

# LIRE AU QUOTIDIEN : LA PIERRE ANGULAIRE DE L'AMÉLIORATION DES COMPÉTENCES DE LECTURE DES ÉLÈVES



UNIVERSITÉ  
**LAVAL**  
2024



©Dany Vachon/ULaval

## GABRIEL DROLET

ENSEIGNANT D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

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

# LIRE AU QUOTIDIEN : LA PIERRE ANGULAIRE DE L'AMÉLIORATION DES COMPÉTENCES DE LECTURE DES ÉLÈVES

## PRÉSENTATION DE L'AUTEUR

Étant un passionné d'histoire et de géographie depuis toujours, le choix d'une carrière en enseignement de l'univers social pouvait sembler évident. Cependant, ce n'est qu'après de multiples détours dans divers programmes que j'ai décidé d'orienter mon parcours scolaire vers le baccalauréat en enseignement au secondaire. J'ai commencé le programme en 2020 à l'âge de 23 ans. Au terme de ce baccalauréat, je peux enfin dire que j'ai trouvé la bonne carrière.

## INTRODUCTION

Tout au long de mes années de formations universitaires, j'ai vécu des expériences de stages auprès d'élèves faisant partie de programmes enrichis (Citoyens du monde et Programme d'éducation intermédiaire du Baccalauréat international) et ayant de la facilité à l'école. Cependant, lors de mon dernier stage, la majorité des élèves à qui j'ai enseigné ne faisait pas partie d'un programme enrichi. Côté pour la première fois des élèves ayant plus de difficultés académiques, je me suis demandé comment je pouvais les aider. Autre nouveauté lors de ce stage : la présence d'une période de lecture quotidienne de 15 minutes au début du dernier cours de la journée. J'ai donc commencé à me questionner sur les retombées possibles de ce moment de lecture sur les résultats académiques et sur le bien-être des élèves. En discutant avec des collègues, ceux-ci m'ont affirmé avoir remarqué que les élèves des dernières années étaient plus faibles qu'auparavant, notamment au niveau des compétences de lecture. C'est à la suite de ces discussions que j'ai décidé de me pencher sur les moyens disponibles pour augmenter le niveau de lecture des élèves, plus particulièrement : comment la période de lecture pourrait-elle être bonifiée afin de devenir un véritable outil d'amélioration des compétences de lecture ? La lecture peut paraître comme étant positive pour tous, mais j'ai remarqué que certains élèves semblaient moins disposés à travailler au terme de ce 15 minutes qu'ils ne l'étaient au son de la cloche. Je voulais donc savoir pourquoi.

# PROBLÉMATISATION

## Mise en contexte

Les différents groupes auxquels j'enseignais ne réagissaient pas de la même manière pendant et après la période de lecture. En fait, les groupes composés d'élèves plus faibles académiquement avaient plus de difficultés à se mettre à la tâche (lire) et à le rester. Ce sont également ces mêmes groupes qui devenaient plus difficiles à gérer qu'à l'habitude au terme du 15 minutes de lecture. En effet, enseigner à ces groupes devenait alors considérablement plus ardu puisqu'ils avaient de la difficulté à respecter les consignes, mais il était également laborieux pour ces élèves de comprendre et de retenir de nouveaux concepts. Il est important de mentionner que la force académique n'est pas le seul facteur à prendre en compte lors de l'évaluation de l'intérêt d'un élève pour la période de lecture, mais selon mon expérience cela a tout de même un effet considérable. À l'inverse, les groupes académiquement plus forts étaient plus calmes et concentrés après les 15 minutes de lecture. À la lumière de ces observations, la question de recherche suivante m'est apparue : comment bonifier la période de lecture afin qu'elle devienne un moyen d'améliorer le bien-être et les compétences en lecture des élèves ? C'est à dire, comment développer ce moment de lecture afin de s'assurer que tous les élèves réalisent des tâches significatives qui contribuent à l'avancement de leur niveau de lecture

## État des connaissances

Plusieurs composantes doivent être prises en compte lorsque l'on souhaite explorer le sujet de la lecture chez les adolescents. Plusieurs études et ouvrages se sont déjà penchés sur celui-ci et présentent les différentes avenues à aborder telles que les types de lecteurs, la place de la lecture au secondaire, les stratégies de lectures à employer, le rôle des inférences, etc.

