

Soutenir la compréhension en lecture dans sa discipline au collégial: un exemple d'intégration de stratégies éprouvées

Chantal Ouellet

Amal Boultif

France Dubé

Volume 22, numéro 2, 2016

Dans [un premier article](#) publié au printemps dernier, Chantal Ouellet, France Dubé et Amal Boultif, de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), ont exposé les enjeux de la lecture disciplinaire au collégial et les fondements de l'approche *Reading Apprenticeship* (R.A.), qu'elles ont mise de l'avant dans le cadre d'un projet de recherche-action-formation mené en collaboration avec des enseignants des cégeps André-Laurendeau et Saint-Jean-sur-Richelieu. Ce second article fait état de quelques-uns des résultats de ce projet et présente des exemples concrets de mise en application de l'approche R.A. dans le contexte du collégial.

Comme nous l'avons décrit dans notre premier article, le passage au collégial en est un qui sollicite au plus haut degré les compétences de lecteur-scripteur des étudiants (Mimouni et King, 2007). Malgré un nombre suffisant d'années consacrées à l'apprentissage, puis à la maîtrise de la lecture dans divers contextes, et en dépit de l'exposition continue à des textes disciplinaires de plus en plus variés, près de 41 % des étudiants et étudiantes du réseau collégial public québécois échoueraient à au moins un cours en première session (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010). Or, cet échec serait en lien direct avec des difficultés de lecture (Riopel et autres, 2006). On sait aussi que de plus en plus d'étudiants éprouvent des difficultés à comprendre des textes complexes, voire des textes jugés simples par les enseignants, et ce, dans différentes disciplines du collégial (Fang, 2012; Lavoie et Desmeules, 2010; Schumm, Vaughn, Haager et autres, 1995).

De plus, il semblerait qu'arrivés à cette étape importante de leur cheminement scolaire, un certain nombre d'étudiants, parmi lesquels ceux présentant des besoins spéciaux liés à des troubles d'apprentissage, soient dans l'incapacité de choisir et d'appliquer des stratégies de lecture efficaces pour surmonter leurs difficultés de compréhension de textes disciplinaires (AQICEBS, 2011; Wolforth et Roberts, 2009; Klingner, Vaughn et Boardman, 2007). Ainsi, les enseignants, spécialistes de leurs disciplines, mais peu ou pas formés aux moyens de pallier les lacunes de

leurs étudiants en matière de compréhension en lecture, se sentent alors souvent dépassés.

Des pratiques inspirées de l'approche *Reading Apprenticeship* au collégial

Dans ce contexte, le projet mené par notre équipe visait l'implantation de pratiques d'enseignement favorisant la compréhension de lecture dans différents programmes au collégial. Il avait plus précisément pour objectif de rendre compte de l'appropriation et de l'implantation de ces pratiques issues de l'approche *Reading Apprenticeship* (R.A.) par des enseignants de différentes disciplines.

Les fondements et multiples dimensions de cette approche ont été détaillés dans notre article précédent. Rappelons toutefois ici qu'elle s'appuie notamment sur l'enseignement explicite de stratégies de lecture (l'identification et la modélisation de ces stratégies au moyen de la réflexion à voix haute), sur l'annotation active des textes (*talk to the text*) ainsi que sur la routine de lecture collaborative – dont nous présentons un exemple, un peu plus loin, à travers les extraits du journal d'une enseignante. Un modèle de planification de cours avec des textes disciplinaires (Jetton et Lee, 2012; Lee et Spratley, 2010) est aussi privilégié. Il a comme point de départ l'analyse du texte et de la tâche à réaliser en lien avec l'activité de lecture.

Méthodologie

Compte tenu des objectifs de notre projet, le modèle de la recherche-action-formation nous a semblé le plus pertinent, attendu qu'il intègre l'idée du développement de la science dans et par l'action (Schön, 1983) et qu'il valorise le processus de la formation chez les enseignants, comme l'ont souligné certains chercheurs (Guay et Prud'homme, 2011; Dolbec et Prud'homme, 2009).

