Amal Boultif
France Dubé
Chantal Ouellet
2016/04/14
Français discipline transdisciplinaire Lecture

Mieux comprendre les textes disciplinaires: un défi au collégial

Un projet de recherche-action qui visait à former des enseignants et enseignantes du collégial à des pratiques pédagogiques efficaces favorisant la compréhension en lecture dans toutes les disciplines a été mené entre 2012 et 2014. Financé par le programme de collaboration universités-collèges du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), ce projet réunissait des chercheuses de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et des enseignants des cégeps André-Laurendeau et Saint-Jean-sur-Richelieu. Dans ce premier de deux articles, **Chantal Ouellet**, **France Dubé** et **Amal Boultif**, de l'UQAM, présentent les enjeux de la lecture disciplinaire au collégial et les fondements de l'approche *Reading Apprenticeship*, mise de l'avant par le groupe de recherche dans le cadre de ses travaux.

Au collégial, les apprentissages par la lecture sont omniprésents quel que soit le programme choisi par l'étudiant ou l'étudiante (Mimouni et King, 2007). Toutefois, de nombreux élèves éprouvent des difficultés à comprendre certains textes complexes, voire d'autres jugés simples par

leurs enseignants. De façon générale, ils se retrouvent devant des textes plus longs, plus variés, et un vocabulaire plus spécialisé qu'ils doivent impérativement saisir pour réussir. Gendron et Provencher constataient déjà, en 2003, qu'un étudiant arrivant au cégep avec de faibles capacités de lecture et d'écriture éprouvera d'autant plus de difficultés lors de son premier cours de philosophie. Selon les résultats de leur enquête, seuls 68 % des étudiants considèrent que leurs cours du secondaire leur ont appris à lire un texte avec facilité. Il est donc légitime de s'interroger sur la préparation de ces étudiants à la lecture des textes qu'on leur soumet au postsecondaire.

Selon Lavoie et Desmeules (2010), les difficultés des étudiants du collégial à lire et à comprendre des textes sont, dans une certaine mesure, connues et documentées, bien qu'un travail considérable reste encore à faire, notamment du point de vue des difficultés propres à la lecture de textes disciplinaires. Ce qui serait moins connu, par contre, selon ces auteurs, c'est la façon dont l'aide à la compréhension de textes s'opère réellement en classe ou hors de la classe. De plus, depuis plusieurs années, les recherches en éducation se sont concentrées sur des problématiques concernant l'apprentissage de la lecture chez les jeunes du primaire, mais peu se sont engagées sur le front de cet enseignement au secondaire et encore moins au collégial, laissant croire (à tort) que cette question devrait avoir été « réglée » au primaire. Bref, les étudiants du collégial ont peine à acquérir et à développer des savoirs scolaires, tels que comprendre des textes complexes ou disciplinaires, qui ne font tout simplement pas partie du contenu enseigné (Lavoie et Desmeules, 2010).

En outre, de plus en plus d'étudiants et d'étudiantes, parmi ceux admis au collégial, présentent des besoins spéciaux liés à des troubles d'apprentissage et éprouvent des difficultés encore plus grandes (AQICEBS, 2011). De façon générale, les élèves qui ont des problèmes en compréhension de texte se distinguent souvent par leur incapacité à appliquer des stratégies de lecture efficaces : ils sont moins habiles non seulement à choisir ces dernières, mais aussi à évaluer leur efficacité. Or, de telles difficultés sont exacerbées chez les étudiants qui vivent avec des troubles d'apprentissage. Parallèlement, les enseignants du collégial ne sont généralement pas formés pour pallier ces lacunes, les stratégies de compréhension de texte propres à leur discipline étant liées à des principes didactiques d'accompagnement à la lecture qui échappent malheureusement trop souvent à leur formation disciplinaire. Des études concluent que la formation des enseignants, si l'on vise des interventions efficaces auprès des

étudiants qui éprouvent des difficultés ou ont des besoins spéciaux, doit dorénavant constituer une priorité aux études supérieures (Mimouni et King, 2007; Wolforth et Roberts, 2009). Il apparait donc essentiel de fournir des mesures d'aide en compréhension de lecture aux étudiants qui transitent vers le collégial. C'est précisément pour outiller les enseignants à cet égard que notre projet de recherche-action-formation – dont nous présenterons les résultats dans un prochain article – a été mis sur pied.