D'abord, la littérature identifie clairement plusieurs profils de lecteurs qui n'ont pas tous les mêmes besoins. Selon Alexander (2005), il existerait six types de lecteurs, soit : ceux qui sont très compétents (highly competent readers), ceux qui sont sérieusement mis au défi (seriously challenged readers), ceux qui traitent les informations avec beaucoup d'efforts (effortful processors), ceux qui dépendent de leurs connaissances antérieures (knowledge reliant readers), ceux qui n'emploient pas de stratégies de lectures (non strategic processors) et ceux qui résistent (resistant readers). Ainsi, il est possible d'avancer que les élèves ont des besoins d'accompagnement différents selon le type de lecteur qui leur correspond. Malheureusement, il peut être difficile pour un enseignant de connaître le type de lecteur de chacun de ses élèves et il arrive trop souvent que l'accompagnement individuel de chacun soit impossible en raison de l'horaire chargé avec lequel doivent composer les enseignants. En effet, que ce soient les classes trop nombreuses, le trop grand nombre d'élèves HDAA (en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage) dans une même classe ou les (trop) nombreux comités auxquels les enseignants doivent participer, la réalité enseignante d'aujourd'hui ne permet pas l'accompagnement individuel de tous les élèves qui en auraient besoin. De plus, la place de la lecture dans l'enseignement secondaire est plus grande qu'au primaire puisque l'on passe « d'apprendre à lire » à « lire pour apprendre » et même « apprendre à lire pour apprendre » faisant en sorte que les lacunes en lecture qui datent du primaire sont accentuées à l'arrivée et tout au long du secondaire (Genucchi, Content et Chetail, 2022). Pour beaucoup d'élèves, c'est donc au secondaire que les difficultés de compréhension de lecture ressortent et viennent compliquer leur cheminement scolaire, et ce, dans la majorité des matières. En effet, un élève qui éprouve des difficultés en lecture ne verra pas seulement ses notes de français en souffrir puisqu'il aura également des problèmes lorsqu'il lira des questions dans ses autres cours.

L'évaluation des compétences de lecture d'un élève ne doit donc pas se limiter à un seul cours puisque l'on doit tenir compte de compétences plus larges qui ne sont pas exclusives à une matière. D'abord, la capacité des élèves générer des inférences à partir du texte qu'ils lisent influence grandement le niveau de compréhension. Il existe deux types d'inférence, soient les inférences basées sur des connaissances et les inférences de liaison qui permettent de connecter les informations des phrases d'un texte et de les relier (Genucchi, Content et Chetail, 2022). Un élève qui peine à inférer les informations de sa lecture aura donc plus de difficulté à en comprendre le sens et le but. Ensuite, il a été démontré que le choix du livre devrait provenir de l'élève et non de l'enseignant afin d'augmenter la motivation du lecteur, et ce, surtout chez les garçons qui sont généralement moins intéressés par la lecture (Poulin, 2012). En effet, la littérature démontre que les intérêts de lecture des élèves varient selon le genre et l'identité sexuelle (Genucchi, Content et Chetail, 2022). Un élève motivé à lire s'impliquera davantage dans sa lecture et sa compréhension en sera meilleure. Ainsi, il est important d'encourager le plaisir de lire puisque les élèves possédant une motivation intrinsèque pour la lecture obtiennent de meilleurs résultats aux examens de compréhension (Falardeau, Pelletier et Pelletier, 2017). Bref, la littérature démontre que le temps, la fréquence, le sujet (choix) du livre, l'emploi de stratégies et le style de lecteur ont tous un effet sur la compétence en lecture des adolescents.

## **DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS**

Plusieurs concepts doivent être définis lorsque l'on se penche sur le sujet de la lecture au secondaire. D'abord, la compétence d'un élève en lecture représente son habileté à comprendre les informations contenues dans un texte, de les synthétiser et de retenir les plus importantes. Cette compétence peut être évaluée de plusieurs façons, par exemple, en questionnant l'élève sur le contenu d'un texte qu'il vient de lire ou en lui demandant de l'analyser. Enfin, le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) décompose la lecture en quatre composantes : construire du sens, porter un jugement critique, mobiliser et acquérir des connaissances et réfléchir à sa pratique de lecteur (Falardeau et Sauvaire, 2015). C'est donc ces quatre composantes qui doivent être évaluées au secondaire.

Ensuite, l'utilisation de stratégies de lecture joue un rôle important dans la détermination du niveau de compétence en lecture d'un élève. En effet, les élèves qui emploient des stratégies efficaces obtiennent de meilleurs résultats aux évaluations de leurs compétences de lecture (Alexander, 2005). Les stratégies de lecture sont donc les divers moyens employés par un lecteur pour s'appropriier un texte et pour arriver à en comprendre le sens. On distingue deux types de stratégies de lecture, soient les stratégies de surface et les stratégies de processus en profondeur (Alexander, 2005). Les stratégies de surface permettent la compréhension initiale d'un texte et comprennent la relecture, la modification de la vitesse de lecture et l'omission de mots inconnus. Les stratégies de processus en profondeur permettent l'appropriation et la transformation d'un texte et comprennent la comparaison de textes, la création d'une représentation alternative et le questionnement d'une source (Alexander, 2005). Enfin, il est important de définir le concept de bien-être des élèves. Ce concept fait partie de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) qui avance qu'un élève possède trois besoins psychologiques (autonomie, compétence et appartenance sociale) qui doivent être comblés afin de bien se sentir en classe. En plus de ces trois besoins, un élève doit également être motivé afin d'atteindre la situation de bien-être recherchée.