Ainsi, dans le cadre de nos travaux, il s'agissait avant tout de rehausser les compétences en compréhension de textes complexes chez des élèves et d'initier les enseignants participants à une pédagogie ayant fait ses preuves à cet égard. Il fallait donc favoriser l'intégration, par les enseignants, de pratiques et de stratégies gagnantes issues de l'approche R.A. dans la planification et la prestation de leurs cours, en les accompagnant dans un parcours d'appropriation et d'expérimentation de ces pratiques et d'une réflexion/distanciation par rapport à elles (Walsh, 2008; Wigfield, Guthrie et autres, 2008). Nous avons organisé à cette fin des rencontres mensuelles avec les quatre participants (trois enseignants de français et une enseignante de communication). À travers cet encadrement et la tenue régulière d'un journal de bord réflexif, les enseignants en sont venus à adapter les principes de l'approche aux exigences de leurs disciplines respectives. À des fins de suivi de la formation et de collecte de données, l'équipe de recherche a mené, en guise de bilan, un entretien de groupe semi-dirigé avec eux. Les journaux de bord réflexifs recueillis (un par enseignant) comprenaient deux entrées, soit une par session (automne 2012 et hiver 2013). Nous vous livrons ici les faits saillants des données recueillies dans ces écrits et entretiens.

L'intégration de l'approche R.A. par les enseignants

Nous voulions d'abord vérifier si les enseignants planifiaient leur application des pratiques issues de la R.A. dans leurs cours ou s'ils en faisaient un usage spontané. Une analyse des journaux de bord montre qu'ils en font davantage un usage planifié que spontané quelle que soit la session observée. Ils ont consigné plus de notes réflexives que de notes descriptives au début de leur implantation de la R.A. (session d'automne), mais cela tend à s'équilibrer la session suivante. Il semble qu'ils doivent passer par une phase de réflexion sur leur pratique et sur les modalités d'une intégration efficace de la R.A. à leur discipline. Ce constat est d'autant plus important que le retour sur la pratique professionnelle paraît constituer la clé pour apprendre à partir de sa propre expérience et améliorer sa propre intervention éducative (Correa Molina et autres, 2010; Pressley, 2000; Schön, 1983).

Les stratégies d'enseignement de la compréhension en lecture les plus fréquemment utilisées

L'analyse des journaux de bord nous montre que parmi les pratiques d'enseignement les plus fréquemment mises en œuvre par nos quatre participants, la lecture collaborative et les échanges en groupe ont été adoptés d'emblée par tous, suivis du parler au texte (annotation) et de sa modélisation, puis de la conversation métacognitive (figure 1). Ces trois dernières composantes sont au cœur du dispositif de la R.A. et ont prouvé leur efficacité. Au sujet de la modélisation, voici une remarque consignée par l'enseignante de communication dans son journal de bord :

« Je crois donc que l'enseignant doit, lui-même, se mettre en situation de non-compréhension, montrer que lui aussi se pose des questions. »

