

FAIRE LIRE ET ÉCRIRE AU CÉGEP : UN DÉFI POUR TOUS LES ENSEIGNANTS*



CHRISTIANE BLASER
Professeure de didactique
de l'écrit
Université de Sherbrooke

Quel que soit le niveau d'enseignement (primaire, secondaire, collégial ou universitaire), la compétence en lecture et en écriture des élèves ou des étudiants est une préoccupation constante pour beaucoup d'enseignants : on déplore généralement la difficulté des jeunes et des moins jeunes à comprendre et à produire les textes qui leur sont demandés. À tous les niveaux aussi, on s'entend pour dire que le développement de la compétence langagière des élèves ne relève pas seulement de la responsabilité des enseignants de français, mais bien de tous ceux qui interviennent dans la formation.

Entre les bonnes intentions des enseignants et la véritable prise en charge de cette responsabilité : un grand vide, car peu d'enseignants ont appris comment jouer efficacement leur rôle dans le développement des compétences langagières des élèves.

Dans cet article, nous verrons d'abord pourquoi il est si important que les enseignants du cégep fassent lire et écrire les élèves dans toutes les disciplines ; puis, grâce au gardien de but Patrick Roy, nous constaterons que lire, même pour une lectrice experte, n'est pas toujours si aisé qu'on le croit. Puis, nous verrons comment préparer et encadrer des tâches de lecture et d'écriture au service de l'appropriation des connaissances disciplinaires.

LE RÔLE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE DANS LES APPRENTISSAGES

Pourquoi donc faire lire et écrire les élèves dans tous les programmes de formation au cégep ? La première raison n'est peut-être pas celle que l'on croit. Assurément, il faut que les élèves lisent et écrivent pour améliorer la qualité de leur langue – ce qui n'a pas de fin – mais surtout, dans une société lettrée, la lecture et l'écriture sont les piliers de l'apprentissage dans toutes les matières. C'est donc d'abord pour mieux s'approprier les connaissances disciplinaires que les élèves doivent développer au maximum leur compétence langagière, car lire et écrire, c'est apprendre ! Particulièrement dans le contexte des études collégiales ou universitaires où les écrits constituent la matière première de la connaissance. L'enseignant est le médiateur entre les textes et les élèves, et son rôle le plus important consiste à aider les élèves à s'approprier le contenu des textes. Pour ce faire, il met toutes sortes de moyens en œuvre : il en rend compte lui-même sous forme d'exposés magistraux durant lesquels les élèves prennent des notes ; il élabore des questions auxquelles les élèves répondent, seuls ou en équipe, pendant ou après la lecture ; il demande aux élèves de faire des résumés de textes ou des synthèses de plusieurs documents ; etc. La plupart du temps, la lecture pour apprendre est associée à une tâche d'écriture, car tout enseignant sait que sans trace écrite, l'élève retiendra moins de matière et moins longtemps. Et réciproquement, toute tâche d'écriture – rédiger un rapport de laboratoire ou de recherche, une dissertation, une recension d'écrits, etc. – implique de la lecture.

C'est donc d'abord pour mieux s'approprier les connaissances disciplinaires que les élèves doivent développer au maximum leur compétence langagière, car lire et écrire, c'est apprendre !

La lecture et l'écriture ont donc une fonction « épistémique », c'est-à-dire qu'elles sont au service de l'appropriation des connaissances, et cela dans toutes les disciplines (Barré-De Miniac et Reuter, 2006 ; Blaser, 2007 ; Chabanne et Bucheton, 2002). Hélas, et contrairement à un préjugé tenace, il ne suffit pas aux élèves de savoir lire et écrire des textes littéraires pour qu'ils soient capables ensuite de comprendre ou de produire n'importe quel genre d'écrits dans n'importe quelle situation. Car toute discipline scolaire et toute profession ont leurs écrits spécifiques avec des caractéristiques particulières sur le plan du vocabulaire, par exemple, de l'organisation textuelle, de la mise en page, de la forme d'argumentation, etc. Chaque enseignant est donc spécialiste des écrits à lire et à produire dans sa discipline. C'est pourquoi il relève de sa responsabilité, d'une part, de dégager les caractéristiques de ces écrits pour les expliciter aux élèves afin d'en faciliter l'appropriation et, d'autre part, de préparer et d'encadrer les écrits à lire et à produire dans ou pour ses cours. L'explicitation et l'encadrement seront particulièrement bénéfiques pour les élèves moyens ou faibles, car ce sont eux qui ont le plus de difficultés à lire et à écrire. Les