Les *littératies disciplinaires*

Que signifie être lecteur dans un cours d'une discipline particulière, au secondaire ou au collégial? Des chercheurs conçoivent de plus en plus la lecture et l'écriture de contenus spécialisés en termes de « littératie disciplinaire » (*disciplinary literacy*) (Buehl, 2011; Lee et Spratley, 2010; Moje, 2008; Shanahan et Shanahan, 2008). Avec un enseignement et un accompagnement appropriés, les étudiants devraient développer graduellement leur habileté à lire, à écrire et à réfléchir selon les modalités qui caractérisent les disciplines scolaires. Ils doivent s'approprier la façon dont un lecteur expert, par exemple, en histoire, en mathématiques, en biologie ou en comptabilité, lit dans son domaine (Buehl, 2011). Chaque discipline scolaire ou contenu disciplinaire présuppose, en effet, des connaissances antérieures spécifiques sur la manière de lire un texte dans le domaine étudié (Lee et Spratley, 2010).

Shanahan et Shanahan (2008) ont conçu un modèle où l'enseignement de la littératie progresse selon trois phases : la littératie de base, la littératie intermédiaire et la littératie disciplinaire. À la première phase, qui a lieu au primaire, les élèves acquièrent la capacité de reconnaitre des mots et accèdent au sens. À la phase intermédiaire, toujours au primaire, ils améliorent leur fluidité, enrichissent leur vocabulaire et lisent des textes de plus en plus complexes. Les stratégies de compréhension deviennent alors progressivement plus importantes et les élèves sont exposés à une plus grande variété de structures de textes. La troisième phase, celle de la littératie disciplinaire, s'amorce à la fin du primaire et au premier cycle du secondaire. Les élèves naviguent dans un programme où leur sont présentés des textes variés issus de disciplines scolaires disparates et de plus en plus spécialisées. On s'attend alors à ce qu'ils appliquent des stratégies de compréhension génériques pour accéder au sens des

différents contenus. Mais comme Heller et Greenleaf (2007) le mentionnent, pour devenir un lecteur compétent dans plusieurs disciplines scolaires, il n'est plus suffisant d'appliquer uniquement ses « bonnes vieilles stratégies de lecture ». Il faut posséder des habiletés, des connaissances et un raisonnement qui sont spécifiques aux disciplines. La littératie disciplinaire nécessite que la lecture et l'écriture soient conceptualisées comme des pratiques dépendantes des contextes et que les élèves deviennent, selon Gee (2000), différents types de lecteurs. Ainsi, un élève peut se sentir très à l'aise avec des textes de fiction dans un cours de littérature, être moins compétent à lire un texte de biologie et se sentir complètement démuni devant un manuel d'algèbre (Buehl, 2011).

Une des façons d'enseigner la lecture aux élèves dans une discipline en particulier consiste à utiliser des types de discours qui la caractérisent. Chaque discipline implique une façon originale de penser, de discuter et d'écrire (Beacco, Coste, Van de Ven et Vollmer, 2010), à chacune se rattache un genre de discours oral et écrit qui la distingue. Les enseignants deviennent autant d'exemples du savoir lire et écrire dans une discipline donnée. Peu de recherches, jusqu'à maintenant, ont exploré comment les textes sont exploités pour réaliser des objectifs d'enseignement spécifiques à une discipline (Moje, Stockhill, Kim et Kim, 2010). Or, Jetton et Lee (2012) croient que lorsque les enseignants planifient leurs cours, ils doivent prendre en considération la nature des textes disciplinaires et l'importance d'initier les élèves aux types de discours qui sont spécifiques à chaque domaine. Ils doivent tenir compte non seulement des contenus à transmettre, mais aussi des objectifs pédagogiques liés au développement de stratégies de lecture, de façon à aider les élèves à comprendre le contenu des textes. De plus, ils devraient s'assurer de présenter à leurs étudiants des textes disciplinaires authentiques, de manière à leur enseigner les raisonnements ou les modes d'interprétation auxquels recourent les experts dans le cadre de leur travail.

Bien que notre intérêt ici porte davantage sur les textes disciplinaires, nous ne pouvons passer sous silence l'importance de prendre en considération les stratégies générales de lecture dont l'efficacité a été démontrée pour aider les élèves à comprendre un texte. Nous croyons, tout comme Jetton et Lee (2012), que ces stratégies fonctionnent en tandem avec des stratégies de lecture plus spécifiques aux disciplines. Depuis le début des années 80, les chercheurs ont étudié la nature et les effets des stratégies de lecture sur l'habileté des élèves à comprendre un texte. Pressley, Johnson, Symons,

McGoldrick et Kurita (1989) ont produit un cadre de référence comportant différentes stratégies : le survol de texte, le résumé, le recours à une image mentale, la mise à profit de la structure du texte, le questionnement et l'activation des connaissances antérieures, etc. Un peu plus tard, Dole, Duffy, Roehler et Pearson (1991) ont bâti un répertoire de stratégies générales de compréhension issu de la synthèse de recherches réalisées sur une période de 20 ans. Ces stratégies sont l'identification des informations importantes, le résumé, les inférences, la capacité des élèves à générer des questions, l'autorégulation de la compréhension, etc. Toutes peuvent être mobilisées pour la compréhension de textes disciplinaires, mais elles peuvent être utilisées de façon différente selon la discipline scolaire (Fang, 2012).