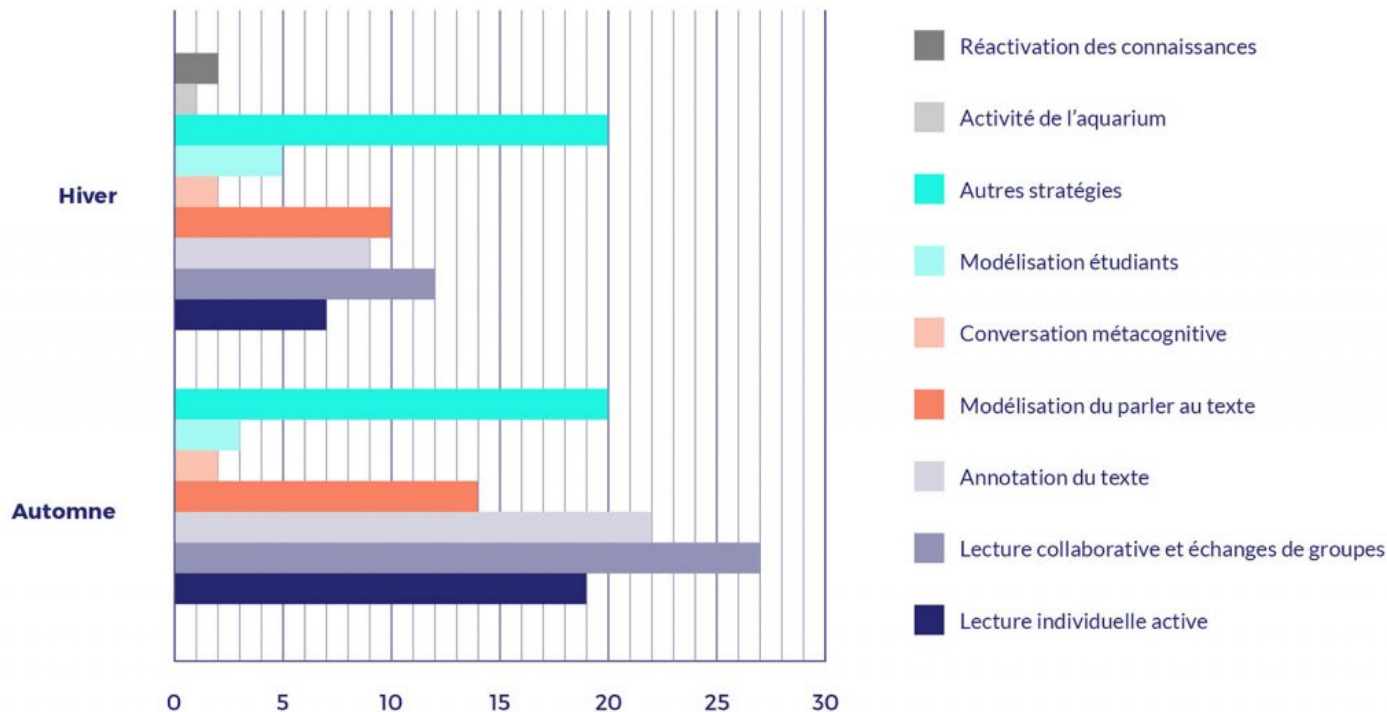


Figure 1

Fréquence d'usage de différentes stratégies d'enseignement de la compréhension en lecture par les enseignants

Les stratégies de lecture les plus fréquemment utilisées

Selon les journaux des enseignants, les stratégies de lecture qui consistent à « clarifier » et à « questionner et se questionner » sont les plus utilisées à la session d'automne, alors qu'à la session d'hiver, c'est la stratégie « questionner et se questionner » (figure 2).

