Amal Boultif
France Dubé
Chantal Ouellet
2016/10/10
Français discipline transdisciplinaire Lecture Métacognition

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

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 maitrise 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 parait 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. »

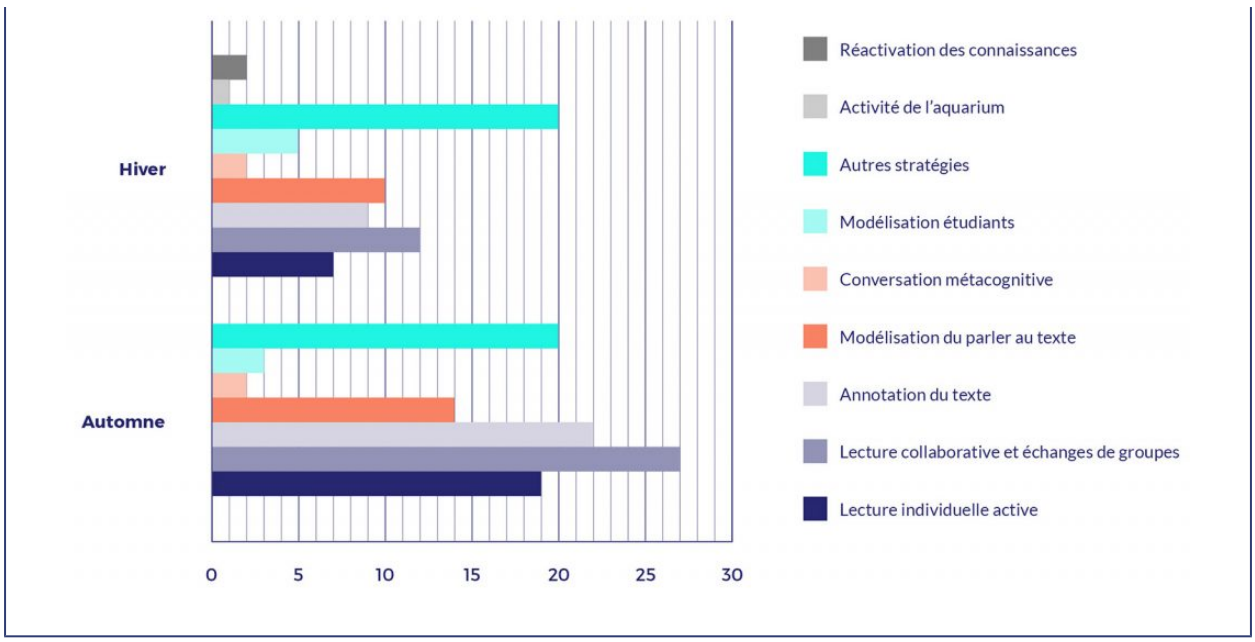


Figure 1

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).

