

FIERTÉ LINGUISTIQUE - LE FRANÇAIS DANS LES ÉCOLES

DES STRATÉGIES DE LECTURE TRANSVERSALES : ENSEMBLE VERS UN ENSEIGNEMENT EFFICACE



UNIVERSITÉ
LAVAL
2024



©Dany Vachon/ULaval

MATHILDE DUPUIS

ENSEIGNANTE DE FRANÇAIS

Nous sommes heureux de vous convier à la lecture de cette revue dont les textes ont été rédigés par les finissants et finissantes du baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université Laval. Provenant d'horizons disciplinaires variés, ces articles vous proposent des réflexions au sujet de pratiques pédagogiques concrètes pouvant être mises en œuvre en classe. Ils reflètent l'engagement, la créativité et l'esprit d'analyse des personnes qui se verront confier l'immense responsabilité d'éduquer les prochaines générations d'élèves. Chaque article offre une perspective unique, présentant ainsi une vision variée de l'enseignement au secondaire. Préparez-vous à être inspiré(e)s par leurs idées, par leurs questionnements ainsi que par leurs réflexions.

NOTE

Ces travaux ont été évalués par l'équipe enseignante dans le cadre du cours de Synthèse et intégration. Le contenu et la qualité langagière des articles n'engagent que les étudiants et les étudiantes.

ÉDITEURS DE LA REVUE

Léonie Asselin, Philippe Lemay & Olivia Giroux

ENSEIGNANT ET ENSEIGNANTE

Josée-Anne Gouin, professeure agrégée
Nathan Béchar, Chargé d'enseignement au secondaire

DES STRATÉGIES DE LECTURE TRANSVERSALES ; ENSEMBLE VERS UN ENSEIGNEMENT EFFICACE

INTRODUCTION

La lecture est présente dans toutes les sphères de l'éducation. Résoudre une situation problème en mathématiques, comprendre des phénomènes naturels en géographie, analyser un rapport de laboratoire en sciences ou bien interpréter les documents d'un corpus en histoire ne représentent que quelques exemples où la lecture est utilisée à l'école. Au sein du milieu scolaire où j'ai réalisé mon quatrième stage, beaucoup de jeunes éprouvent des difficultés marquées en lecture, ce qui affectent directement leur réussite scolaire. C'est la raison pour laquelle la direction a décidé de mettre en place un système d'enseignement des stratégies de lecture transversales afin de mieux outiller les élèves, et ce, dans la majorité des cours. Selon Granger et Debeurme (2010, p.56), il est évident que les lacunes observées en lecture chez les jeunes appellent à la mobilisation de toutes les disciplines scolaires. Ainsi, j'ai décidé de me pencher sur les conditions favorables à l'enseignement de stratégies de lecture transversales, puis j'ai mené ma propre enquête sur la perception des élèves concernant leur utilisation de ces stratégies de lecture. J'ai choisi ce sujet, puisque je m'intéresse à la démarche que la direction de mon école de stage a entreprise pour favoriser un enseignement efficace des stratégies de lecture.

PROBLÉMATISATION

Il n'est pas étonnant que la direction de l'école où j'ai réalisé mon stage s'inquiète des problèmes rencontrés par plusieurs élèves en lecture. Au Québec, en 2015, le taux d'échec à l'épreuve unique ministérielle d'histoire de quatrième secondaire était de 17,7 % (Pageau, 2018, p.35). La plupart de ces échecs n'étaient pas liés à des problèmes de compréhension des notions enseignées en histoire, mais plutôt à des difficultés liées à l'inférence au sein des questionnaires, une habileté de compréhension en lecture qui nécessite de « lire entre les lignes » en allant au-delà de ce qui est explicitement écrit dans le texte (Pageau, 2018, p.35).