* Dans ce texte, je tiens compte des rectifications orthographiques recommandées par l'Académie française en 1990. [En ligne] <http://www.orthographe-recommandee.info/index.htm>



élèves forts, au contraire, s'adaptent facilement à de nouveaux contextes de lecture et d'écriture: ils devinent l'implicite dans des consignes de rédaction vagues, là où d'autres se sentent perdus; devant un texte ardu, ils appliquent avec efficacité les stratégies connues et ne se laissent pas décourager facilement. Toutefois, la mission de l'établissement collégial dans notre société démocratique étant la réussite du plus grand nombre – et non pas la formation d'une élite –, il est nécessaire de mettre en œuvre tous les moyens pour favoriser l'apprentissage des élèves qui ont des difficultés, d'autant plus que ceux-ci sont issus, très souvent, de milieux socioéconomiques modestes (Berthelot, 2006; Crahay, 2007; Terrail, 2002).

ENCADRER LES TÂCHES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE DANS LES ACTIVITÉS DISCIPLINAIRES

Il ne s'agit pas de «faire du français» dans tous les cours de la formation préuniversitaire ou technique; ni, comme le redoutent les enseignants des autres disciplines que le français, de corriger les erreurs de langue dans les travaux des élèves (c'est utile si les élèves doivent analyser les erreurs soulignées par l'enseignant, mais c'est insuffisant). Il s'agit plutôt d'encadrer les tâches de lecture et d'écriture qui font de toute façon partie d'une activité disciplinaire. Le bon encadrement de ces tâches repose sur le principe banal que ce qui est évident pour le spécialiste d'un domaine, tant sur le plan de la lecture que sur celui de l'écriture, ne l'est pas pour les non-initiés. L'anecdote suivante en témoigne.

Bien que n'étant pas amatrice de sport professionnel, à l'occasion, je lis volontiers des chroniques de Jean Dion dans *Le Devoir*, car j'aime la manière de ce journaliste de jouer avec les mots, de passer sans complexe d'un registre de langue à l'autre et de conjuguer ses humeurs au subjonctif imparfait. Un bon samedi matin de novembre, j'entreprends donc la lecture suivante:

On mesurera aisément l'ironie de la coïncidence: le même jour, ce soir en l'occurrence, le Canadien de Montréal retirera pour l'éternité envisageable l'uniforme numéro 33 de Patrick Roy, pendant qu'à Toronto, les Maple Leafs hisseront au plafond le chandail de Wendel Clark, le 17. Deux organisations dont la rivalité remonte aux années 1920, vingt-quatre coupes Stanley contre onze, deux au cours des trente dernières années contre aucune en quarante ans. D'une part, peut-être (ça se discute) le plus grand gardien de buts de tous les temps; de l'autre, diront les mauvaises langues, Wendel qui? Le Canadien ne retirerait pas le maillot de Wendel Clark; il a trop d'histoire et de gloire pour ça¹.

Ce premier paragraphe me laisse perplexe. À vrai dire, je n'y comprends pas grand-chose, mais je me souviens que, quelques mois plus tôt, Patrick Roy a été au cœur d'une polémique impliquant son fils qu'il aurait encouragé à se battre contre un autre gardien de but... C'est un peu vague dans mon esprit, aussi je relis le premier paragraphe dans l'espoir de mieux comprendre et j'en déduis qu'on veut punir Patrick Roy en lui retirant son uniforme. Satisfaite de mon hypothèse, je poursuis ma lecture:

Roy ira ainsi rejoindre les autres immortels, Plante, Harvey, Béliveau, Geoffrion, Morenz, les Richard, Lafleur, Cournoyer, Moore, Savard, Robinson, Gainey, Dryden.

¹ DION, J., «Le retour de l'enfant prodigue», *Le Devoir*, 22-23 novembre 2008.