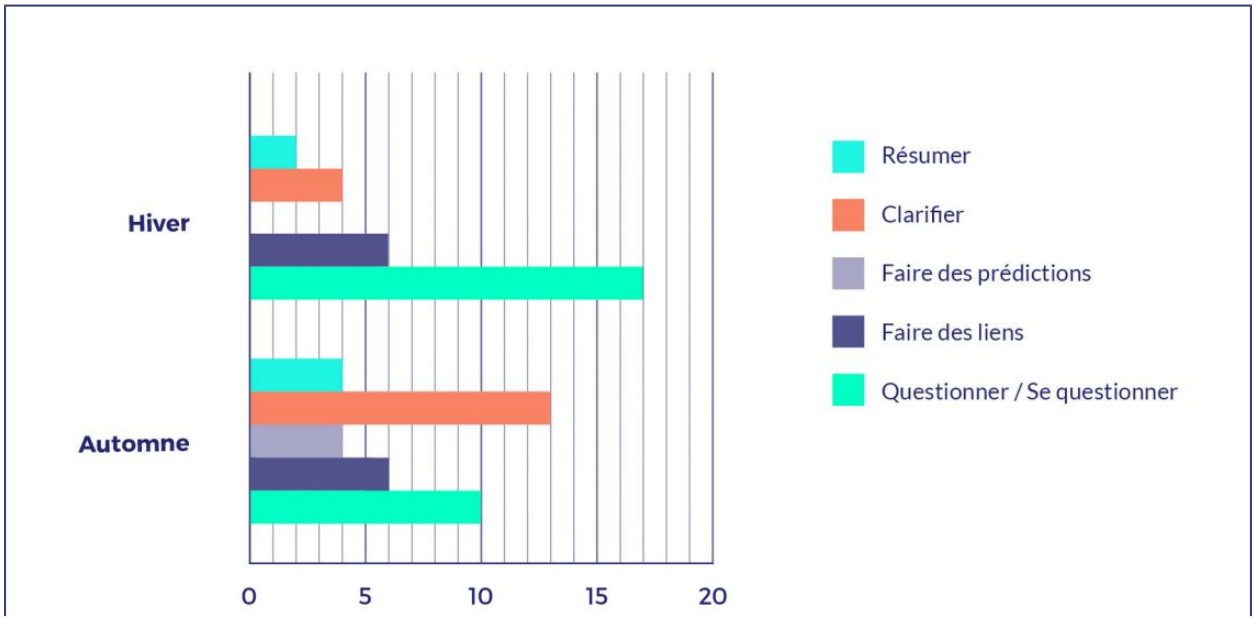


Figure 2

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.	**Stratégies de lecture – exposé interactif / lecture réflexive** • regard sur le chapitre sur les stratégies de lecture, p. 99 dans le recueil • modélisation d'un extrait du chapitre 1	30 min
3.	**Exercice de lecture formatif; grille de lecture du chapitre 2** En équipe de 2. Lecture et annotations du texte des p. 11-13. Parler au texte, annoter et remplir une grille de lecture (p. 106) + Retour en grand groupe et commentaires sur l'exercice : qu'avez-vous noté?	30 min + 15 min

Cette première partie du cours aura permis de réactiver les connaissances et la matière vues au premier cours, tout en travaillant la façon d'aborder les textes, de revoir les stratégies de lecture.

On constate que l'enseignante a le souci, dès le début de la session, d'initier les élèves aux stratégies, de faire de celles-ci un objet d'enseignement en les rappelant constamment et en favorisant leur utilisation (enseignement explicite des stratégies, dimension cognitive), en les modélisant devant les étudiants pour en maximiser l'appropriation (dimension métacognitive). Pour ce, elle intègre l'apprentissage des stratégies à sa séquence d'enseignement et en planifie les divers moments (R.A. planifiée). Ainsi, la dimension métacognitive de l'approche est pleinement mise en œuvre, puisque notre enseignante fait référence aux processus par lesquels passe tout lecteur pour comprendre des textes. La lecture collaborative est aussi omniprésente dans sa séquence d'enseignement, avec toutes ses composantes adaptées au contexte de son cours, à savoir : la modélisation par l'enseignante, la lecture individuelle (ici à effectuer à la maison pour gagner du temps) et la lecture en dyade, en classe, pour les clarifications, puis le retour en grand groupe (dimensions individuelle et sociale).

Exemple d'intégration de la conversation métacognitive, de la modélisation de la réflexion à voix haute et d'autres stratégies (extrait du journal de bord de l'enseignante)

Dans la seconde partie du cours, après un exposé interactif sur le journalisme de transmission, les étudiants devront faire un exercice de lecture dans le recueil. Cet exercice vise à les faire travailler leur parler au texte, à leur faire prendre conscience des intentions de lecture, à les faire étudier spécifiquement une stratégie de lecture. Ils travailleront d'abord individuellement, puis compareront et complèteront leur travail en dyade, et termineront le tout en grand groupe. Cet exercice vise à les initier à l'analyse de texte avec les termes qu'ils devront éventuellement appliquer dans leurs analyses de journaux. Aussi, cet exercice aborde un texte visant à leur faire apprendre le contexte entourant l'émergence de la presse en France.

7.	160 min 16 h 55	**L'histoire de la presse en France** **LECTURE DE L'ENCADRÉ n^{o} 1 dans le recueil sur *La Gazette*** 1 **intentions** = ressortir les éléments du contexte social duquel émerge ce journal et relever les principales caractéristiques 2 **tâches** = relever 2 éléments du contexte et ressortir 2 caractéristiques de chaque catégorie 3 **stratégie** : clarification 4 **échéancier** : 6 minutes individuel, 4 minutes à 2, exposés en grand groupe ensuite, avec complétion par le prof	20 min
Finalement, je compléterai le cours avec une lecture à voix haute d'extraits de journaux du XVII^{e} siècle. L'idée est de les initier à l'analyse de textes par le processus de compréhension de textes. Je lirai donc à voix haute le texte en nommant mon processus de lecture, mes questionnements, mes commentaires, les liens que je fais, etc.			

On remarque que cette enseignante, qui insiste sur l'intention des auteurs et des textes à lire dans sa discipline, met ses élèves à contribution de façon directe en leur faisant pratiquer la conversation métacognitive (parler au texte ou annotations – dimensions cognitive et métacognitive). Elle se présente aussi en modèle par la pratique de la lecture à voix haute (*think aloud*) à partir d'extraits de textes sur le journalisme du XVII^{e} siècle, tout en rendant ses processus de lecture et ses stratégies de compréhension transparents en réfléchissant à voix haute sur ces textes (dimension métacognitive).

