

# Attitudes et pratiques enseignantes en lecture

**Rapport  
de recherche  
par  
Marie-Pier Rivard**



Recherche subventionnée dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)

CÉGEP SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU

DANS LE CADRE DU PROGRAMME D'AIDE À LA RECHERCHE  
SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE (PAREA)

**ATTITUDES ET PRATIQUES ENSEIGNANTES EN LECTURE**

MÉMOIRE DE PRÉSENTATION

SOUMIS PAR

MARIE-PIER RIVARD

À LA DIRECTION DU SOUTIEN À L'INNOVATION  
TECHNOLOGIQUE ET SOCIALE,  
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE,  
DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE

JUILLET 2017



« Il ne s'agit pas d'un bagage fini de connaissances que l'on acquiert à un moment déterminé et que l'on peut par la suite opérationnaliser en toutes circonstances avec une garantie de succès. La complexité et la spécificité des situations de lecture et d'écriture, la diversité des textes à lire ou à écrire, la multiplication des supports de l'écriture à l'ère du numérique sont autant de variables qui placent l'individu au cœur d'une expérience chaque fois nouvelle (et potentiellement déstabilisante) de lecteur ou de scripteur. En d'autres mots, on ne finit jamais d'apprendre à lire ou à écrire ». (Dezutter et Boudreau, 2013, p. 1)



## RÉSUMÉ

Cette étude exploratoire porte sur le rôle et l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture dans toutes les disciplines pour soutenir les étudiants et les étudiantes qui doivent lire tous les jours pour réussir au collégial. Nous avons entrepris cette recherche avec l'objectif de mieux comprendre les attitudes des enseignants experts de contenu à l'égard du rôle et de l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture dans leur discipline, de même qu'avec le second objectif d'en apprendre davantage sur leurs pratiques enseignantes déclarées en compréhension en lecture en regard de modèles validés empiriquement par la recherche. Pour ce faire, nous avons utilisé, dans un premier temps, un questionnaire en ligne pour connaître les attitudes d'enseignants experts de contenu à l'égard du rôle et de l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture en classe. Ce questionnaire nous a permis de recueillir les attitudes de 230 enseignants experts de contenu provenant de 24 disciplines. Puis, nous avons procédé à des entrevues semi-structurées auprès de 23 enseignants provenant de 13 disciplines, nous permettant ainsi de mieux saisir leurs pratiques enseignantes déclarées en compréhension en lecture. Nos résultats montrent que les enseignants experts de contenu questionnés dans notre étude ont une attitude mitigée quant au rôle et à l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture dans leur classe. Dans un deuxième temps, les résultats de nos entrevues semi-structurées montrent que les enseignants du collégial reconnaissent que plusieurs étudiants et étudiantes éprouvent de la difficulté à lire dans leur discipline et ils souhaiteraient pouvoir les aider en compréhension en lecture. Cependant, les enseignants experts de contenu ont peu de pratiques enseignantes efficaces et validées empiriquement par la recherche pour enseigner la compréhension en lecture dans leur discipline aux étudiants et aux étudiantes qui sont exposés quotidiennement à des textes à lire.

Mots clés : attitudes, pratiques enseignantes, compréhension en lecture, disciplines, collégial



## **ABSTRACT**

This exploratory study investigates the role and the advantage of teaching reading comprehension strategies in all disciplines to support students who have to read texts every day to succeed in college. The goal of this research study is not only to better understand the attitudes of content-area teachers with regard to the role and the advantage of teaching reading comprehension in their subject, but also to learn more about their current teaching practices in reading comprehension in relation to models empirically validated by research. To do this, we first used an online questionnaire to learn about the attitudes of content-area teachers towards teaching reading comprehension in the classroom. This questionnaire allowed us to gather information about the attitudes of 230 content-area teachers. Then, we conducted semi-structured interviews with 23 teachers from various disciplines, which enabled us to better understand their current teaching practices in reading comprehension. The results show that the content-area teachers who answered the questionnaire in our study have mixed attitudes towards the role and the advantage of teaching reading comprehension in their classroom. Second, the results of our semi-structured interviews show that teachers recognize that many students have difficulty reading at the college level, that they want to help them with reading comprehension, but have few effective and validated teaching practices to teach reading comprehension to students who are exposed to texts in all disciplines on a daily basis.

Keywords: education, reading comprehension, teaching practices, disciplinary literacy, college





## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	5
ABSTRACT .....	7
LISTE DES TABLEAUX.....	15
LISTE DES FIGURES.....	19
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	21
REMERCIEMENTS .....	23
INTRODUCTION .....	25
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE .....	29
1.1 État de la situation : trois constats .....	29
1.1.1 Premier constat : la réussite scolaire au collégial .....	29
1.1.2 Deuxième constat : l'hétérogénéité des étudiants inscrits au collégial .....	32
1.1.3 Troisième constat : la formation des enseignants du collégial en lecture .....	34
1.2 La maîtrise de la langue : pas seulement l'écriture.....	38
1.3 La maîtrise de la langue : l'affaire de toutes les disciplines .....	39
1.4 Un modèle pour adopter des pratiques pédagogiques efficaces en lecture : le RTI.....	40
1.5 Pertinence de la présente étude.....	44
CHAPITRE 2	
RECENSION D'ÉCRITS .....	47
2.1 Le concept de <i>Littératie disciplinaire</i> .....	47
2.2 La progression de l'enseignement de la littératie .....	49
2.3 Lire dans les différentes disciplines.....	51
2.3.1 Lire en sciences .....	51

2.3.2	Lire en mathématiques .....	52
2.3.3	Lire en sciences sociales .....	53
2.3.4	Lire en arts .....	54
2.3.5	Lire en littérature.....	54
2.4	Le concept d' <i>Attitude</i> .....	56
2.4.1	Attitudes enseignantes .....	57
2.4.2	Attitude des enseignants experts de contenu face à la littératie disciplinaire.....	59
2.4.3	Quelques facteurs contribuant à une attitude négative à l'égard de la littératie disciplinaire .....	60
2.4.4	Quelques facteurs contribuant à l'implantation de stratégies de lecture dans les classes des enseignants experts de contenus .....	64
2.5	Les pratiques enseignantes en lecture .....	68
2.6	La compréhension de lecture .....	70
2.7	L'enseignement de stratégies en lecture .....	73
2.7.1	Les stratégies cognitives et métacognitives .....	73
2.8	Des stratégies pour favoriser la réussite de tous en lecture.....	77
2.8.1	Donner une intention de lecture.....	77
2.8.2	Enseigner le vocabulaire .....	78
2.8.3	Activer, utiliser et réinvestir des connaissances antérieures .....	79
2.8.4	Enseigner les prédictions .....	80
2.8.5	Enseigner la réflexion à voix haute.....	80
2.8.6	Enseigner le questionnement .....	81
2.8.7	Enseigner à résumer .....	81
2.9	Des modèles pour favoriser la compréhension en lecture.....	82
2.9.1	Le modèle de l'enseignement explicite.....	82
2.9.2	L'enseignement réciproque.....	84
2.9.3	Le Strategic Instruction Model .....	86
2.9.4	L'approche <i>Reading Apprenticeship</i> .....	87
2.9.5	Les effets de l'implantation de la R.A en Californie .....	89
2.10	Rappel de la question de recherche .....	92