Les dimensions de l'approche *Reading Apprenticeship*

Parmi les approches favorisant la compréhension de textes complexes ou disciplinaires au secondaire et au postsecondaire figure celle nommée *Reading Apprenticeship* (R.A.) (Schoenbach, Greenleaf et Murphy, 2012; Schoenbach, Greenleaf et Cziko, 1999; 2012; Greenleaf et Schoenbach, 2001). Dans le cadre de notre recherche-action-formation, réalisée au collégial, nous nous sommes appuyés sur cette approche développée aux États-Unis, éprouvée par plusieurs chercheurs et implantée dans de nombreux collèges américains (Lesmeister, 2010; Braunger, Donahue, Galguera et Schoenbach, 2005). L'approche R.A., dont les fondements comportent des aspects socioconstructivistes (lecture collaborative), socioculturels (apports de différents textes et des forces des étudiants) et cognitivistes (lecture stratégique), outille les étudiants en compréhension de lecture dans des cours portant sur la langue d'enseignement (ex. : littérature), mais aussi dans les disciplines composant leur programme d'études. Elle intègre différentes dimensions. La **dimension personnelle** aide l'élève à se fixer des buts, à se donner du pouvoir face à sa lecture et à développer son autonomie. La **dimension cognitive** favorise l'accès aux stratégies qu'utilisent les bons lecteurs (ex. : se poser des questions, clarifier, effectuer des prédictions, résumer, établir des liens avec ses connaissances antérieures), de façon à résoudre des problèmes de compréhension de textes se situant dans la zone proximale de développement de l'étudiant (ZPD) (Vygotsky, 1978). La **dimension sociale** renvoie à l'appropriation des stratégies efficaces des pairs, de l'enseignant, de l'intervenant ou du tuteur, qui agissent comme modèles lors des interactions ou discussions sur un texte comportant

des difficultés. La **dimension relative à la construction des connaissances** se rapporte à l'identification des particularités des textes disciplinaires (vocabulaire spécifique, structures de texte, logique du discours, etc.) et à l'appropriation de la façon dont un lecteur expert lit et comprend dans sa discipline (ex. : lire comme un philosophe, comme un historien, etc.). Toutes ces dimensions sont chapeautées par la **discussion métacognitive interne**, qui consiste à mener une réflexion à voix haute (par la suite intériorisée) et à parler au texte, à l'annoter en fonction de ses propres réflexions en interaction avec lui et lors de l'application de stratégies, mais aussi **externe**, lorsque la construction du sens se réalise par les interactions et les discussions en petits groupes et en grand groupe. Ces composantes sont intégrées dans les pratiques lors de routines en classe, guidées par l'enseignant ou l'enseignante lors d'ateliers en sous-groupes ou individuellement, avec un intervenant ou une intervenante, un tuteur ou une tutrice.

L'implantation de cette approche peut nécessiter un changement important de pratiques de la part des enseignants, et un accompagnement et un suivi sont donc indispensables (Klinger, Vaughn et Boardman, 2007). Pour mieux comprendre la portée de ces interventions, notre prochain article présentera un exemple concret de mise en application de l'approche R.A. en contexte collégial de même que les résultats obtenus lors de notre recherche-action-formation réalisée dans deux cégeps.



RÉFÉRENCES

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE INTERUNIVERSITAIRE DES CONSEILLERS AUX ÉTUDIANTS AYANT DES BESOINS SPÉCIAUX (AQICEBS) (2011). *Statistiques concernant les étudiants ayant des besoins spéciaux dans les universités québécoises*. Rapports 2000-2007, AQICEBS, [En ligne]. [http://aqicesh.ca/] (Consulté le 10 septembre 2013).

BEACCO, J.-C., D. COSTE, P.H. VAN de VEN et H. VOLLMER (2010). *Langues et matières scolaires – Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

BRAUNGER, J., K. DONAHUE, T. GALGUERA et R. SCHOENBACH (2005). *Rethinking Preparation for Content Area Teaching: The Reading Apprenticeship Approach*, United States of America, Jossey-Bass, published in partnership with WestEd.

BUEHL, D. (2011). *Developing Readers in the Academic Disciplines*, Newark, DE, International Reading Association.

DOLE, J.A., G. DUFFY, L. R. ROEHLER et P.D. PEARSON (1991). "Moving From the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction", *Review of Educational Research*, n^{o} 61, p. 239-264.