J'ai beau ne pas suivre le hockey sur glace, mais Guy Lafleur était une vedette quand j'ai immigré au Québec, il y a bien longtemps, et je sais que Maurice Richard (même sous les traits de Roy Dupuis) est un héros national. Mon hypothèse s'effondre, je reviens donc au premier paragraphe et, sentant que quelque chose m'échappe, je pose la question autour de moi: «Mais que veut donc dire "retirer" un uniforme dans le milieu du hockey?» Des lecteurs nettement moins scolarisés que moi ont la bonne réponse...

[...] un lecteur est un interprète qui donne du sens à ce qu'il lit à la lumière de ses connaissances, de ses valeurs, de ses préjugés, etc.

Retenons de cet exemple (outre mes sérieuses lacunes sur le plan sportif!) qu'un rien peut entraver la compréhension d'un texte. Ici, c'est un mot tout simple, d'usage courant, mais utilisé dans un contexte particulier, mal connu de la lectrice. Les enseignants sont portés à expliquer aux élèves les mots qu'ils jugent difficiles, rares; il faut garder à l'esprit que de nombreux mots apparemment simples peuvent aussi causer des problèmes quand ils sont utilisés dans un domaine spécialisé.

Retenons ensuite qu'un lecteur est un interprète qui donne du sens à ce qu'il lit à la lumière de ses connaissances, de ses valeurs, de ses préjugés, etc.

Les enseignants ne pourront jamais connaître assez tous leurs élèves pour imaginer comment chacun interprétera ceci ou cela, et on ne leur en demande pas tant, bien sûr. Il faut toutefois se rappeler que les jeunes de 17 à 20 ans n'ont pas les mêmes références culturelles (au sens large) que leurs aînés. Il semble impossible à un enseignant de



40 ans, par exemple, que tout le monde ne connaisse pas Che Guevara, Jacques Brel, Marilyn Monroe ou Sol, et pourtant... Enfin, l'anecdote montre que pour surmonter les obstacles qui se présentent fatalement à la lecture d'un texte, il faut une bonne dose de motivation, laquelle peut naître parce qu'il y a une intention de lecture, un goût particulier pour le sujet, un « gain » intéressant à la clé, etc. C'est justement sur cet aspect que l'enseignant a le plus de pouvoir d'action. En effet, une fois admis qu'un texte, même d'apparence simple, peut contenir de nombreux pièges pour l'élève, il s'agit d'éveiller assez sa curiosité pour que celui-ci ait envie de le lire et qu'il n'abandonne pas quand il rencontre un obstacle.

ENCADRER LA LECTURE

Plus on en sait sur un sujet, mieux on comprendra ce qu'on va lire et plus on sera motivé à se lancer dans la lecture. L'enseignant qui veut faire lire ses élèves a grand intérêt à stimuler leur curiosité en intervenant **avant la lecture** : en présentant le sujet, le contexte, éventuellement l'auteur ; en faisant des liens avec ce texte et d'autres lus antérieurement. Une pratique fréquente chez les enseignants consiste à donner des questions aux élèves afin qu'ils lisent le texte avec une intention et qu'ils retiennent certains éléments ciblés. Selon la nature des questions, les élèves se contenteront de parcourir le texte sans le lire pour trouver les réponses en repérant des mots clés.

Plus on en sait sur un sujet, mieux on comprendra ce qu'on va lire et plus on sera motivé à se lancer dans la lecture.

Le questionnaire à remplir pendant ou après la lecture n'est pas une mauvaise

stratégie, mais il n'atteint pas toujours l'objectif visé par l'enseignant. Autant que possible, il est bon de varier les modes d'encadrement de la lecture. Pour certains genres de textes riches en information (articles professionnels ou scientifiques, articles de journal, etc.), on réussira facilement à intriguer les élèves en leur soumettant, avant la lecture, un guide de prédiction. Emprunté à Jocelyne Giasson (2003), cet outil est très efficace aussi bien auprès d'élèves du secondaire que d'étudiants à l'université. Le principe du guide de prédiction est le suivant : après avoir déterminé le contenu qu'il juge le plus important dans le texte à lire, l'enseignant soumet à la classe, avant la lecture, quelques énoncés en lien avec les éléments retenus, mais qui vont dans le sens des idées générales – et souvent erronées – que les élèves sont susceptibles d'avoir sur le sujet à l'étude. Ce faisant, il éveille leur curiosité, ravive éventuellement leurs connaissances sur le sujet et suscite un débat entre eux pour qu'ils s'entendent à savoir si les énoncés proposés sont vrais ou faux. Bien préparée, cette activité est très appréciée des élèves à qui elle donne envie de lire le texte pour vérifier la justesse de leurs prédictions. En voici un exemple que j'ai préparé en vue de la lecture du présent article :