En mathématiques, selon Forest (2021, paragr.1), les habiletés des élèves en lecture détiennent un rôle important dans la résolution des problèmes écrits. « De nombreuses études ont été menées sur le sujet, dont certaines indiquent que les élèves ayant des difficultés combinées en mathématiques et en lecture réussissent significativement moins bien que leurs pairs en résolution de problèmes écrits. » (Forest, 2021, paragr.1)

L'enjeu est lié au fait qu'au secondaire, la frontière entre les disciplines est rigide, c'est-à-dire que peu d'enseignants osent aborder en classe ce qui n'est pas prescrit dans leur propre champ d'enseignement. Cela a pour effet d'offrir aux élèves un environnement fragmenté au sein duquel il est difficile de naviguer puisqu'il leur manque d'outils afin d'être en mesure de transférer les connaissances apprises de matière en matière. C'est notamment le cas avec l'enseignement de la lecture, qui se fait par le biais de stratégies de lecture. Les stratégies de lecture représentent « une suite d'actions cognitives et métacognitives posées, consciemment ou non, afin de parvenir à un objectif ciblé. » (FEEP, 2021, p.19) Ces stratégies sont souvent enseignées de manière disparate, c'est-à-dire qu'elles varient d'un enseignant à l'autre. Pourtant, il existe bel et bien des conditions à respecter afin d'enseigner les stratégies de lecture dans le but qu'elles soient utilisées de manière transversale par les élèves, c'est-à-dire dans toutes les matières scolaires. Afin de bien comprendre les retombées possibles d'un enseignement optimal des stratégies de lecture, je me suis posé la question suivante: de quelle façon les élèves mobilisent-ils les stratégies de lecture qui leur sont enseignées dans certaines matières scolaires?

Avant toute chose, il est important de mentionner que mon projet d'investigation s'inscrit dans une démarche plus grande que celle d'un travail universitaire. Mon investigation s'est insérée au sein d'un processus d'implantation, mais ne l'a pas initié. Plus précisément, la direction de l'école où j'ai réalisé mon stage travaille fort pour que toutes les conditions favorables à un enseignement de stratégies de lecture transversales soient mises en place. Donc, voici quelques recommandations du milieu de la recherche pour faire en sorte que les stratégies de lecture se déploient plus facilement dans les divers domaines d'apprentissage.

ENSEIGNER LES STRATÉGIES DE MANIÈRE EXPLICITE

D'abord, il faut comprendre qu'il est de la responsabilité de tous les enseignants, et pas seulement de ceux de français, d'assurer le développement de la littéracie des jeunes (Legault et al., 2022, p.3). Chaque enseignant utilise l'écriture ou la lecture pour faire progresser ses élèves dans la matière qu'il enseigne.

Enseigner les stratégies de lecture de manière explicite permet aux élèves de développer leurs compétences en lecture (Legault et al., 2022, p.9). Selon une étude menée par des chercheurs de l'Université de Montréal, l'enseignement explicite vise l'introduction d'une stratégie à la fois, et ce, de manière structurée (Turcotte et al., 2015, p.109). Premièrement, chaque stratégie doit être expliquée de manière à faire comprendre aux élèves pourquoi, comment et quand l'utiliser (Rey et Carette, 2019, p.150). Deuxièmement, la stratégie doit être modélisée par l'enseignant. La modélisation consiste à montrer aux élèves comment utiliser la stratégie en pensant à voix haute (Rey et Carette, 2019, p.150). Cela permet de rendre l'explication claire pour les élèves, mais surtout de leur fournir un modèle. Troisièmement, l'enseignant doit guider les élèves dans l'utilisation de la stratégie déjà explicitée en leur proposant une tâche qui nécessite son utilisation et en donnant aux élèves des rétroactions immédiates quant à l'utilisation qu'ils en font (Rey et Carette, 2019, p.150).

Enfin, l'enseignant amène ses élèves à utiliser la stratégie de manière autonome dans des contextes variés (Rey et Carette, 2019, p.151). Par exemple, le modèle théorique de Greenleaf et Schoenbach, nommé Reading Apprenticeship, est un modèle d'enseignement explicite (Dubé, 2018, p.8). Ce modèle met l'accent sur l'importance de mettre en place un vocabulaire et des stratégies communes à toutes les disciplines, mais aussi à les adapter selon les besoins de chaque matière scolaire (Legault et al., 2022, p.7). Bref, enseigner de manière explicite permet non seulement de rendre la tâche accessible, mais aussi de s'adapter au rythme d'apprentissage d'un grand nombre d'élèves. En d'autres mots, les élèves plus forts peuvent passer plus rapidement à l'étape du travail autonome alors que ceux qui ont besoin de plus de soutien peuvent bénéficier d'aide supplémentaire en demeurant à l'étape de la pratique guidée (Turcotte et al., 2015, p.109.).