FANG, Z. (2012). "The Challenges of Reading Disciplinary Texts", dans JETTON, T., et C. SHANAHAN, Eds. *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines: General Principles and Practical Strategies*, New York, Guilford Publications, p. 34-68.

GEE, J.P. (2000). "Discourse and Socio-cultural Studies in Reading", dans KAMIL, M.L., P. ROSENTHAL, P.D. PEARSON et R. BARR, Eds. *Handbook of Reading Research*, vol. 3, p. 195-207.

GENDRON, D., et M. PROVENCHER (2003). *Philosopher au collège. Philosophie et rationalité. Enquête sur la perception des étudiants*, Regroupement des collèges PERFORMA, [En ligne]. [http://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/Gendron_et_Provencher__2003_.pdf] (Consulté le 10 septembre 2013).

GREENLEAF, C., R. SCHOENBACH, C. CZIKO et F.L. MUELLER (2001). "Apprenticing Adolescents Readers to Academic Literacy", *Harvard Educational Review*, vol. 71, n^{o} 1, p. 79-129.

HELLER, R., et C. GREENLEAF (2007). *Literacy Instruction in the Content Areas: Getting to the Core of Middle and High School Improvement*, Washington, DC, Alliance for Excellent Education.

JETTON, T.L., et C. SHANAHAN, Eds. (2012). *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines: General Principles and Practical Strategies*, New York, Guilford Publications.

JETTON, T.L., et R. LEE (2012). “A Model for Teacher Planning with Text in the Academic Discipline”, dans JETTON, T.L., et C. SHANAHAN, Eds. *Op. cit*., p. 91-119.

KLINGER, J. K., S. VAUGHN et A. BOARDMAN (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*, New York, Guilford Publications.

LAVOIE, M., et L. DESMEULES (2010). *Quand lire c’est comprendre. Expérimentation et appropriation d’un module d’accompagnement à la lecture de textes philosophiques*, Québec, Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport.

LEE, C.D., et A. SPRATLEY (2010). *Reading in the Disciplines: The Challlenges of Adolescent Literacy*, New York, Carnegie Corporation of New York.

LESMEISTER, M. (2010). “Teaching Adults to Read with Reading Apprenticeship”, *Revue Techniques*, vol. 85, n° 2, p. 28-32.

MIMOUNI, Z., et L. KING (2007). *Troubles de lecture au collégial : deux mesures de soutien*, Rapport PAREA, Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport.

MOJE, E.B. (2008). “Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A Call for Change”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 52, n^{o} 2, p. 96-107.

MOJE, E.B., D. STOCKHILL, P. KIM et H. KIM (2011). “The Role of Text in Disciplinary Learning”, dans KAMIL, M.L., P.D. PEARSON, E.B. MOJE et P.P. AFFLERBACH, Eds. *Handbook of Reading Research*, New York, Routledge, vol. 4, p. 453-486.

PRESSLEY, M., C.J. JOHNSON, S. SYMONS, J.A. McGOLDRICK et J.A. KURITA (1989). “Strategies that Improve Children’s Memory and Comprehension of Text”, *Elementary School Journa*l, n^{o} 90, p. 3-32.

SCHOENBACH, R., C. GREENLEAF, C. ZIKO et L. HURWITZ (1999). *Reading for Understanding: A Guide to Improving Reading in Middle and High School Classrooms*, San Francisco, Jossey-Bass in partnership with WestEd.

SCHOENBACH, R., C. GREENLEAF et G. HALE (2010). “Framework Fuels the Need to Read”, *Journal of Staff Development*, vol. 31, n° 5, p. 38-42.

SCHOENBACH, R., C. GREENLEAF et L. MURPHY (2012). *Reading for Understanding: How Reading Apprenticeship Improves Disciplinary Learning in Secondary and College Classrooms* (2nd Ed.), San Francisco, Jossey-Bass in partnership with WestEd.

SHANAHAN, T., et C. SHANAHAN (2008). “Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-area Literacy”, *Harvard Educational Review*, vol. 78 n^{o} 1, p. 40-59.

SHANAHAN, C. (2012). “How Disciplinary Experts Read”, dans JETTON, T. L., et C. SHANAHAN, *op. cit.*, p.69-90.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

WOLFORTH, J., et E. ROBERTS (2009). *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d’apprentissage ou un trouble de déficit de l’attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services?*

Québec, Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport.



Amal Boultif

Chargée de cours au Département d’éducation et formation spécialisées à l'UQAM



France Dubé

Professeure au Département d’éducation et formation spécialisées à l'UQAM



Chantal Ouellet

Professeure au Département d’éducation et formation spécialisées à l'UQAM