- | | |
|--|-------|
| • L'apprentissage de la lecture et de l'écriture se poursuit après le secondaire. | V – F |
| • Savoir lire un texte littéraire permet de lire n'importe quel type de texte. | V – F |
| • Les consignes les plus courtes sont aussi les plus claires. | V – F |
| • Chaque discipline a ses particularités en matière d'écrits à lire et à produire. | V – F |
| • Prendre en charge le développement des compétences langagières des élèves consiste principalement à corriger les erreurs de langue dans leurs travaux. | V – F |

Un guide de prédiction atteint son but si – et seulement si – les répondants ont une opinion au sujet des énoncés soumis. Assurément, tous les lecteurs de cet article peuvent se prononcer sur chacun des énoncés proposés. Le guide ne serait pas bon si, par exemple, j'avais demandé de dire s'il est vrai ou faux que la lecture et l'écriture ont une fonction épistémique. Trop peu de gens savent ce qu'est la fonction épistémique de l'écrit pour être en mesure de donner leur avis sur cette question. Le guide de prédiction n'est pas un jeu de devinettes, les énoncés doivent interpeller les répondants et, autant que possible, aller dans le sens de leurs préjugés, de leurs conceptions erronées, pour mieux les confronter ensuite. Les affirmations ci-dessus ont cette caractéristique puisque de nombreux enseignants pensent en effet, à tort, que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est terminé à la fin du secondaire ou que leur rôle dans le développement des compétences langagières des élèves consiste à corriger les erreurs de langue. Enfin, dans un guide de prédiction, on évitera de formuler des énoncés dont la réponse serait toujours positive ou toujours négative.

Ce n'est ni long ni difficile de préparer un bon guide de prédiction, il suffit de bien connaître le texte que l'on va faire lire et de cerner précisément ce que les élèves devront retenir au terme de l'activité. Les élèves répondent d'abord individuellement aux questions, puis l'enseignant anime une discussion durant laquelle les différents points de vue pourront se confronter. Il va sans dire qu'il ne donnera pas les bonnes réponses à ce moment-là puisque le but de l'activité est de susciter l'envie de lire le texte. Après la lecture cependant, il est nécessaire de revenir sur les énoncés.



Les enseignants des différents programmes de formation ne devraient pas hésiter à rappeler à leurs élèves qu'il est essentiel de prendre des notes pendant qu'ils lisent. Ils peuvent même se donner en exemple s'ils estiment avoir une manière originale et efficace d'annoter un texte, de consigner des notes. C'est une bonne occasion de réfléchir à ses propres stratégies, à leur évolution. Il est long et difficile de développer la compétence à lire pour apprendre, c'est pourquoi il faut donner l'occasion aux élèves de s'exercer quotidiennement...