ORIENTER L'ENSEIGNEMENT VERS L'ÉLÈVE

Ensuite, dans l'optique où un enseignement explicite des stratégies de lecture serait mis de l'avant, il est essentiel que l'enseignement soit centré sur l'élève plutôt que sur les stratégies elles-mêmes. Il ne faut pas que les enseignants se contentent de montrer uniquement les stratégies, ils doivent aussi montrer aux élèves dans quel contexte ils peuvent de les utiliser. Un tel enseignement permet aux élèves d'être proactifs dans leur utilisation de stratégies de lecture en mobilisant celles qui leur semblent pertinentes selon leurs besoins, et non seulement parce que leur enseignant leur demande de le faire.

De plus, la recherche souligne qu'il est essentiel que ces contextes soient authentiques et variés, c'est-à-dire que les corpus travaillés devraient être constitués de plusieurs textes de natures différentes (Myre-Bisaillon et al., 2017, p.153). Une telle variété des contextes d'enseignement des stratégies de lecture permet aux élèves de développer la flexibilité nécessaire pour réinvestir à leur tour ces stratégies dans divers contextes. Un enseignement orienté vers l'élève s'inscrit dans un enseignement stratégique qui met de l'avant l'intégration des apprentissages (Poirier, 2008, p.17). Effectivement, en accordant plus d'importance aux opérations effectuées par l'élève qu'aux contenus communs aux différentes matières scolaires, l'enseignant favorise le transfert des connaissances (Poirier, 2008, p.17). Ces opérations ou stratégies servent de liens entre les disciplines (Poirier, 2008, p.17). Cependant, le problème réside dans le fait que les enseignants ont tendance à mal comprendre ce qu'est un processus stratégique et à se concentrer sur les activités plutôt que sur l'enseignement explicite des stratégies (Almasi et Hart, 2011, p.255). L'école privilégie trop souvent l'évaluation des résultats des lectures au détriment du processus de compréhension des élèves (Simard et al., 2019, p.243).

UTILISER DES STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES

Enfin, il est favorable d'utiliser des stratégies de lecture métacognitives afin de mettre de l'avant l'enseignement transversal de la lecture. C'est l'universalité de ce type de stratégies qui fait en sorte qu'elles s'intègrent parfaitement à un enseignement transversal. Les stratégies métacognitives « [...] sont celles qui régulent les activités cognitives, principalement la planification et le contrôle » (Bosson, 2009, paragr.2). En d'autres mots, elles servent à faire prendre conscience aux élèves des moyens qu'ils doivent utiliser pour arriver aux objectifs demandés et à l'utilité d'utiliser ces stratégies en particulier. Ainsi, le processus métacognitif se divise en cinq étapes différentes : « [...] se préparer à la lecture, déterminer le moment d'utilisation de la stratégie, utiliser la stratégie, mobiliser plusieurs stratégies selon les besoins et/ou en même temps, et évaluer l'efficacité de sa démarche » (Legault et al., 2022, p.22). La consultation d'un ouvrage de référence lors de la lecture, la verbalisation des stratégies utilisées pendant la lecture, la relecture d'un ou plusieurs passages ou bien l'évaluation de l'efficacité des stratégies après la lecture sont des exemples de stratégies métacognitives (Carignan, 2017, paragr. 2-4). Aussitôt que l'élève remarque une perte de compréhension durant sa lecture et tente d'y remédier, il pratique la métacognition. Quand l'élève se questionne sur les moyens qu'ils utilisent pour mieux comprendre le texte relève aussi du processus de la métacognition.

La recherche montre que développer la conscience de la métacognition sur la tâche est bénéfique avec des lecteurs d'âges variés et que l'utilisation de ce type de stratégie mène à une amélioration de la compréhension au fil du temps (Almasi et Hart, 2011, p.253). Des études récentes ont aussi montré qu'enseigner les stratégies de manière isolée n'était pas aussi efficace que de les enseigner comme un ensemble cohérent (Almasi et Hart, 2011, p.255).

MÉTHODOLOGIE

L'école où j'ai réalisé mon investigation est une école privée de la région de Québec. Comme mentionné précédemment, l'objectif de la direction de cette école est de mettre en place un système de stratégies de lecture facilement transposables. Ainsi, le comité pédagogique, auquel j'ai participé durant mon stage, a commencé à mettre de l'avant certaines des conditions favorables à l'enseignement de stratégies de lecture de manière transversale. Les membres du comité pédagogique se sont fiés à une méthodologie qui existait déjà pour implanter ces stratégies au sein de presque toutes les matières scolaires. Par souci de concision, je n'expliquerai pas la méthode de Jean-Claude Richard nommé 3QPOC (Zarié, 2019, p.8) qui a été la méthodologie sélectionnée par le comité. Ce sont les élèves de deuxième secondaire qui ont été ciblés pour commencer cette implantation.