	11
2.10.1	Objectif général ..... 92
2.10.2	Objectifs poursuivis ..... 92
CHAPITRE 3	
MÉTHODOLOGIE	..... 93
3.1	Le choix de l'approche méthodologique ..... 93
3.2	Les caractéristiques du milieu ..... 95
3.3	Les procédures ..... 95
3.3.1	La sélection de l'échantillon..... 95
3.3.2	Les instruments..... 96
3.3.3	Le questionnaire de renseignements généraux ..... 96
3.3.4	Le questionnaire sur l' <i>Attitude</i> ..... 97
3.3.5	L'entrevue semi-dirigée..... 98
3.4	Le déroulement de la collecte de données..... 99
3.5	Le plan d'analyse..... 100
3.5.1	L'analyse du questionnaire..... 100
3.5.2	L'analyse de l'entrevue semi-dirigée ..... 100
3.6	Les considérations éthiques ..... 101
CHAPITRE 4	
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	..... 103
4.1	Présentation des résultats au questionnaire en ligne ( <i>volet informations générales</i> ) ..... 103
4.1.1	Synthèses des informations générales ..... 109
4.2	Présentation des résultats au questionnaire en ligne ( <i>volet Attitudes</i> ) ..... 109
4.2.1	Synthèse des réponses au questionnaire sur les attitudes ..... 121
4.3	Comparaison des résultats selon 4 facteurs ..... 122
4.3.1	Synthèse des résultats au questionnaire en ligne ..... 127
4.4	Présentation des résultats aux entrevues..... 129
4.4.1	Relations entre les textes et les programmes d'études ..... 130
4.4.2	Choix et usage des textes utilisés dans les cours ..... 137
4.4.3	Textes et connaissances disciplinaires..... 149
4.4.4	Environnement éducatif..... 164

4.4.5	Difficultés des étudiants.....	172
4.4.6	Intégration de stratégies générales de compréhension de lecture à des stratégies disciplinaires .....	176
4.4.7	Intégrer des éléments de littératie à sa pratique : défis, limites et faisabilité.....	185
CHAPITRE 5		
DISCUSSION.....		197
5.1	Analyse des résultats au questionnaire en ligne.....	198
5.1.1	D’abord des spécialistes de contenu .....	198
5.1.2	Après le contenu, une reconnaissance partielle de leur rôle à l’égard de la lecture en classe .....	200
5.1.3	Rôle et utilité de la lecture et de la littératie en classe : une attitude neutre qui demeure.....	202
5.2	Analyse des données de l’entrevue semi-structurée.....	206
5.2.1	Relations entre les textes et les programmes d’études.....	206
5.2.2	Choix et usage des textes utilisés dans les cours .....	208
5.2.3	Textes et connaissances disciplinaires .....	209
5.2.4	Environnement éducatif.....	213
5.2.5	Difficultés des élèves .....	214
5.2.6	Stratégies de compréhension de lecture générale et disciplinaire.....	215
5.2.7	Intégrer des éléments de littératie en classe : défis, limites, et faisabilité.....	219
5.2.8	La formation : une nécessité .....	222
5.2.9	Intégrer la lecture à sa pratique : réaliste et possible selon les enseignants.....	223
CONCLUSION .....		225
Retombées de la recherche .....		228
Limites de la recherche.....		230
Prospectives.....		231
APPENDICE A		
CINQ NIVEAUX DE LITTÉRATIE.....		233

APPENDICE B	
ÉCHELLE DES ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE AU COLLÉGIAL.....	235
APPENDICE C	
ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE : CANEVAS D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS DE DIFFÉRENTS PROGRAMMES.....	237
APPENDICE D	
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT .....	243
BIBLIOGRAPHIE .....	247



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	page
3.1	Procédure d'échantillonnage..... 96
3.2	Exemple d'énoncés provenant de l'échelle des attitudes des enseignants spécialistes de contenu à l'égard de l'enseignement de la lecture en classe ..... 97
4.1	Genre des participants..... 104
4.2	Âge des participants..... 104
4.3	Expérience en enseignement..... 105
4.4	Formation en enseignement ..... 106
4.5	Indiquez votre formation en enseignement..... 106
4.6	Depuis combien d'années détenez-vous une formation en enseignement ?..... 107
4.7	Veillez indiquer votre département..... 108
4.8	Réponses à l'énoncé 1..... 110
4.9	Réponses à l'énoncé 2..... 111
4.10	Réponses à l'énoncé 3..... 111
4.11	Réponses à l'énoncé 4..... 112
4.12	Réponses à l'énoncé 5..... 113
4.13	Réponses à l'énoncé 6..... 114
4.14	Réponses à l'énoncé 7..... 114
4.15	Réponses à l'énoncé 8..... 115
4.16	Réponses à l'énoncé 9..... 116
4.17	Réponses à l'énoncé 10..... 116
4.18	Réponses à l'énoncé 11..... 117
4.19	Réponses à l'énoncé 12..... 118



4.20	Réponses à l'énoncé 13 .....	118
4.21	Réponses à l'énoncé 14 .....	119
4.22	Réponses à l'énoncé 15 .....	120
4.23	Synthèse des réponses au questionnaire sur les attitudes .....	121
4.24	Résultats au questionnaire de Vaughan (1977) selon la discipline enseignée .....	122
4.25	Résultats au questionnaire de Vaughan (1977) selon l'âge des participants .....	124
4.26	Résultats au questionnaire de Vaughan (1977) selon la scolarité .....	125
4.27	Résultats au questionnaire de Vaughan (1977) selon l'expérience d'enseignement.....	125
4.28	Réponses à l'énoncé 16 .....	126
4.29	Réponses à l'énoncé 17 .....	127
4.30	Nombre d'enseignants en entrevue par discipline.....	130
4.31	Résultat à la question d'entrevue A.....	130
4.32	Résultat à la question d'entrevue B.....	132
4.33	Résultat à la question d'entrevue B-1.....	133
4.34	Résultat à la question d'entrevue C.....	136
4.35	Résultat à la question d'entrevue D.....	137
4.36	Résultat à la question d'entrevue E .....	139
4.37	Résultat à la question d'entrevue F .....	140
4.38	Résultat à la question d'entrevue G.....	142
4.39	Résultat à la question d'entrevue H.....	143
4.40	Résultat à la question d'entrevue I .....	144
4.41	Résultat à la question d'entrevue M.....	146
4.42	Résultat à la question d'entrevue N.....	148
4.43	Résultat à la question d'entrevue O.....	149
4.44	Résultat à la question d'entrevue P .....	150
4.45	Résultat à la question d'entrevue Q.....	151
4.46	Résultat à la question d'entrevue Q-1 .....	153
4.47	Résultat à la question d'entrevue R.....	156