En parcourant les extraits de son journal de bord, on peut noter que l'enseignante avait le souci de planifier des moments de son cours en y intégrant les stratégies de lecture (enseignement explicite), ce qui l'a aidée à mieux s'approprier l'approche et à mieux l'intégrer à sa pratique. Elle a aussi davantage outillé ses élèves, dès le début de la session, en les dotant de stratégies concrètes pour pallier les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer lors de leurs lectures.

Au final, nous pouvons affirmer que l'expérimentation des quatre enseignants, d'une part, témoigne de la faisabilité de l'appropriation des principes de l'approche R.A. au collégial, et, d'autre part, démontre que l'application des pratiques issues de cette approche contribue à les outiller, sur le plan pédagogique, pour mieux faire face aux difficultés de compréhension en lecture de leurs élèves.

De plus, l'adoption d'un journal de bord réflexif par les enseignants, en plus de faciliter l'appropriation de l'approche et de ses principes, leur a permis de réfléchir à leur pratique et aux retombées de leurs interventions sur leurs élèves, mais aussi de développer de nouvelles façons de faire, liées spécifiquement aux contenus de leur discipline. Qui plus est, l'usage du journal réflexif a entrainé une meilleure prise en compte de la « lecture » lors de la planification des tâches à réaliser dans le cadre des cours.

Les enseignants du collégial, tout comme leurs étudiants, tireraient donc avantage de planifications de cours qui prendraient en considération des spécificités des textes soumis en classe (types de texte, vocabulaire, degré d'abstraction, etc.), des stratégies générales de compréhension de lecture et de leur application dans des textes disciplinaires. Ces planifications tiennent compte à la fois de stratégies de lecture efficaces et de stratégies d'enseignement servant à les mettre en pratique auprès des étudiants.

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).

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

CORREA MOLINA, E., S. COLLIN, P. CHAUBET et C. GERVAIS (2010). « Concept de réflexion : un regard critique », *Éducation et francophonie*, vol. 38, n^{o} 2, p. 135-154.

DOLBEC, A., et L. PRUD'HOMME (2009). « La recherche-action », dans GAUTHIER, B., dir., *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 531-569.

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.

GUAY, H., et L. PRUD'HOMME (2011). « La recherche-action », dans KARSENTI, T., et L. SAVOIE-ZAJC, dir., *La recherche en éducation : étapes et approches,* 3^{e} éd., Montréal, ERPI, p. 183-211.

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.

KLINGNER**,** 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 Challenges 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.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2010). *Portrait des étudiantes et des étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement secondaire : une synthèse des recherches et de la consultation* – Version abrégée, [En ligne]. [http://aqicesh.ca/docs/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec_RapportSyn.pdf].

OUELLET, C., A. BOULTIF et F. DUBÉ (2016). « Mieux comprendre les textes disciplinaires : un défi au collégial », *Correspondance*, vol. 21, n^{o} 3, [En ligne]. [http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-lecture-dans-tous-ses-etats/mieux-comprendre-les-textes-disciplinaires-un-defi-au-collegial/]

PRESSLEY, M. (2000). "What Should Comprehension Instruction Be the Instruction of ?", dans KAMIL, M.L., P.B. MOSENTHAL, P.D. PEARSON and R. BARR, Eds. *Handbook of Reading Research: Volume III*, Mahwah (NJ), Erlbaum, p. 545-561.

RIOPEL, M., A. GAGNON, F. GAGNON et H. MAISONNEUVE (2006). *Production et validation d'un test de lecture visant le dépistage d'élèves en difficulté d'apprentissage,* Association des collèges privés du Québec, [En ligne]. [https://www.acpq.net/IMG/pdf/rapport_rech_2006_production_et_validation_test_de_lecture_riopel_autres_test_de_lecturedf.pdf]

.

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. Published in partnership with WestEd.

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. Published in partnership with WestEd.

SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Book.

SCHUMM, J. S., S. VAUGHN, D. HAAGER, J. MC DOWELL, L. ROTHEIN et L. SAUMELL (1995). “General Education Teacher Planning: What Can Students with Learning Disabilities Expect ?”, *Exceptional Children*, vol. 61, no 4, p. 335-352.

SHANAHAN, T., et C. SHANAHAN (2008). “Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-area Literacy”, *Harvard Educational Review*, vol. 78, no 1, p. 40-59.

WALSH, M. (2008). “Worlds Have Collided and Modes Have Merged: Classroom Evidence of Changed Literacy Practices”, *Literacy*, vol. 42, no 2, p. 101-108.

WIGFIELD, A., J.T. GUTHRIE, K.C. PERENCEVICH, A. TABOADA, S.L. KLAUDA, A. MCRAE et al. (2008). “Role of Reading Engagement in Mediating Effects of Reading Comprehension Instruction on Reading Outcomes”, *Psychology in the Schools*, no 45, p. 432-445.

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 formations spécialisées à l'UQAM



Chantal Ouellet

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