En ce qui concerne ma démarche personnelle, je souhaitais connaître les retombées d'un enseignement explicite sur la perception des élèves concernant les stratégies de lecture enseignées de manière transversale. J'ai donc créé un questionnaire afin de tenter de répondre à ma question initiale d'investigation : de quelle façon les élèves mobilisent-ils les stratégies de lecture qui leur sont enseignées dans certaines matières scolaires? Le formulaire Forms contenait cinq questions et les répondants du questionnaire ont été 68 élèves de deuxième secondaire. Ces élèves représentent les deux groupes auxquels j'ai enseigné durant mon stage. L'objectif de la majorité des questions était de connaître la perception des élèves quant à l'utilisation des stratégies de lecture au sein de différentes matières. Il y avait aussi une question qui avait pour but de connaître les limites des stratégies de lecture selon les élèves.

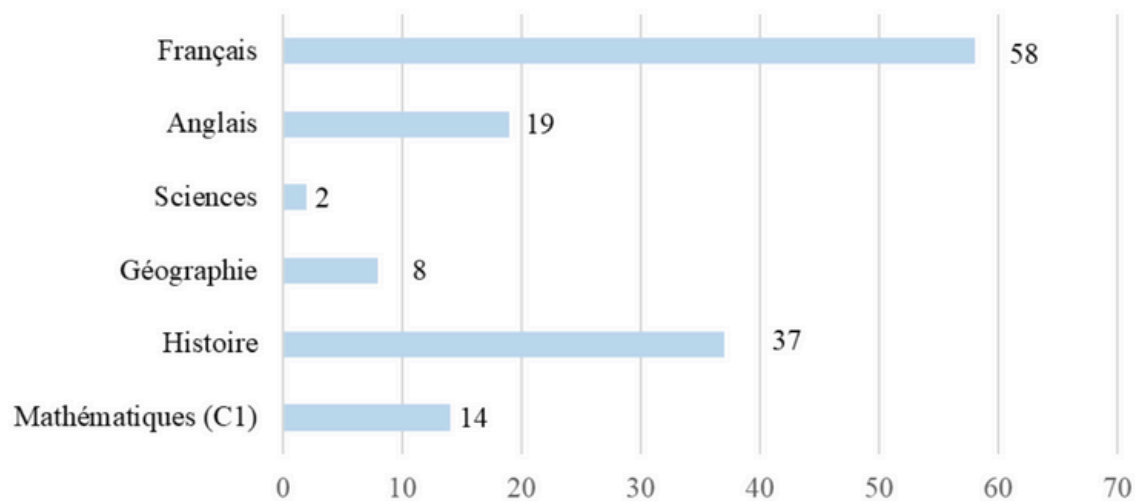
RÉSULTATS

Lors de l'analyse des résultats du questionnaire, j'ai centré mon attention sur trois questions en particulier. D'abord, je me suis attardée à la question qui porte sur la matière où les élèves utilisent le plus souvent les stratégies de lecture (figure 1). La majorité des élèves ont répondu avoir utilisé le plus souvent les stratégies de lecture dans le cours de français. Ce résultat n'est pas étonnant, puisque les élèves ont été fortement incités à les utiliser dans ce cours et l'enseignement des stratégies s'est fait de manière explicite. De plus, les élèves ont répondu à des questions métacognitives sur ces stratégies lors d'un examen de lecture. Puis, c'est le cours d'histoire qui se retrouve en deuxième position. Ce résultat était aussi prévisible, puisque l'étude de l'histoire nécessite la lecture de beaucoup de corpus de textes. Je crois que le cours de français et celui d'histoire se retrouvent en première et deuxième position, puisque ce sont les premières matières visées par l'implantation du 3QPOC. Il serait possible de penser que les enseignants de ces matières ont bien appliqué les conditions optimales à un enseignement transversal des stratégies de lecture, car les élèves constatent qu'ils les utilisent dans ces cours. Comme le mentionnent Almasi et Hart (2011), les lecteurs qui sont conscients de leur expérience de lecture, donc de l'usage de stratégies, sont des lecteurs qui sont davantage en mesure d'ajuster les stratégies cognitives selon les contextes. Il serait aussi possible d'émettre l'hypothèse que les enseignants d'histoire sont plus sensibles à un enseignement explicite du 3QPOC, puisque cette méthode leur est familière (Zarié, 2019, par.1). Elle est communément utilisée dans le domaine historique depuis un bon nombre d'années (Zarié, 2019, par.1).