4.48	Résultat à la question d'entrevue R-3 .....	158
4.49	Résultat à la question d'entrevue S .....	159
4.50	Résultat à la question d'entrevue S-1 .....	160
4.51	Résultat à la question d'entrevue T .....	162
4.52	Résultat à la question d'entrevue W .....	164
4.53	Résultat à la question d'entrevue Y .....	166
4.54	Résultat à la question d'entrevue X .....	166
4.55	Résultat à la question d'entrevue Z .....	168
4.56	Résultat à la question d'entrevue AA .....	169
4.57	Résultat à la question d'entrevue AA-1 .....	170
4.58	Résultat à la question d'entrevue II .....	172
4.59	Résultat à la question d'entrevue JJ .....	173
4.60	Résultat à la question d'entrevue BB .....	176
4.61	Résultat à la question d'entrevue BB-1 .....	177
4.62	Résultat à la question d'entrevue CC .....	179
4.63	Résultat à la question d'entrevue FF .....	181
4.64	Résultat à la question d'entrevue GG .....	183
4.65	Résultat à la question d'entrevue HH .....	183
4.66	Résultat à la question d'entrevue KK .....	185
4.67	Résultat à la question d'entrevue LL .....	189
4.68	Résultat à la question d'entrevue MM .....	192



## LISTE DES FIGURES

Figure		page
2.1	Modèle de progression de l'enseignement de la littératie (Shanahan et Shanahan, 2008).....	50
2.2	Relation entre les différents types de connaissances métacognitives et leurs variables (Paris et Winograd, 1983).....	76
2.3	Contrôle métacognitif du lecteur en situation de compréhension de lecture (Baker et Brown, 1984).....	77



## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACT	<i>American College Test</i>
AQPC	Association québécoise de la pédagogie collégiale
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
DEC	Diplôme d'études collégiales
EESH	Étudiants et étudiantes en situation de handicap
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
RA	<i>Reading Apprenticeship</i>
RAI	Réponse à l'intervention
SIM	Strategic Instruction Model



## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement les gens qui ont contribué, de près ou de loin, à la réussite de ce projet de recherche.

Tout d'abord, je remercie la Direction du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, tout particulièrement Madame Michèle Comtois pour un soutien bien senti et véritablement apprécié. Un merci sincère à mesdames Diane Turcotte, directrice des études et Libérata Mukarugagi, directrice adjointe des études, pour la confiance accordée dans ce projet.

Je tiens à remercier les 230 enseignants qui ont participé à cette recherche, de même que ceux qui ont voulu me partager leurs pratiques enseignantes en lecture. Je suis touchée de la confiance qu'ils m'accordent. Je les remercie de leur générosité.

Merci à Nancy Granger qui, par sa vaste expérience, a su nourrir mes réflexions dans les moments de doute.

Je tiens à remercier mesdames Chantal Ouellet, professeure à l'UQAM ainsi que France Dubé, également professeure à l'UQAM. Merci d'avoir accepté de me conseiller, au départ, dans ce qui devait être un projet doctoral.



Enfin, sur une note plus personnelle, je remercie ma famille pour l'amour et le soutien. Alors que je ne l'attendais plus, ma petite Camille est née durant ce projet de recherche, me rendant plus forte et plus inspirée que jamais pour la suite.

## INTRODUCTION

Moi : Dis-moi, Jérôme, qu'est-ce que tu ne comprends pas quand tu lis ce texte?

Jérôme: Toute.

Moi : Le vocabulaire? L'idée générale? Le sujet? La raison pour laquelle tu lis ça?

Jérôme : Toute.

J'ai entendu cette réponse des centaines de fois au moins. Conseillère en services adaptés au Service d'aide à l'intégration des étudiants<sup>1</sup> en situation de handicap (SAIDE) au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu depuis bientôt 10 ans, je rencontre tous les jours des étudiants ayant des difficultés importantes en lecture. Au début de ma pratique, je croyais que la majorité des étudiants de niveau collégial en difficulté de lecture étaient des étudiants ayant reçu un diagnostic de troubles d'apprentissage puisque c'était ceux-là qu'on me référerait, ceux-là à qui j'enseignais et modélisais des stratégies de compréhension en lecture dans mon bureau, ceux-là avec qui j'ai fait de la recherche sur les difficultés en compréhension en lecture (Rivard, 2012). Puis, il y a déjà quelques années de cela, la population étudiante au collégial s'est diversifiée et les enseignants ont commencé à me référer de plus en plus d'étudiants n'étant pas diagnostiqués, mais éprouvant eux aussi de grandes difficultés en compréhension en lecture. Lorsque je questionnais ces étudiants sur l'aide qu'on leur apportait en classe, la réponse était souvent floue, évasive. Même son de cloche du côté des enseignants que j'interrogeais, comme si la lecture était l'affaire de tous et de personne à la fois.

---

<sup>1</sup> Afin de faciliter la lecture du présent texte, nous avons employé le masculin comme genre neutre pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.

Pourtant, les chercheurs en éducation ainsi que les enseignants et les administrateurs des établissements de niveau collégial relèvent qu'il y a de plus en plus d'étudiants qui présentent des difficultés sur le plan de la compréhension en lecture et ce, dès leur entrée au collégial. Cependant, bien que cette problématique soit soulevée, nous en savons très peu au sujet des interventions qui sont faites sur le terrain pour accompagner les étudiants en lecture et ce, peu importe la discipline enseignée. Des questions me venaient alors en tête : pourquoi les enseignants réfèrent-ils plutôt que de prendre en charge les étudiants qui éprouvent des difficultés en lecture? Pourquoi les enseignants ne se préoccupent-ils pas davantage de la lecture dans leur discipline? Peut-être qu'ils le font?