## MÉTHODOLOGIE

Afin de récolter des informations sur la perception qu'ont les élèves de la période de lecture quotidienne, j'ai distribué un questionnaire en format papier aux élèves de troisième et de quatrième secondaire auxquels j'enseignais lors de mon stage de l'automne dernier. Environ 150 élèves ont répondu aux questions qui étaient divisées selon deux types. Les huit premières questions étaient des choix de réponses où l'élève devait indiquer s'il était en accord ou non avec l'énoncé qui lui était soumis. Les cinq autres étaient des questions à développement court où l'on cherchait à obtenir l'opinion des répondants sur divers domaines connexes reliés à la lecture et à la période quotidienne qui lui est consacrée. Puis, j'ai compilé les résultats obtenus afin de brosser un portrait global des réponses des élèves à chaque question du questionnaire. J'ai ensuite discuté avec plusieurs collègues détenant plusieurs années d'expérience à l'école afin d'obtenir un portrait des dernières cuvées d'élèves. J'ai également consigné les réponses obtenues auprès de ces enseignants afin de me faire une idée générale de l'évolution des élèves au fil des dernières années. Afin d'uniformiser les réponses obtenues auprès de ces enseignants, je leur ai posé les mêmes questions. Par exemple, comment les résultats de leurs élèves actuels se comparent-ils à ceux des cohortes précédentes ?

## RÉSULTATS ET INTERPRÉTATIONS

Après avoir terminé de compiler les résultats du questionnaire, j'ai été en mesure d'obtenir un portrait global des élèves questionnés. D'abord, la grande majorité des élèves considère la période de lecture comme étant importante au développement de leurs capacités de lecture. Une grande partie des répondants déclarent également que ce moment de lecture quotidienne a contribué à l'amélioration de leurs résultats en lecture. Il serait intéressant de vérifier si cette perception est une réalité, mais ce qui est sûr, c'est que les élèves ont une vision positive de la période de lecture. En effet, les élèves et les enseignants avancent qu'elle affecte positivement le rendement académique des élèves et qu'elle permet le développement de leur compétence de lecture. Il est important de mentionner que l'amélioration de la compétence de lecture se fait par l'adoption de meilleures stratégies de lecture. Ainsi, il serait important que les enseignants soient au courant du niveau de compétence en lecture de leurs élèves ainsi que de leur type de lecteur afin de pouvoir les accompagner adéquatement. Bien que le type de lecteur ne soit pas nécessairement lié au niveau de compétence de celui-ci, il faut tout de même considérer le fait que ces différents types de lecteurs nommés plus tôt ne requièrent pas tous le même suivi puisqu'un lecteur très compétent n'a pas les mêmes besoins qu'un lecteur résistant. Par rapport au lecteur résistant, il arrive souvent que leur refus de lire ou de s'investir dans leur lecture réside dans un manque de motivation plutôt que dans une absence de stratégies de lecture (Alexander 2005). Il est alors important de faire en sorte de motiver ces élèves en leur offrant la possibilité de choisir une œuvre littéraire qui les stimule par exemple. J'ai mentionné plus tôt que certains groupes plus faibles académiquement avaient de la difficulté à se mettre au travail pendant la période de lecture et pendant le cours qui suit. À la lumière des résultats obtenus par les questionnaires, il apparaît clair qu'une bonne partie de ces élèves éprouvant des difficultés de lecture ne sont pas motivés à lire pendant ces 15 minutes (78% des élèves qui ont mentionné ne pas être motivés pendant la période de lecture ont aussi affirmé avoir de la difficulté en lecture). En fait, les élèves pour qui la lecture est plus difficile (seriously challenged readers) ont besoin de support et d'interventions qui touchent plusieurs aspects (mise en place et mise en application de stratégies de lectures, lecture accompagnée, encouragements, etc.).

