaire. Ensuite, on retrouve la ***littératie intermédiaire*** (qui permet de réaliser des lectures dans différents contextes grâce à un vocabulaire plus étendu et grâce à l'utilisation de stratégies de lecture transversales) que les élèves acquièrent à la fin du primaire et au début du secondaire. Enfin, il y aurait la ***littératie disciplinaire***, plus spécialisée, qui est abordée vers la fin des études secondaires et **approfondie durant les études supérieures**. Cette dernière littératie s'ancre dans une perspective épistémologique selon laquelle les savoirs et les activités reliées sont abordés d'une manière qui est propre à chaque domaine d'études (Shanahan et Shanahan, 2015). Ainsi, l'intégration du concept de littératie disciplinaire à un contexte d'enseignement implique que les lecteurs prennent en compte des processus de lecture leur permettant de devenir des lecteurs spécialisés dans un domaine donné, *processus sophistiqués qui ne sont pas forcément généralisables dans d'autres contextes disciplinaires* (Shanahan et Shanahan, 2008). Cela est tout particulièrement important à considérer pour le niveau collégial, où les élèves sont pour la première fois face à des spécialistes disciplinaires qui abordent les textes de leur domaine.

Au bout du compte, l'exposé visait à remettre en perspective le constat parfois énoncé selon lequel les élèves qui arrivent du secondaire « ne savent pas lire » ainsi que cette idée « que ce n'est pas le rôle des enseignants et enseignantes du collégial d'apprendre à lire aux élèves ».

D'une part, lorsqu'on y réfléchit bien, force est d'admettre que les élèves savent, généralement, lire — au sens de décoder. Ce que les enseignants qualifient souvent de déficit en lecture relève en fait de compétences en littératie qui sont insuffisantes afin de réaliser les apprentissages exigés au niveau collégial. Or, **il y a une grande différence entre ne pas savoir « lire » et ne pas être capable d'utiliser le langage et l'information de manière à apprendre de façon autonome dans différents contextes** (ce qui relève des compétences en littératie). Ce dernier processus est autrement complexe et sujet à développement (ou régression) tout au long de la vie.

D'autre part, le concept de littératie disciplinaire implique que **les élèves sont très peu mis en contact avec des textes spécialisés avant d'arriver au collégial**. Cela amène aussi l'idée que les spécialistes disciplinaires, que sont **les enseignants et enseignantes du collégial, sont les mieux placés pour enseigner aux élèves, non à lire, mais à penser en spécialiste disciplinaire** lorsque ces derniers sont face aux écrits qu'ils doivent lire et produire dans chaque discipline. Cela entraîne aussi à reconsidérer l'efficacité de l'enseignement de stratégies transversales de lecture qui, si elles ne peuvent pas nuire, ne suffisent pas forcément si l'on veut améliorer les capacités d'apprentissage des élèves dans une discipline donnée.

Lire, comprendre et apprendre : reconsidérer la complexité de l'acte d'apprendre par la lecture grâce à l'expérimentation d'un cercle de lecture

À la suite de l'exposé, un cercle de lecture a été réalisé en équipe de quatre. Les participants avaient à lire un article de deux pages de Cartier (2010), « Aider à apprendre de manière autonome ». Cependant, chacun avait des instructions différentes : certains devaient lire le texte dans le cadre d'une préparation à un examen théorique en prenant des notes ; d'autres devaient se préparer à un débat en soulignant dans le texte les arguments pertinents ; d'autres devaient lire en vue de conseiller des enseignants souhaitant mettre en place une mesure d'aide ; d'autres, enfin, n'avaient aucune consigne. À la suite de la lecture, chacun devait, individuellement, réaliser une courte synthèse (une ou deux phrases) de l'article lu. Les membres de chaque groupe comparaient ensuite leur synthèse. Chaque membre a alors pu constater que leur synthèse était teintée par les consignes qui leur avaient été données. Cette démarche, tout en amenant les participants à être en contact avec différentes stratégies de traitement de l'information (annotation, surlignement, synthèse), amenait à constater à quel point **la lecture est un acte subjectif qui peut être influencé par de nombreux facteurs : objectifs de lecture « officiels », objectifs personnels, tâche à réaliser à partir de la lecture, stratégies utilisées (ou connues), contexte, intérêt, etc.** Cela amenait, notamment, à remettre en question l'idée que les textes seraient porteurs d'un sens qui serait en quelque sorte « déposé » dans le texte, sens que le lecteur, par son décodage, n'aurait ensuite qu'à « recevoir ». Cette perception de l'acte de lecture tient en fait d'une conception « de sens commun » (Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015) qui entre en contradiction avec toutes les récentes études sur la lecture, qui tendent plutôt à démontrer que l'acte de lire est un processus complexe qui tient davantage de l'interprétation. Dans cette perspective, la « compréhension » constitue en fait l'interprétation la plus plausible, la plus pertinente et la plus généralement admise. Si les enseignants et enseignantes, en tant que spécialistes disciplinaires, sont certes les plus à même de déterminer quelle interprétation de leurs textes disciplinaires est la plus pertinente, il demeure important d'être conscient

de la diversité possible des interprétations et, conséquemment, de l'importance, si l'on a des attentes précises, de guider les élèves vers l'interprétation recherchée.