J'ai donc voulu m'intéresser aux attitudes et aux pratiques des enseignants provenant de disciplines diverses en compréhension en lecture puisque nous savons peu de choses à ce sujet. Au cours des dernières années, plusieurs recherches ont porté sur les pratiques enseignantes, mais elles demeurent néanmoins « un objet scientifique qui reste peu exploré » (Saulnier-Beaupré, 2012) au niveau collégial. Plusieurs recherches américaines ont porté sur l'attitude des enseignants de niveau secondaire en ce qui a trait au rôle et à l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture dans leur discipline. Cependant, que savons-nous à ce sujet au niveau collégial? Les enseignants pensent-ils qu'ils ont un rôle à jouer dans le développement de la compréhension en lecture de leurs étudiants? Quelles sont leurs réflexions à ce sujet? Que savons-nous sur les pratiques enseignantes des enseignants experts de contenu en lecture au collégial?

La présente recherche portera principalement sur l'importance de mieux saisir les attitudes des enseignants en regard du rôle et de l'utilité l'enseignement de la compréhension en lecture dans leur classe et dans leur discipline, de même que leurs pratiques enseignantes en lecture. Dans un premier temps seront présentés de façon

plus approfondie la nature spécifique du problème et surtout, le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche. Par la suite, une recension des écrits portant sur le sujet sera présentée dans le but de mieux connaître les recherches sur lesquelles s'appuie le présent projet de recherche. La méthodologie sera présentée dans un troisième temps suivi des résultats ainsi que de l'analyse et de l'interprétation des résultats. Enfin, nous conclurons en présentant les principales retombées de l'étude, ses limites et les perspectives de la recherche.



## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

#### 1.1 État de la situation : trois constats

##### 1.1.1 Premier constat : la réussite scolaire au collégial

Créé en 1967, le réseau des Cégeps<sup>2</sup> compte 48 établissements d'enseignement public qui constituent la porte d'entrée de l'enseignement supérieur québécois. Les étudiants y entrent après six ans d'école primaire et cinq ans d'école secondaire. Les cégeps ont la particularité de faire cohabiter l'enseignement préuniversitaire, qui mène à l'université, avec l'enseignement technique, qui prépare au marché du travail. Quel que soit le programme auquel ils sont inscrits, les étudiants suivent des cours de formation générale, dont une partie est commune à tous.

Depuis déjà plusieurs années, la réussite scolaire au collégial est au cœur des préoccupations. Au début des années 2000, le taux de diplomation trop bas dans les cégeps nécessitait des interventions immédiates. En 2004, dans le document de consultation du *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*, le Ministère soulève plusieurs problèmes liés au cheminement des élèves et s'interroge sur les retards et les errances dans les parcours qui seraient peut-être liés à « des obstacles ou des défis qui conviennent très inégalement à l'ensemble des étudiantes et des étudiants » (MEQ, 2004, p.21). Les réponses à ces problèmes pourraient être de divers ordres :

---

<sup>2</sup> Cégep : Collège d'enseignement général et professionnel.

pédagogie, orientation scolaire, restructuration ou difficultés d'apprentissage, entre autres. Une nouvelle réflexion collective est alors amorcée sur l'avenir de l'enseignement collégial. À la suite de l'analyse des mémoires et des recommandations qui sont transmises, le ministère de l'Éducation énonce quatre priorités : l'assouplissement des règles d'admission pour faciliter les parcours des étudiants, le maintien d'exigences de sanction des études collégiales élevées, l'arrimage entre les programmes d'études et les besoins du milieu et l'adoption de mesures favorisant la réussite au collégial (MEQ, 2004c). Au sujet de la réussite au collégial, dans un avis du MELS (2010) intitulé *Regards renouvelés sur la transition secondaire collégial*, le Conseil supérieur de l'Éducation relève plusieurs facteurs prédictifs qui peuvent influencer directement sur le taux de réussite à l'entrée au collégial : la moyenne générale au secondaire, le temps consacré aux études, le travail rémunéré, et plus particulièrement, les acquis précollégiaux. Parmi ces derniers, mentionnons la lecture. En 2002, dans une étude réalisée pour l'Association des collèges privés du Québec (AC PQ), Riopel (2004) rapportait que 41 % des élèves du réseau collégial public échouaient au moins un cours en première session. Or, cet échec serait en lien direct avec des difficultés de lecture (Riopel, 2006). En effet, de nombreux auteurs ont affirmé que la lecture, ou plutôt, l'acquisition de stratégies efficaces en compréhension en lecture serait un facteur prédictif de la réussite au collégial (Larochelle, 2012 ; Ricard, 2007 ; Cowden, 2010, ACT, 2006 ; Cox, Friesner, Khayum, 2003).

Déjà, en 1980, une recherche de la Fédération des cégeps avait

« [...] mis en lumière toute l'importance des activités en lecture au collégial en concluant que la lecture de recueils de textes, de notes de cours et de manuels constituait une des sources principales d'apprentissage pour les élèves de cet ordre d'enseignement. » (Cité dans Boisvert, 2008, p. 3)

Près de 40 ans après cette affirmation, les apprentissages par la lecture sont toujours aussi omniprésents aux études supérieures, et ce, quel que soit le programme dans lequel un étudiant s'inscrit (Mimouni et King, 2007). Ainsi, l'étudiant de niveau collégial se voit confronté chaque jour à cette compétence sollicitée dans tous les cours. Textes plus longs, vocabulaire moins courant et plus spécialisé, limite de temps imposée, diversité des lectures, tel est le défi quotidien qui attend les jeunes adultes qui entrent au niveau collégial. Une des recherches menées aux États-Unis par l'American College Testing en 2006 a montré qu'en 2005, seulement 51 % des 1,2 million d'élèves de dernière année du secondaire testés atteignaient le niveau de lecture attendu pour les études supérieures. Cette même étude a démontré que l'habileté à prendre en charge, à analyser le texte et à comprendre le vocabulaire dans un texte complexe est un facteur majeur qui permet de déterminer si un étudiant réussira ou non aux études supérieures. Au Canada, une enquête récente de l'OCDE rapporte que 49 % des adultes québécois de plus de 16 ans ont un taux de littératie<sup>3</sup> sous le niveau 3 (voir APPENDICE A), niveau reconnu internationalement comme étant le seuil minimal pour faire face aux exigences de la société d'aujourd'hui (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008). Or, les effets de la mondialisation, l'amélioration des technologies de l'information et des communications, de même que la montée des sociétés qui utilisent le savoir pour créer de la richesse accentue la demande de travailleurs hautement qualifiés (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007).