ENCADRER L'ÉCRITURE

Contrairement aux espoirs de leurs enseignants, beaucoup de jeunes qui entrent au cégep n'ont pas le niveau attendu sur le plan de la qualité de la langue. On leur reproche de faire encore trop d'erreurs d'orthographe, de syntaxe, d'avoir un vocabulaire pauvre, de ne pas avoir des idées structurées, etc. Or, ce qui vient d'être dit pour la lecture vaut aussi pour l'écriture: il est long et peut-être encore plus difficile de devenir un bon scripteur, et les écrits demandés au cégep ont peu à voir avec ceux demandés au secondaire. De toute façon, chaque niveau de scolarité, chaque discipline, chaque domaine d'études ayant ses écrits spécifiques, les enseignants du cégep ne peuvent compter sur ceux du secondaire pour préparer les élèves à produire les genres de textes demandés dans les programmes préuniversitaires ou techniques. Pas plus d'ailleurs que les enseignants des programmes techniques ne peuvent compter sur leurs collègues de la formation générale, en particulier les enseignants de français ou de littérature, pour enseigner aux élèves à écrire tous les genres de textes demandés dans leurs nombreux programmes. Car qu'y a-t-il de commun entre une dissertation littéraire, un rapport d'entretien, une schématisation du profil de santé d'un patient et un procès-verbal? Peu de chose sinon que ces écrits sont produits en français. Or, il ne suffit pas de maîtriser les règles de la langue et de savoir où et quand les appliquer pour être capable de rédiger n'importe quel texte, encore faut-il connaître les caractéristiques du genre de texte à produire. Et pour qu'elles soient à la portée des élèves – surtout des plus faibles –, ces caractéristiques doivent être explicitées par ceux qui les connaissent le mieux, soit les spécialistes de chaque domaine d'études. Un scripteur expert saura dégager lui-même les particularités d'un nouveau genre de texte à écrire, mais rarement un élève.

Or, il ne suffit pas de maîtriser les règles de la langue et de savoir où et quand les appliquer pour être capable de rédiger n'importe quel texte, encore faut-il connaître les caractéristiques du genre de texte à produire.

Ainsi, quand je dois rédiger un procès-verbal, par exemple, ou l'avant-propos d'un ouvrage collectif – écrits peu communs dans mon activité professionnelle –, je cherche deux ou trois exemplaires du genre en question; je les lis et les compare pour en dégager les règles de rédaction. J'observe d'abord la mise en page, la longueur du texte, des paragraphes; je regarde la disposition de l'information donnée au début du texte (titre, date, lieu, nom de l'auteur, etc.). S'il y a lieu, je regarde comment sont formulées l'introduction et la conclusion. J'analyse la position de l'énonciateur: est-il neutre, engagé, critique? Comment se manifeste-t-il dans le texte? À partir de ces observations, et grâce à mon expérience, je peux imiter les modèles et, qui plus est, les adapter à ma situation d'écriture spécifique, mais cela demande un

haut niveau de compétence scripturale que la plupart des cégépiens n'ont pas. C'est pourquoi il est nécessaire de leur expliciter les caractéristiques des écrits à produire ou, mieux, de les accompagner dans la démarche de comparaison et d'observation de textes authentiques qui leur permettra de découvrir et de s'approprier les règles du texte à produire. Ce faisant, on contribue au développement de l'autonomie scripturale des élèves. L'enseignant peut aussi conserver les bons travaux d'anciens élèves pour les montrer l'année suivante aux nouveaux en leur expliquant ce qui en fait la qualité et l'intérêt.

Avant une activité d'écriture, l'enseignant veillera à donner des consignes de rédaction claires. Contrairement à une idée répandue, les consignes claires ne sont pas toujours les consignes brèves (Zakhartchouk, 1996) car, plus dense est l'information, plus difficile est sa compréhension par un faible lecteur. Mieux vaut donc «expanser» les consignes que les condenser, tout en évitant les phrases trop longues et complexes.

Nombreux sont les enseignants qui remettent avec les consignes d'un travail une grille plus ou moins détaillée avec des critères d'évaluation et les points correspondant à chaque critère. C'est une excellente idée, à condition de ne pas tomber dans le piège de la grille hyper détaillée qui ne laisse plus aucune marge de manœuvre au scripteur! Étant donné que le contenu et la «forme» d'un écrit sont indissociables, une grille devrait toujours comporter une section sur la langue et la mise en page du texte. Par exemple, si les élèves éprouvent des difficultés à employer des symboles relatifs à une discipline, à utiliser les abréviations, à écrire les nombres, à orthographier des mots faisant partie d'un vocabulaire spécialisé, etc., alors pourquoi ne pas mentionner dans la grille de faire attention à ces aspects de



la langue liés à la discipline? Le travail de révision est important: il permet aux élèves de continuer à réfléchir et à préciser leurs idées, donc à améliorer leur travail. D'ailleurs, en situation d'examen ou de rédaction en classe, il est opportun de rappeler aux élèves que la révision fait partie du processus de rédaction et qu'ils doivent intégrer dans leur planification du temps le quart d'heure, la demi-heure ou l'heure nécessaire à la lecture minutieuse de leur travail. Trop souvent, même à l'université, les étudiants ne prennent pas une minute pour se relire quand ils ont terminé un examen, trop contents d'être enfin libérés! Résultat: les erreurs se ramassent à la pelle. Mais ce n'est pas parce qu'ils ne savent pas écrire...