Par la suite, le cercle de lecture s'est poursuivi. Il a été demandé aux participants de mettre en œuvre une stratégie de traitement de l'information plus complexe : la schématisation. Chaque groupe devait donc identifier la structure du texte en vue de représenter celle-ci sous forme de schéma, ceci tout en intégrant les informations que chacun avait retenues pour la synthèse (puisque, selon les consignes, ces éléments avaient un potentiel de pertinence ; évidemment, plusieurs de ces éléments différaient selon les participants, ce qui compliquait la tâche). Aucune précision n'avait été donnée quant au terme de « structure ». Sur de grands cartons, chaque équipe a donc réalisé un schéma qui représentait la structure de l'article de Cartier et y insérait les synthèses. Ces schémas ont ensuite été examinés en plénière. Le constat a été que, malgré certaines récurrences, une grande diversité de représentations était possible. **Le terme même de « structure » était donc sujet à interprétation, ce qui amenait à relativiser la surprise que l'on a parfois quand on constate que des élèves ne savent pas identifier la structure d'un texte. En effet, comment le pourraient-ils, si la définition même de ce terme est sujette à autant de variations chez des professionnels du collégial ?** L'exercice a démontré à la fois l'importance d'objectiver le vocabulaire lié aux consignes et l'intérêt de ce type d'activité (schématisation commune) pour l'apprentissage. En effet, lors de la lecture individuelle initiale, les participants avaient eu l'impression de bien comprendre le texte. En partageant leurs différentes synthèses, ils ont approfondi (et diversifié) leur compréhension. L'exercice de discussion ayant mené à l'identification de la structure du texte, à sa schématisation et à l'insertion des synthèses a forcé les participants à approfondir la maîtrise des propos présentés dans le texte en établissant des liens entre eux. L'ensemble de l'exercice a mené à constater que le simple fait de lire ne suffit pas à apprendre, pas plus qu'une écoute passive ne suffit pour en arriver à une maîtrise approfondie d'un sujet. L'information reçue (par la lecture ou l'écoute) peut être traitée à différents niveaux, selon l'investissement et les stratégies d'apprentissage mobilisées. À aucun moment, les participants n'ont eu l'impression de ne pas comprendre le texte. Pourtant, ils ne le maîtrisaient pas, du moins pas en profondeur, avant la fin de l'exercice. Les élèves à qui on demande de lire un texte font face aux mêmes processus. Si on cantonne la lecture à une « préparation » de base avant un cours, sans revenir en profondeur sur les textes lus, on doit donc s'attendre à une compréhension superficielle, compréhension qui rend très difficile pour l'individu d'identifier par lui-même ses éventuelles erreurs d'interprétation si on ne lui donne pas l'occasion de passer par une tâche plus complexe de traitement de l'information.

Ce constat amène à formuler l'hypothèse **qu'il est difficile, pour un lecteur, de s'assurer de la justesse de ses apprentissages faits par la lecture s'il n'est pas mis dans une situation d'apprentissage authentique, puisque ce n'est qu'en approfondissant un apprentissage que l'on arrive à faire émerger les erreurs éventuelles d'interprétation.** Dans un contexte artificiel, par exemple l'enseignement théorique de stratégies d'apprentissage, ou encore dans le cadre d'un exercice déconnecté des apprentissages visés réellement par un cours, les élèves n'auront ni l'occasion — ni d'ailleurs le besoin — d'approfondir leur maîtrise d'un sujet, ce qui risque de rendre les stratégies enseignées peu parlantes pour les élèves. Supportant ce dernier constat, les concepts évoqués précédemment appuient aussi l'importance que le soutien des élèves dans la réalisation d'apprentissages par la lecture soit fait en contexte authentique. Pensons à la notion de littératie disciplinaire, qui souligne l'importance du contexte et du regard du spécialiste. Celle de compétences en littératie, quant à elle, est intimement liée à l'idée d'apprentissage autonome, aussi appelé apprentissage autorégulé. Or, ce style d'apprentissage dépend de plusieurs facteurs liés à la motivation, dont le sentiment d'utilité. **Un apprentissage « exercice », artificiel, ne permettra pas de susciter ce sentiment d'utilité qui permet de favoriser le développement de l'autorégulation en lecture.**

Freins à l'intervention en lecture chez les enseignantes et enseignants... et pistes de solution

Évidemment, lorsque vient le temps d'intervenir en lecture, plusieurs enseignants et enseignantes émettent des inquiétudes, des incertitudes ; certains peuvent refuser purement et simplement d'encadrer la lecture. Pourquoi ? Une petite mise en scène mettant en place une discussion portant sur les problèmes de lecture de leurs élèves entre trois enseignants a été présentée aux participants. Les groupes ont dû, à partir de leurs échanges, dégager les différents freins rencontrés chez le corps enseignant lorsque venait le temps de réfléchir aux différentes manières d'intervenir face aux faibles compétences en littératie de leurs élèves.