Au Québec, il est difficile de chiffrer le nombre d'élèves de dernière année du secondaire qui atteignait le niveau de lecture attendu pour les études supérieures, faute d'évaluation ministérielle en compréhension en lecture en cinquième

---

<sup>3</sup> Littératie : La capacité d'une personne de comprendre et d'utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la vie de tous les jours, à la maison, au travail et dans la collectivité, pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et réaliser son potentiel (Statistique Canada et OCDE, 1997).



secondaire. Cependant, une étude récente de Bélanger et Vézina (2016) qui analysait le niveau de littératie en français au Québec estime que la proportion d'individus qui atteint le niveau 3 ou plus en littératie est de 40,8 % seulement pour ceux qui ont un diplôme d'études secondaires (Conseil supérieur de la langue française, p.2). Malgré cela, les enseignants de niveau collégial, toutes disciplines confondues, tiennent pour acquis que les étudiants, lorsqu'ils effectuent la transition secondaire-collégial, ont le bagage nécessaire pour comprendre et analyser les textes qui leur sont présentés dans le cadre des cours (Larochelle, 2012; Sheffield et coll., 2005). Toutefois, force est de constater que de nombreux étudiants éprouvent des difficultés à comprendre certains textes qui sont parfois 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 absolument saisir pour réussir (Ouellet, Dubé, Boultif, 2016). 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. Nous pouvons donc nous questionner sur le niveau de préparation des étudiants à la lecture des textes qu'on leur soumet au postsecondaire et sur le rôle qu'ont les enseignants du collégial à jouer dans l'enseignement de la compréhension en lecture sachant que la compétence à lire est au cœur de tous les apprentissages, et ce, dans toutes les disciplines scolaires.

### **1.1.2 Deuxième constat : l'hétérogénéité des étudiants inscrits au collégial**

Selon la Commission de l'enseignement collégial « [...] toutes les personnes qui entreprennent des études collégiales ne s'y engagent pas avec la même préparation académique [...] » (Carpentier, 1995, p. 8). Les étudiants de niveau collégial proviennent de milieux variés et arrivent avec un bagage scolaire et des acquis différents. Ainsi, la classe devient un milieu hétérogène où se côtoient des étudiants doués pour les études, des étudiants n'ayant pas complété leur cinquième secondaire, des étudiants ayant des troubles d'apprentissage, des étudiants allophones ou

étrangers, des étudiants ayant des difficultés d'apprentissage, ainsi que des étudiants ayant des parcours atypiques. Il s'agit là d'une problématique à laquelle sont confrontés plusieurs enseignants de Cégep, souvent déçus du niveau de préparation des jeunes qui arrivent au collégial (Larochelle, 2012 ; Pugh, Pawan et Antommarchi, cités dans Falk-Ross, 2001; 2002). En effet, Blaser (2014) explique que depuis longtemps, les enseignants du collégial observent une diminution de la qualité de la langue des élèves qui arrivent du secondaire. Pourtant, les occasions de faire lire et soutenir les étudiants au collégial en lecture sont variées et nombreuses : lecture de consignes, de textes informatifs dans les manuels scolaires, d'articles de journaux ou de revues, de notes de cours, de schémas, de cartes, d'articles de dictionnaires ou d'encyclopédie, lecture sur support numérique, etc. (Blaser, 2008). Face à l'augmentation, à la diversification et à la complexification des lectures, ces étudiants qui effectuent la transition entre le secondaire et le collégial réalisent alors que malgré l'utilisation de quelques stratégies de base, la nécessité de développer de meilleures stratégies de lecture est un incontournable (Dowhower, 1999; Shanahan et Shanahan, 2008). En effet, bien que la plupart des étudiants soient capables de comprendre des lectures de la vie courante, environ un étudiant sur trois connaîtra des difficultés significatives avec les tâches plus complexes de compréhension en lecture lorsqu'il arrivera aux études supérieures (Gunning, 2010). Ces étudiants ayant des difficultés en compréhension de la lecture sont souvent caractérisés par leur incapacité à choisir et appliquer des stratégies de lecture efficaces (Rivard, 2012; Schiff et Calif, 2004). De plus, ils présentent moins d'habiletés non seulement dans le choix des stratégies, mais aussi dans l'évaluation de leur efficacité, ce qui fait qu'ils ont du mal à se réajuster quant au choix d'une stratégie par rapport à une autre (Olshavsky, 1976 ; Olson, Duffy et Mack, 1984). Bien que les étudiants de niveau postsecondaire ayant des difficultés de compréhension reconnaissent l'importance des stratégies métacognitives et cognitives, il n'en demeure pas moins qu'ils éprouvent beaucoup de difficultés à les utiliser tout au long de leur lecture (prélecture, lecture, post-lecture) (Rivard, 2012; Barksdale-Ladd et Thomas, 2000). Comme l'explique

Falardeau (2008, p. 3) : « bien des élèves du secondaire et du collégial n'ont pas acquis l'autonomie et les compétences qui leur permettraient de saisir et d'interpréter de manière créative des œuvres littéraires difficiles tout en restant fidèles au texte ». À cet égard, Falardeau (2003) cite Gervais (1993) qui laisse entendre « qu'il est naïf de croire que la lecture est inscrite dans le texte et que tout lecteur est en mesure d'y accéder, surtout des élèves pour qui la lecture est une corvée ».

Des recherches ont montré qu'utiliser des stratégies qui ont été enseignées pour mieux lire améliore la compréhension en lecture (Garner et Alexander, 1989; Pressley, Snyder et Cariglia-Bull, 1987; Lecavalier et Brassard, 1993; Turcotte, 1997a Boisvert, 2008 ; Nash-Ditzel, 2010 ; Laroche, 2012; Rivard, 2012). On devrait donc accorder plus d'importance à l'enseignement de stratégies au niveau collégial. Or, présentement, nos connaissances du milieu nous permettent d'affirmer que l'enseignement de la compréhension en lecture ne fait pas partie des notions qui doivent obligatoirement être enseignées au collégial dans les prescriptions des programmes (Snow, 2002). Nous ignorons donc présentement ce qui est fait pour aider les étudiants à développer leurs habiletés en compréhension en lecture au collégial.

### **1.1.3 Troisième constat : la formation des enseignants du collégial en lecture**

Depuis la création des Cégeps, il n'y a pas d'obligation légale de formation pédagogique initiale ni de critères d'embauche à cet égard inscrits dans les conventions collectives des enseignants du milieu collégial (Gingras, 1993). Alors, si les étudiants arrivent tous avec des aptitudes différentes, il en va de même chez les enseignants qui n'ont, pour la grande majorité, pas de formation en pédagogie (St-Pierre, Arsenault et Nault, 2010). Ainsi, le personnel enseignant du collégial ne s'engage pas dans cette profession avec la même préparation académique et forme