Les écrits mentionnés ci-dessus sont des écrits finaux; ce sont les plus courants dans le monde scolaire: ceux qui seront évalués par l'enseignant, ceux qui comptent! Il y a pourtant d'autres types d'écrits dont on parle moins, mais qui sont tout aussi importants dans le processus d'appropriation des connaissances, voire davantage: les écrits intermédiaires, pour soi, dits aussi brouillons. Ces écrits – notes de lecture, notes d'expérience, schémas, listes, entrées dans un journal de bord, tableaux, etc. – sont les traces de la pensée de l'élève en action; ils devraient être valorisés et encouragés le plus possible même s'ils ne font pas l'objet d'un examen attentif, d'une correction ou d'une évaluation de la part de l'enseignant. Il faut rappeler tous les jours aux élèves qu'ils doivent lire, écouter, réfléchir... stylo en main! Et leur donner de multiples occasions de le faire, car c'est grâce à l'écriture, qui est aussi un puissant outil de développement des capacités cognitives (Vygotski, 1997), que l'élève va intégrer ce qu'il apprend dans chacun de ses cours.

CONCLUSION

Les écrits à lire et à produire dans la société québécoise contemporaine sont si nombreux et variés qu'il est impossible pour quiconque de les connaître tous. Mais les spécialistes d'un domaine professionnel, étant aussi des spécialistes des écrits de ce domaine, sont les mieux placés pour enseigner à la relève comment lire et produire ces écrits, c'est pourquoi les enseignants de toutes les disciplines ont un rôle essentiel à jouer dans le développement des compétences langagières des collégiens. Par ailleurs, étant donné que lire et écrire, c'est apprendre, un soin particulier doit être accordé à l'encadrement de ces tâches, car mieux elles seront préparées, mieux les élèves s'approprient les connaissances dans leur domaine de formation. ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARRÉ-DE MINAC, C. et Y. REUTER, *Apprendre au collège dans les différentes disciplines*, Paris, INRP, 2006.
- BERTHELOT, J., *Une école pour le monde, une école pour tout le monde: l'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*, Québec, VLB éditeur, 2006.
- BLASER, C., *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*, Québec, Université Laval, 2007. [En ligne] <http://www.erudit.org/recherche/>
- CHABANNE, J.-P. et D. BUCHETON, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF, 2002.
- GRAHAY, M., *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, Bruxelles, De Boeck, 2007.
- GIASSON, J., *Lecture. De la théorie à la pratique*, 2^e édition, Québec, Gaëtan Morin Éditeur, 2003.
- TERRAIL, J.-P., *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute, 2002.
- VYGOTSKI, L., *Pensée et langage* (F. Sève, trad.), Paris, La Dispute, 1934, 1997.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M., «Consignes: aider les élèves à décoder», *Pratiques*, n° 90, 1996, p. 9-25.

Christiane BLASER est professeure de didactique de l'écrit dans les disciplines scolaires à l'Université de Sherbrooke depuis deux ans. Elle est titulaire d'un doctorat en didactique réalisé à l'Université Laval et membre du comité interordres Cégep-Université de Sherbrooke. christiane.blaser@usherbrooke.ca

LE COMITÉ DE RÉDACTION ATTEND

PAR COURRIEL :

fkingsbury@cegep-ste-foy.qc.ca

- ➔ vos propositions d'articles
- ➔ vos réactions aux textes publiés
- ➔ vos idées de sujets à aborder

Les textes soumis sont tous évalués par le comité de rédaction. Ce dernier peut demander aux auteurs de modifier leur texte en vue de sa publication. Consultez les normes de publication sur le site Internet de l'AQPC:

<http://www.aqpc.qc.ca/index.php?q=fr/soumission-articles-normes>