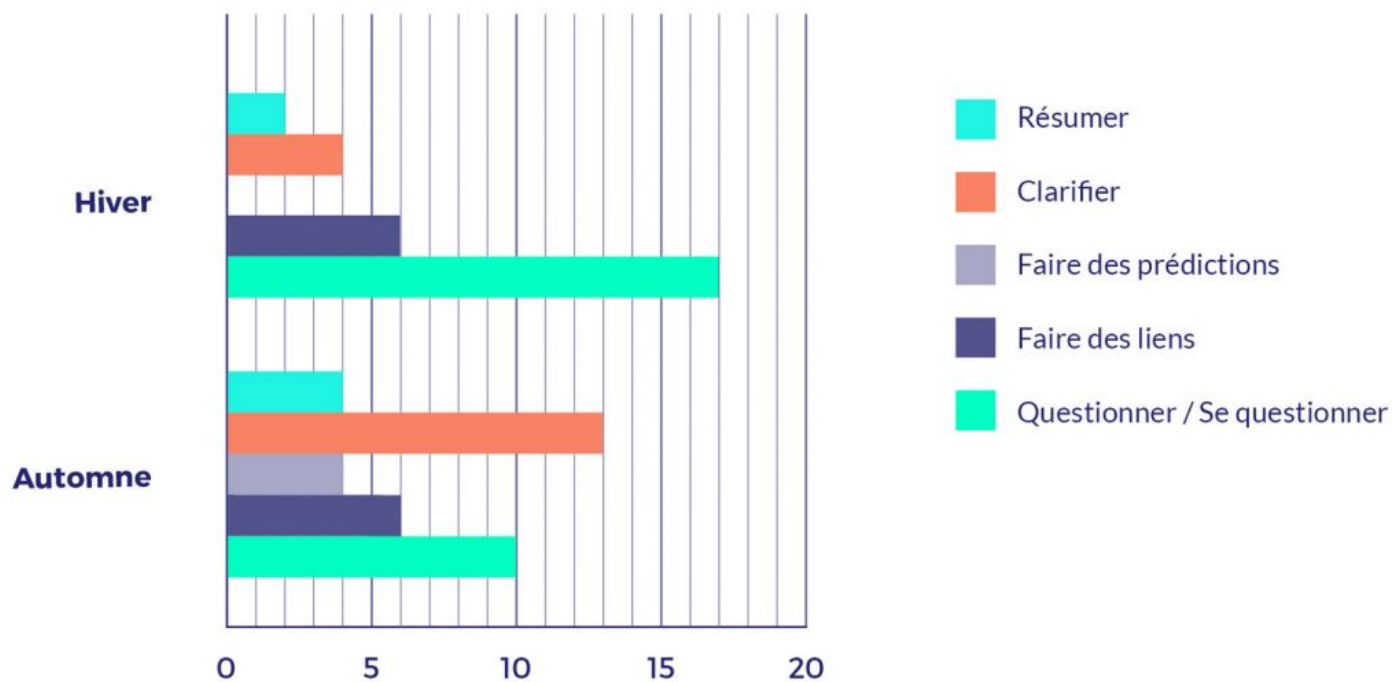


Figure 2
Fréquence d'usage de cinq stratégies de lecture par les enseignants

Le recours au questionnement est un des éléments centraux de l'enseignement-apprentissage et une des stratégies les plus importantes selon l'approche R.A., car il rend le lecteur plus actif, ce que les enseignants ont bien intégré. Ainsi, ceux-ci ne se contentent pas d'expliquer le texte ou de répondre directement aux questions de leurs étudiants. Ils vont plus loin et leur apprennent à se questionner, les interrogent sur les sources de leur incompréhension tout en les poussant à trouver des solutions à leurs problèmes au moyen des stratégies de façon de plus en plus autonome.

Une enseignante de français témoigne, dans son journal, du recours à cette stratégie :

« Plutôt que de lire les consignes à la classe et de répondre aux questions, j'ai demandé aux étudiants de lire les consignes en "parlant au texte" (parler aux consignes). Je leur ai demandé de souligner ce qu'ils croyaient le plus important, de relever leurs questions de précision ou d'éclaircissement [...]. Par la suite, ils m'ont posé quelques questions auxquelles j'ai répondu et je les ai également questionnés pour vérifier leur compréhension des consignes. »

Une appropriation exemplaire de l'approche par une enseignante

Nous présenterons maintenant un exemple d'appropriation et de mise en œuvre de l'approche R.A. par l'enseignante de communication dans le cadre de deux cours donnés aux sessions

d'automne 2012 et d'hiver 2013. Au fil de notre projet, cette enseignante a tenu un [blogue](#) intitulé *La lecture au collégial — Approche pédagogique et stratégies de lecture pour aider les étudiants à lire et comprendre*. Elle y documente divers aspects de la formation et donne des exemples filmés de certaines activités intégrant l'approche R.A.

Le journal de bord de l'enseignante rend par ailleurs compte de son appropriation de l'approche et de l'évolution de ses pratiques. On y voit qu'elle a pu intégrer les composantes essentielles telles que la modélisation de stratégies, la réflexion à haute voix, le parler au texte et la lecture collaborative. Elle semble privilégier le parler au texte en raison des besoins de ses élèves, des textes qu'elle fait lire et des tâches et activités proposées autour de la lecture des textes disciplinaires. De plus, tel que préconisé par les conceptrices de l'approche (Schoenbach et autres, 2012), l'enseignante semble avoir très bien compris qu'il est essentiel non pas d'appliquer toutes les composantes dans une même séquence de cours, mais de les appliquer en alternance, et ce, sur une base régulière. Nous donnons à lire des extraits de journal dans lesquels elle planifie son cours en tenant compte de l'approche et de ses incontournables (Ouellet, Boultif et Dubé, 2016).

Exemple d'intégration de la routine de lecture collaborative (extrait du journal de bord de l'enseignante)

Planification de la session : élaboration du plan de cours de Courants journalistiques

Lors de l'élaboration du plan de cours pour Courants journalistiques, j'ai intégré certaines activités liées à la R.A. Déjà, je voulais, dès le début de la session, intégrer différentes activités afin que les étudiants prennent de bonnes habitudes de travail et de lecture autant en classe qu'à la maison. À la semaine 2, j'ai prévu passer la première moitié du cours sur un rappel de ce que sont les stratégies de lecture, du processus par lequel passe le lecteur lorsqu'il est confronté à un texte. J'ai aussi prévu faire une modélisation en avant de la classe à partir d'un texte que les étudiants devaient lire avant le cours, soit le chapitre d'introduction aux courants journalistiques. Par la suite, j'ai prévu un exercice de lecture en dyade pour que les étudiants pratiquent le parler au texte avec un extrait du chapitre 2 du recueil, qui, tout à la fois, permet un retour sur les notions vues au cours 1.

2.