donc, lui aussi, tout comme les étudiants, un groupe très hétérogène. St-Pierre, Arsenault et Nault (2010) indiquent qu'il existe trois principaux profils d'enseignants au collégial. Une partie des enseignants détient une formation ainsi qu'une expérience reconnue dans la profession technique enseignée comme hygiène dentaire ou thanatologie, par exemple. Une autre partie a acquis, lors d'études universitaires, une spécialisation dans une discipline telle que l'histoire, la philosophie ou la biologie, par exemple. D'autres enseignants, comme ceux qui enseignent en soins infirmiers, par exemple, ont à la fois une expertise universitaire et dans la profession. Pour chacun de ces profils, on ne mentionne pas la présence ou l'obligation de formation en pédagogie. Or, la pratique enseignante au collégial s'est complexifiée avec les années, et les enseignants ont dû s'adapter à plusieurs changements. L'arrivée des nouveaux élèves scolarisés après 2001, année de l'implantation de la réforme scolaire au Québec et celle en 2008 des étudiants qui présentent des retards sur le plan scolaire et qui n'ont pas complété toutes les unités obligatoires à l'obtention du diplôme secondaire, de même que l'obligation d'intégrer et d'accommoder les étudiants en situation de handicap, font en sorte que la formation disciplinaire à elle seule ne suffit plus (St-Pierre, Arsenault et Nault, 2010). Déjà en 2000, la présidente du Conseil supérieur de l'éducation a déclaré, à l'occasion du lancement de l'avis intitulé La formation du personnel enseignant au collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu :

« La passion et la maîtrise de la discipline enseignée, si elles sont essentielles, ne suffisent pas toujours. Pour soutenir réellement l'apprentissage et aider les élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent, il faut des compétences particulières et des connaissances spécifiques qu'une formation professionnelle initiale et continue permet d'acquérir. » (p. 1)

Encore aujourd'hui, des études concluent que la formation des enseignants quant aux interventions efficaces auprès des étudiants qui éprouvent des difficultés ou qui ont

des besoins spéciaux doit dorénavant constituer une priorité aux études supérieures (Mimouni et coll., 2007; Wolforth et coll., 2009). À ce sujet, des recherches présentées par le MELS (2010) portant sur les besoins émergents aux études postsecondaires ont montré que les priorités établies visaient entre autres à contribuer à la formation du personnel enseignant pour la promotion de pratiques pédagogiques différenciées. Cependant, malgré les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (2000) et les études menées plus récemment, la formation pédagogique reste facultative pour le personnel enseignant du collégial. Pourtant, une enquête de St-Pierre et Lison (2009) montre que les enseignants de niveau collégial souhaiteraient acquérir une formation pédagogique qui pourrait les aider à mieux comprendre et intervenir plus efficacement auprès des étudiants en difficultés. Notre connaissance du milieu collégial nous permet d'affirmer également que les enseignants du collégial souhaitent développer de nouvelles pratiques d'enseignement, notamment en lien avec la lecture puisqu'ils constatent que leurs étudiants ont de plus en plus de difficulté à lire des textes. Cette affirmation est aussi corroborée par la recherche qui suit.

En 2009, une équipe de recherche menée par Babin, Dezutter, Goulet et Maisonneuve (cités dans Bizier, 2014) a mis sur pied un projet de recherche au collégial qu'ils ont divisé en quatre phases. À la phase II, les chercheurs ont soumis à 105 enseignants de littérature un questionnaire électronique portant sur leurs pratiques de sélection et d'exploitation des œuvres complètes. Par la suite, ils ont mené des entrevues auprès de 18 d'entre eux pour raffiner les informations colligées entre autres dans les questionnaires. Plusieurs enseignants ayant répondu au questionnaire constatent chez les étudiants des difficultés *assez* ou *très importantes* quant aux stratégies de lecture (66,3%) et à la compréhension de base de l'écrit (36%) (Babin, Dezutter, Goulet et Maisonneuve, 2009). En entrevue, les enseignants s'interrogeaient sur les solutions concrètes à offrir aux étudiants qui vivent des problèmes en lecture : « on a aucune

idée de ce qu'il faut faire, j'ai pas de solutions miracles à part être disponible, j'avoue que je ne fais pas grand-chose, je suis un peu impuissant face à cela ». Ces phrases sont souvent énoncées par les enseignants du collégial, peu ou pas formés pour répondre aux besoins en lecture des étudiants. Dans ce contexte, les auteurs mentionnent qu'il n'est pas surprenant que les pratiques traditionnelles comme la présentation magistrale ou le contrôle en lecture persistent dans plusieurs classes (Babin, Dezutter, Goulet et Maisonneuve, 2009, cités dans Bizier, 2014, p.216).

Bien qu'il existe plusieurs programmes pour les enseignants désireux d'amorcer et de consolider leur développement professionnel par la formation continue, nous constatons que les programmes offerts n'incluent pas de formations ou de cours axés précisément sur l'enseignement et l'acquisition de stratégies efficaces en lecture au collégial, et ce, peu importe la discipline enseignée. Un enseignant de niveau collégial qui désire donc approfondir ses connaissances à ce sujet n'a d'autre choix que de se tourner vers des recherches provenant de principalement des milieux anglophones, quoi que de plus en plus francophones, mais la barrière de la langue ou la particularité de notre système scolaire québécois, unique au monde, permet peu de développer une pratique enseignante en lecture spécifiquement axée sur des interventions en milieu collégial dans sa discipline. De plus, au Québec, la grande majorité des recherches axées sur un enseignement efficace de la compréhension en lecture se situent aux niveaux primaire et secondaire (Van Grunderbeek et coll., 2003 ; Cartier, 2006). Nous ne voulons pas taire les recherches qui ont été effectuées il y a déjà plus d'une quinzaine d'années au collégial (Turcotte, 1991; Lecavalier et Brassard, 1993), mais à notre connaissance, les recherches récentes portant spécifiquement sur le rôle et l'utilité des enseignants experts de contenu dans l'enseignement de stratégies en compréhension en lecture au niveau collégial et sur l'importance de cette pratique dans toutes les disciplines sont encore très peu nombreuses (Lavoie et Desmeules, 2010; Blaser, 2013; Ouellet, Dubé, et Boultif, 2016, Bélec, 2017).

## 1.2 La maîtrise de la langue : pas seulement l'écriture

En parallèle, depuis 1994, le MELS exige que les étudiants de niveau collégial réussissent l'épreuve uniforme de français, une épreuve d'écriture nécessaire pour l'obtention du diplôme d'études collégiales. Ainsi, depuis les années 90, l'étudiant qui ne réussit pas l'épreuve, mais qui a complété son programme d'études, ne peut obtenir son diplôme. Il devra alors attendre au prochain trimestre pour qu'on lui administre à nouveau l'épreuve. L'arrivée de cette épreuve a fait en sorte que depuis plus de 15 ans, les enseignants du collégial ont développé et mis l'accent sur les notions d'écriture, laissant de côté les notions en lecture. Pourtant, il y a déjà 25 ans, des études québécoises faites au niveau collégial ont démontré le lien étroit qui existe entre l'écriture et la lecture (Lecavalier et Brassard, 1993; Tardif, 1992) de même qu'entre la réussite scolaire et l'acquisition de stratégies efficaces en lecture. En effet, cette épreuve uniforme pose un double défi pour les étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage; elle exige non seulement des compétences essentielles en écriture, mais aussi en lecture (Mimouni et King, 2007).