Parmi ces **freins**, les participants ont identifié :

- 1) la conception de sens commun de la lecture de certains enseignants (la lecture étant considérée par certains comme un simple décodage qui aurait dû être acquis à la fin du primaire) ;
- 2) le fait que plusieurs se sentent démunis face à la tâche d'aider un élève en lecture ;
- 3) l'ignorance des récentes études et des interventions mises en place, même au niveau universitaire, pour soutenir les élèves en lecture et écriture ;
- 4) la perception que les enseignants ont de leur rôle professionnel ;
- 5) le manque de temps.

Si l'on veut qu'un enseignant mette en place avec succès dans sa classe des mesures qui favoriseront le développement des compétences en littératie, il importe d'abord de s'assurer que ces freins ne nuiront pas à la mise en place de ces mesures. Des pistes de **solutions** ont été énoncées :

- 1) par de simples questions, on peut amener un enseignant à réfléchir à sa conception de la lecture, ce qui peut parfois suffire pour faire passer d'une conception de sens commun à une conception scientifique de la lecture (qui consiste à considérer la lecture comme un processus complexe qui se développe — et peut régresser — tout au long de la vie) ;
- 2) le concept de littératie disciplinaire permet d'amener l'enseignant à comprendre qu'il est non seulement compétent, mais qu'il est *le plus compétent* pour expliquer à ses élèves comment lire un texte comme un spécialiste ;
- 3) en outre, le concept de littératie disciplinaire permet aussi de bien faire comprendre à l'enseignant qu'il est logique qu'un étudiant du collégial ne soit pas qualifié pour lire sans problème des textes spécialisés ; on gagne aussi à renseigner les enseignants quant au fait que les universités ont commencé il y a déjà plusieurs années, afin de résoudre les difficultés rencontrées par des élèves à apprendre par la lecture dans leur programme (notamment, en médecine), à donner des cours visant à améliorer ces compétences disciplinaires.
- 4) Les enseignants qui perçoivent que leur rôle professionnel se centre d'abord sur leurs connaissances disciplinaires seront, encore une fois, susceptibles d'être sensibles au concept de littératie disciplinaire, puisque cette approche réaffirme leur position de spécialiste tout en ouvrant la perspective d'enseigner de manière plus approfondie leur matière ;
- 5) quant au problème du temps, le concept d'autorégulation peut être évoqué, puisqu'il permet de souligner que les enseignants investiront un peu de temps afin d'amener les élèves à être, par la suite, plus autonomes (et donc, à gagner du temps éventuellement) ; d'ailleurs, si la lecture permet de faire apprendre en profondeur la matière et de mieux réussir, cet investissement de temps vaut potentiellement largement la peine d'être tenté, ne serait-ce que de manière occasionnelle ou ponctuelle, en classe.

Conclusions de la journée : une piste pour des interventions concrètes en lecture et des ressources

La journée s'est terminée par une brève présentation d'une démarche susceptible de permettre le développement des compétences en littératie. La démarche se base sur un dispositif connu sous le nom de **cercle de lecture**. Dans la démarche suggérée, le cercle se déroule en quatre étapes :

- a) enseignement explicite de stratégies de lecture visant à préparer à la lecture ;

- b) lecture individuelle (en classe ou en la maison) avec la consigne de réaliser une lecture active qui peut être observée par la mise en œuvre de stratégies de lecture laissant des traces ;
- c) cercle de lecture où les élèves discutent en groupe de quatre de leur compréhension du texte et ont, par la suite, à mettre en œuvre une stratégie de traitement de l'information plus complexe que celle utilisée individuellement ;
- d) enfin, rétroaction sur les apprentissages, idéalement en plénière, afin de confirmer les bonnes pistes et de réorienter les erreurs d'interprétation. Cette démarche, lorsque menée dans une perspective d'alignement pédagogique cohérent et en respectant certains critères, est fortement susceptible de développer l'autorégulation en lecture.

Enfin, l'annonce de l'ouverture du Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (SEL) a été faite. Le Laboratoire SEL a pour mission de soutenir les acteurs du réseau collégial désirant travailler à améliorer les compétences en littératie des élèves, ceci en recensant, en développant et en diffusant les différentes pratiques susceptibles de contribuer à cette amélioration. Les collègues et les acteurs du réseau peuvent entrer en contact avec son équipe par courriel (labsel@cgodin.qc.ca). Également, le Laboratoire œuvrera à la mise sur pied d'un site Web qui fournira de nombreuses ressources aux intéressés : www.labsel.cgodin.qc.ca (site actuellement en construction).