L'anglais et les mathématiques se retrouvent en troisième et quatrième position. Le cours d'anglais est aussi un cours où les élèves doivent effectuer la lecture de romans obligatoires. Il est ainsi logique qu'ils aient répondu utiliser les stratégies dans ce cours. Dans le texte de Zarié (2019, p.8), Jean-Claude Richard mentionne que le 3QPOC est facilement transposable. Il est alors possible de penser que les élèves sont conscients qu'ils utilisent cette méthode dans un cours où la lecture est mise de l'avant de manière évidente. En outre, le fait que les élèves mentionnent utiliser davantage les stratégies de lecture dans le cours de mathématiques comparativement à celui de géographie ou de sciences est intéressant. La géographie et les sciences se sont retrouvées en cinquième et en sixième position. Il serait possible de penser que les sciences se retrouvent en dernière position, puisque l'enseignement explicite y est peut-être moins présent. Les enseignants de sciences sont probablement moins portés à mettre de l'avant l'enseignement des stratégies de lecture.

FIGURE 1

Dans quel(s) cours utilises-tu le plus souvent les différentes stratégies de lecture vues dans le cours de français?



Ensuite, j'ai analysé la question du formulaire qui traite de l'utilisation des stratégies de lecture en contexte d'évaluation. 13,2% des répondants ont dit toujours utiliser les stratégies de lecture en contexte d'évaluation alors que 72,1% ont répondu les utiliser parfois. Il est possible de penser que ceux qui ont répondu toujours et parfois sont des élèves qui sont capables de transposer la méthode du 3QPOC. Étant donné que la lecture est une compétence transversale, il est essentiel de la mettre en pratique pour être en mesure de répondre aux questions d'examen. Ainsi, les élèves qui utilisent les stratégies dans un contexte où la lecture n'est pas la tâche principale sont des élèves qui constatent les avantages de l'utiliser dans différents contextes. D'ailleurs, Turcotte et Cloutier (2014) dans Turcotte et al. (2015) mentionnent que les lecteurs qui ont atteint un niveau de littéracie élevé sont ceux qui sont en mesure d'adapter leurs stratégies adéquatement selon les caractéristiques du texte. Par conséquent, il est possible de penser que les élèves qui utilisent les stratégies de lecture en contexte d'évaluation sont des élèves qui ont reçu un enseignement explicite de ces stratégies. Enfin, la dernière question du formulaire, qui traite des difficultés que les stratégies de lecture peuvent engendrer, m'a permis de me pencher sur les limites de l'utilisation des stratégies de lecture. 72,1 % des répondants ont répondu oui à la question Est-ce que la réalisation de stratégies de lecture engendre des défis pour toi? alors que 27,9 % des élèves ont répondu non.

Les élèves qui ont répondu positivement à la question devaient énumérer ces défis. Beaucoup d'élèves ont écrit que l'utilisation des stratégies de lecture était chronophage. Certains élèves ont aussi répondu que les stratégies de lecture nuisaient au plaisir de lire. Ils ont écrit que réaliser les stratégies interrompait constamment leur lecture et de ce fait, nuisait à leur compréhension de l'histoire. Il est important de noter que les élèves qui ont écrit ces réponses faisaient uniquement référence à l'utilisation des stratégies de lecture en contexte de lecture de textes narratifs. Bref, il faut que les enseignants soient conscients que les stratégies de lecture peuvent engendrer des défis. C'est pourquoi il est essentiel que les stratégies soient enseignées de manière à prendre en considération les besoins des élèves. Turcotte (2015) mentionne, dans son étude sur les jeunes qui éprouvent des difficultés en lecture, qu'il est essentiel de miser sur un enseignement explicite. Cet enseignement permet d'expliquer concrètement aux élèves plus faibles, pourquoi, comment et quand utiliser les stratégies de lecture.