En ce sens, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) annonçait, en 2011, l'adoption d'un cadre de mesures totalisant 13 millions de dollars sur cinq ans et visant la mise en place d'un plan d'action pour la valorisation du français, et ce, spécifiquement au niveau collégial. Pour ce faire, les enseignants du collégial, toutes disciplines confondues, ont dû amorcer une réflexion sur leurs pratiques pédagogiques en lien avec l'amélioration du français dans leur discipline et sur l'accompagnement offert aux étudiants en difficultés. Six ans plus tard, le constat sur le terrain demeure le même : bien des collèges ont misé sur une formation centrée sur l'écriture, au détriment de la lecture.

### 1.3 La maîtrise de la langue : l'affaire de toutes les disciplines

Des recherches ont démontré que l'enseignement de stratégies en compréhension en lecture n'était pas uniquement l'affaire des enseignants en français, mais bien de l'ensemble des enseignants et ce, toutes disciplines confondues (Shanahan, Shanahan, et Misichia, 2011). Blaser et Lampron (2012) expliquent :

« L'écrit contribue à la réflexion et favorise l'appropriation de la connaissance et la construction des savoirs. Ainsi, l'écrit joue un rôle essentiel dans le monde scolaire, quels que soient l'ordre d'enseignement et la matière ou le métier étudié. Aussi est-il de la responsabilité de tous les professeurs, dans toutes les disciplines de guider les étudiants dans le développement de leurs compétences langagières, car leur réussite en dépend. » (p. 1)

Chartrand et Blaser (2006) citent Castellani (1995) en indiquant que les enseignants des disciplines autres que la littérature ont une attitude négative quant à l'adoption de pratiques pédagogiques adaptées et efficaces qui favorisent le développement de stratégies en de lecture et pensent que le développement de la capacité à lire est la responsabilité de leurs collègues en français, et que « savoir lire une œuvre littéraire permet d'accéder directement à la capacité de lire n'importe quel type d'écrit ». Pourtant, chaque discipline possède son propre langage, ses contextes, et ses propres objectifs, et les enseignants experts de contenus peuvent maintenant s'appuyer sur des approches pédagogiques empiriquement validées que nous mentionnerons plus loin, pour accompagner les étudiants à travers cette diversité de textes (Brozo, 2011). Pour mieux comprendre où se situent présentement les interventions pédagogiques au collégial, nous pouvons utiliser un modèle de différenciation pédagogique, le modèle Response to Intervention (RTI).



#### **1.4 Un modèle pour adopter des pratiques pédagogiques efficaces en lecture : le RTI**

Aux États-Unis, le courant actuel du soutien aux élèves en difficulté au primaire et secondaire est déjà fortement influencé par un modèle de différenciation pédagogique implanté dans toutes les matières, le *Response to intervention* (RTI). Cette approche est destinée à contrer le phénomène de l'intervention tardive auprès d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. L'approche RTI constitue un cadre qui permet la planification, dans toutes les disciplines scolaires, d'interventions préventives empiriquement validées (Brozo, 2011; Reed, Wexler, Vaughn, 2012; Barnett et coll., 2006) dont l'intensité est graduellement augmentée pour favoriser la réussite de tous les élèves. Maintenant de plus en plus implanté au Québec au primaire et au secondaire sous l'appellation Réponse à l'intervention (RAI), ce modèle a récemment été avalisé par le MELS (cf. Référentiel de lecture pour les 10 à 15 ans, 2011). Le modèle d'intervention à trois niveaux, sous forme de pyramide, permet d'envisager des interventions de plus en plus intensives pour répondre aux besoins de tous les élèves. Au bas de la pyramide se situe le niveau 1. À ce niveau, les interventions pédagogiques faites en classe prennent en compte l'information issue de la recherche en éducation et sont appuyées par des approches pédagogiques empiriquement validées en lecture. Le RAI permet à l'enseignant de faire un enseignement de la compréhension en lecture à tous les élèves, à l'intérieur de la classe, et ainsi leur donner l'occasion d'acquérir des stratégies efficaces en lecture qui leur permettront de lire et comprendre des textes complexes dans toutes les disciplines. On peut s'attendre à ce qu'environ 80% des élèves progressent de façon satisfaisante en lecture lorsque l'intervention de niveau 1 est efficace (Fletcher et Vaughn, 2009; Reschly, 2003). Au centre de la pyramide, le niveau 2 se traduit par une intervention d'appoint pour suivre le rythme de l'ensemble du groupe et s'adresse à 15% des élèves n'ayant pas répondu au niveau 1 et éprouvant encore des difficultés. Il peut s'agir par exemple de fréquenter les centres d'aide. Enfin, le niveau 3 s'adresse à 5%

des élèves pour qui les procédés d'enseignement qui permettent à la majorité des élèves de faire des progrès soutenus en lecture ne répondent pas adéquatement à leurs besoins. Pour ce dernier groupe, une intervention intensive est fortement recommandée.

Une étude de Bousquet, Desmeules et Dezutter (2015) présentement en cours et portant sur les pratiques et conceptions d'enseignants de sciences humaines quant à l'accompagnement de l'écrit offert aux étudiants montre que les pratiques déclarées des enseignants avec les étudiants éprouvant des difficultés à écrire ou à lire se situent principalement au niveau 2. En effet, les auteurs proposaient plusieurs éléments de réponses et c'est l'énoncé *Vous le référez au centre d'aide en français* qui a été choisi par le plus grand nombre de répondants. Le plus souvent, c'est ce que font les enseignants lorsqu'un étudiant ou une étudiante éprouve des difficultés à lire (73 %). Bousquet, Desmeules et Dezutter (2015) rapportent que presque la moitié des enseignants indiquent qu'ils vont diriger l'élève vers les Services adaptés de leur collège pour des problèmes en lecture (54 %). Les autres énoncés étaient : *Vous le référez au responsable de l'encadrement* (32 % pour des difficultés en lecture), *Vous le référez à l'aide pédagogique individuelle* (27 % pour des difficultés en lecture). Finalement, seulement 18% des enseignants questionnés répondent qu'ils aident eux-mêmes les étudiants qui éprouvent des difficultés à lire des textes complexes dans leur discipline. Cette étude démontre que les enseignants ont tendance à référer davantage pour les problèmes en lecture de leurs étudiants plutôt que de les prendre en charge eux-mêmes, mais nous connaissons peu les facteurs qui les poussent à agir ainsi.