Sans cet accompagnement, ces lecteurs n'arriveront jamais à rattraper leur retard et sont plus susceptibles d'abandonner la lecture puisqu'ils sont démotivés par leur lente progression, voire par l'absence d'une progression comparativement à celle de leurs pairs (Alexander, 2005). Il faut rappeler la situation actuelle des enseignants québécois qui rend difficile la mise en place d'un accompagnement individualisé pour ces élèves. Puisqu'ils ne sont pas mobilisés pendant ce laps de temps, ces élèves deviennent logiquement plus difficiles à gérer par la suite. Ainsi, la période de lecture pourrait devenir bénéfique pour ces élèves si tous les enseignants disposaient des ressources nécessaires pour les investir et pour les motiver à lire. Il existe plusieurs moyens de motiver les élèves à lire tout en comblant leurs besoins psychologiques en même temps. Les enseignants peuvent arriver à cet objectif en laissant les élèves choisir un livre qui les intéresse, en leur démontrant que leurs efforts produisent des résultats (en leur faisant passer régulièrement des évaluations de compétences de lecture) et en servant de modèle positif. En procédant ainsi, la période de lecture pourrait contribuer à la création d'un climat de classe favorable à l'apprentissage. La période de lecture quotidienne représente déjà un moment de calme et de repos (physique et mental) pour beaucoup d'élèves, faisant en sorte que l'atteinte du bien-être y est réaliste pour la majorité des élèves. Enfin, le nombre d'élèves proposant une alternative non pédagogique (sieste, période de bavardage, etc.) à la période de lecture quotidienne correspond au nombre d'élèves qui ne croient pas que celle-ci soit importante. Ces élèves ont indiqué être totalement en désaccord avec les énoncés suivants : la période de lecture est importante pour développer mes capacités de lecture ; la période de lecture est importante et devrait continuer d'exister. Cela suggère donc que les élèves qui ne croient pas à l'importance de lire au quotidien sont aussi les élèves qui ne sont pas motivés par ce qu'ils lisent, et ce, parce qu'ils éprouvent des difficultés ou parce qu'ils n'ont pas choisi l'ouvrage qu'ils doivent lire.

## **CONCLUSION**

En résumé, il existe plusieurs moyens pouvant bonifier la période de lecture afin de s'assurer qu'elle permette l'amélioration du bien-être et des compétences de lecture des élèves. D'abord, l'augmentation du temps de lecture est l'un des facteurs les plus importants dans l'amélioration de la compétence de lecture. Cependant, il ne s'agit pas seulement de placer les élèves en situation de lecture ; il est important de les accompagner afin d'assurer le suivi des stratégies qu'ils emploient. Il faut donc placer les élèves dans les meilleures conditions afin qu'ils se sentent bien lors de ce moment de lecture quotidien. Afin d'atteindre ces conditions idéales, il faut nécessairement combler les besoins psychologiques des élèves et réussir à les motiver à lire. Bref, la période de lecture quotidienne est un excellent point de départ dans le projet d'amélioration des compétences de lectures des élèves, mais il est primordial de peaufiner et de bonifier ces 15 minutes afin de les rendre les plus bénéfiques possibles pour les élèves. Une première action à prendre pourrait être de faire passer un questionnaire aux élèves afin de déterminer quelles stratégies de lecture ils emploient. Cela permettrait de mieux les encadrer. Ensuite, il faut laisser le choix du livre aux élèves afin de les motiver à lire. Puis, il faudrait idéalement être en mesure d'offrir un accompagnement personnalisé aux élèves afin de pouvoir répondre efficacement à leurs besoins. Enfin, il serait définitivement intéressant de suivre les élèves tout au long de leur secondaire afin de comparer l'évolution de leurs résultats en lecture avec celle des élèves qui n'ont pas de période de lecture quotidienne à leur école.

# RÉFÉRENCES

Alexander, P. (2005). The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading, *Journal of Literacy Research*, 37 (4), 413-436. [https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3704\\_1](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3704_1)

Davidson, J., & Koppenhaver, D. (1993). *Adolescent Literacy: What Works and Why* (1st ed.). Routledge.

Falardeau, É., Pelletier, D., & Pelletier, C. (2017). Motivation, utilisation de stratégies et performances en lecture chez des élèves de la 1re à la 5e secondaire au Québec: analyse descriptive et corrélationnelle. Dans Brunel, M., Emery-Bruneau, J., Dufays, J., Dezutter, O., & Falardeau, E. (Eds.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Presses universitaires de Namur. Tiré de <http://books.openedition.org/pun/5088>

Falardeau, É. & Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 191, 71-84. <https://doi.org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/lfa.191.0071>

Genocchi, M., Content, A., & Chetail, F. (2022). L'importance de la motivation à lire dans la compréhension en lecture chez les adolescents: le roman graphique, un outil prometteur? *L'année Psychologique*, 122 (4), 643-685. <https://doi.org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/anpsy1.224.0643>

Ministère de l'Éducation du Québec (2013). *La lecture chez les élèves du secondaire: action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/lec\\_sec\\_fr.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/lec_sec_fr.pdf)

Poulin, V., Bouchamma, Y., & Bouchamma, Y. (2012). La réussite en lecture des filles et des garçons: l'impact des loisirs, de l'utilisation de stratégies de lecture et du respect des préférences littéraires dans les pratiques pédagogiques sur la réussite des élèves canadiens de 13 ans. Université Laval. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/8e820980-909d-49fa-a815-53317576ec8e>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>