CONCLUSION

En somme, pour que les élèves soient en mesure d'utiliser les stratégies de lecture au sein des matières scolaires, il faut que tous les enseignants mettent de l'avant certaines conditions: un enseignement explicite des stratégies de lecture, un enseignement orienté vers l'élève ainsi que l'utilisation de stratégies métacognitives. En préconisant ces conditions, les enseignants rendent le transfert des connaissances possible pour les élèves, et ce, de manière autonome. Comme le mentionnent Rey et Carette (2019, p.149), la pratique autonome est l'aboutissement logique d'une démarche d'enseignement explicite. Grâce à mon investigation, j'ai pu observer que les élèves utilisent surtout les stratégies de lecture au sein des matières où les stratégies sont enseignées explicitement. J'ai aussi constaté que ces stratégies causent des difficultés pour certains élèves. J'ai donc réalisé l'importance de repenser l'enseignement des stratégies de lecture afin qu'il réponde aux besoins réels des élèves. Outre la mise en place de toutes les conditions nécessaires à un enseignement transversal efficace, comment aider ces élèves à apprivoiser l'utilisation des stratégies de lecture?

RÉFÉRENCES

Almasi, J. F., et Hart, S. J. (2011). Best Practices in Comprehension Instruction. Dans L. Mandel Morrow & L. B. Gambrell (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (4e éd., p. 250-275). New York: The Guilford Press.

Bosson, M., Hessels, M. et Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1, 14-20. <https://doi.org/10.3917/devel.001.0014>

Carignan, I., (2017). Didactique de la lecture II : Processus cognitifs en lecture : stratégies et compréhension; lecture interactive. Télouq. <https://edu1022.teluq.ca/lecture/didactique-de-la-lecture-ii/processus-metacognitifs/>

Dubé, F., Dufour, F., Ouellet, C., Bruchesi, O., Paviel, M.-J., Cloutier, E. (2018). Reading apprenticeship. Apprenants en difficulté et littéracie. https://adel.uqam.ca/wp-content/uploads/2020/11/FEUILLET_01.pdf

Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP). (2021). Outil de consignation des stratégies de lecture favorisant le développement de la littératie numérique chez les élèves et les enseignants du secondaire. https://r-libre.teluq.ca/2464/1/Legault_Carignan_Plante_2021_ROC.pdf

Forest, M.-P. (2021). Comment profiter de l'habileté en lecture des élèves pour réduire leurs difficultés en résolution de problèmes écrits mathématiques?. <https://www.taalecole.ca/difficultes-ecrits-mathematiques/>

Granger, N. et Debeurme, G. (2010). Des stratégies de lecture dans toutes les disciplines. *Québec français*. (157), 56-57. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2010-n157-qf1503646/61513ac.pdf>

Myre-Bisaillon, J., Rodrigue, A. et Beaudoin, C. (2017). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littératiée contextualisée. *Éducation et francophonie*, 45(2), 151-171. <https://doi.org/10.7202/1043533ar>

Legault, F., Lille, B., Carignan, I. et Plante, P. (2022). L'enseignement explicite de stratégies de lecture adaptées à différents environnements et médiums pour soutenir le développement de la littéracie et la démarche d'analyse de sources en histoire du Québec et du Canada. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 15. <https://doi.org/10.7202/1091406ar>

Pageau, L. (2018). Étude du lien entre l'échec à l'épreuve unique ministérielle en histoire et les difficultés dans le domaine du français. *Formation et profession*, 26(2), 35-53. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.465>

Poirier, A. (2008). Le transfert de stratégies de lecture lors d'une activité de lecture en classe de sciences et technologies au secondaire. [Thèse de maîtrise, UQAM]. *Archipel*. <https://archipel.uqam.ca/2215/1/M10770.pdf>

RÉFÉRENCES (SUITE)

Rey, B. et Carette, V. (2019). Enseignement et apprentissage dans le secondaire : Un état des connaissances et des problèmes. (1e éd., p.148-168). Academia-L'Harmattan s.a.

Simard, C., Dufays, J-L., Dolz J. et Garcia-Debanc, C. (2019). Didactique du français langue première : pratiques pédagogiques. (2e éd., p.227-268). Deb Boeck Supérieur.

Turcotte, C., Giguère, M.-H., Godbout, M.-J. (2015). Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer. *Language and literacy*, 17 (1), 106-125. <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/21803/17862>

Zarié, A. (2019). L'utilisation du 3QPOC en classe d'univers social au secondaire. *Traces*, 57 (3), 8-11. <https://images.sdm.qc.ca/fichiers/Public/2019/B982839.pdf>