Au Québec, la formation des enseignants du postsecondaire, lorsqu'ils en ont une, ne porte pas sur l'enseignement de la compréhension en lecture pour résoudre des textes complexes et ce, même si la lecture constitue une des sources principales

d'apprentissage pour les étudiants de cet ordre d'enseignement (Fédération des Cégeps, citée dans Boisvert, 2008). Ainsi, les enseignants du collégial ne sont généralement pas formés pour enseigner des stratégies de compréhension de texte propres à leur discipline. Aux États-Unis, déjà plusieurs cours de formation continue en lecture sont offerts à tous les enseignants de tous les niveaux et de toutes les disciplines et ce, même aux études supérieures, ce qui leur permet de s'appuyer sur des approches pédagogiques empiriquement validées pour enseigner des stratégies efficaces en lecture en classe (Learning First Alliance, 2000; International Reading Association, 2000; Spear-Swerling et Sternberg, 2001; Moats, 1999). Si l'on s'inspire du modèle RAI au niveau collégial, on constate que des interventions se sont davantage développées au niveau 2 avec la mise en place de dispositifs de soutien complémentaires (Centres d'aide à l'apprentissage en français, en anglais et en philosophie, notamment), de même qu'au niveau 3 d'intervention, ciblant davantage les étudiants diagnostiqués avec un trouble d'apprentissage dans les services adaptés (Mimouni et King, 2007; Rivard, 2012). Étonnamment, ces niveaux ne touchent que 20% de la population étudiante, et n'interpellent pas les enseignants qui sont ceux qui travaillent le plus étroitement auprès de tous les étudiants. Pourtant, le modèle RAI met l'accent sur l'importance des pratiques fondées sur la recherche pour rejoindre le plus grand nombre d'élèves (niveau 1), mais on ignore si ce modèle est connu des établissements de niveau collégial, de même que d'autres modèles validés empiriquement par la recherche. Or, les pratiques fondées sur la recherche sont importantes puisqu'elles montrent qu'il existe des pratiques pédagogiques efficaces pour faciliter l'enseignement en compréhension en lecture aux étudiants dans toutes les disciplines, mais elles ne sont que très peu dispensées aux enseignants du collégial. De plus, force est de constater que la majorité des recherches au collégial ayant pour thèmes la lecture ou la compréhension en lecture dans les dernières années a porté surtout sur les difficultés des étudiants (Houle, 1989; Turcotte, 1991; Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991; De Serres et Groleau, 1997; Chbat et Groleau, 1999; Mimouni et King, 2007) mais très peu sur leurs attitudes à l'égard du

rôle et de l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture dans leur discipline, ni sur les pratiques adoptées par les enseignants provenant de disciplines diverses pour enseigner la compréhension en lecture dans leurs classes et soutenir les étudiants qui éprouvent de la difficulté en lecture.

Au Québec, à notre connaissance, deux recherches récentes ont été recensées au niveau collégial en ce qui a trait à l'enseignement et l'acquisition, en classe, de stratégies efficaces en lecture. Une troisième recherche en cours de Bélec (2017) était à paraître au moment de notre recherche. La première est une recherche de Desmeules et Lavoie (2010) financée par le programme PAREA. Ils abordent cette problématique en lien avec la discipline de la philosophie, discipline où les étudiants présentent des difficultés importantes en compréhension en lecture. Ce qui pose problème, c'est la façon dont l'aide à la compréhension de textes s'opère réellement en classe ou hors de la classe. Autrement dit, les auteurs notent que bien que plusieurs recherches expliquent que les étudiants ont des problèmes de lecture et qu'il existe des solutions pour les aider, on ne sait guère si les enseignants de niveau collégial accompagnent leurs étudiants en lecture. Desmeules et Lavoie (2010) ne doutent pas qu'il existe d'excellents pédagogues parmi les philosophes. Cependant, ils concluent que leurs bonnes pratiques au niveau collégial, au Québec, ne sont pas documentées et encore moins validées par la recherche. Selon les auteurs, il y a un vide à combler : la recherche québécoise en matière de didactique des textes philosophiques n'existe pas. La formation des enseignants en philosophie est tout sauf satisfaisante en ce qui a trait à l'enseignement de la lecture de textes philosophiques. Alors que de plus en plus d'étudiants qui entrent au niveau postsecondaire ont besoin de développer des stratégies en compréhension en lecture, on constate qu'il existe peu de recherches pour guider les enseignants de niveau postsecondaire sur ce qui est bénéfique pour les étudiants sur le plan de la lecture (Nash-Ditzel, 2010). Les enseignants sont donc

laissés à eux-mêmes pour déterminer ce qui est bon ou non à enseigner sur le plan de la compréhension en lecture.

La seconde recherche est la recherche-action menée par Ouellet et Dubé (2016). Il s'agit d'un projet de recherche-action formation mené en collaboration avec des enseignants des cégeps André-Laurendeau et Saint-Jean-sur-Richelieu. Le projet 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 résultats montrent que les quatre enseignants accompagnés dans ce projet étaient en mesure de s'approprier des principes de l'approche R.A. dans leur milieu, et que l'application des pratiques issues de cette approche a contribué à les outiller, sur le plan pédagogique, pour mieux faire face aux difficultés de compréhension en lecture de leurs élèves. Ouellet et Dubé (2016) concluent dans leur recherche que 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.

## **1.5 Pertinence de la présente étude**

En résumé, il ressort des éléments de cette problématique que peu de données existent sur les attitudes et les pratiques d'enseignement à l'égard de la compréhension en lecture au niveau collégial, bien que la lecture soit la base de toutes les disciplines

académiques (White, 2004). À notre connaissance, les enseignants du postsecondaire semblent peu ou pas intervenir en compréhension en lecture dans le cadre de leurs cours, alors que cette pratique est courante dans les collèges aux États-Unis (Lesmeister, 2010; Schoenbach, Greenleaf, et Murphy, 2012; Braunger, 2005). Le MELS insiste sur l'importance de contribuer à la formation du personnel enseignant pour la promotion de pratiques pédagogiques différenciées et efficaces auprès des étudiants en difficultés, notamment en ce qui a trait à la lecture, un facteur prédictif de la réussite aux études supérieures. Pourtant, le manque de recherches québécoises sur le sujet, précisément au niveau collégial, ne nous permet pas de connaître l'attitude des enseignants à l'égard du rôle et de l'utilité de l'enseignement en compréhension en lecture au collégial, ni sur leurs pratiques enseignantes pour aider les étudiants dans leur acquisition de stratégies efficaces en lecture pour lire des textes complexes dans différents programmes et disciplines.

Conséquemment, cette réflexion nous amène à nous poser la question de recherche suivante : quelles sont les attitudes et pratiques pédagogiques des enseignants de niveau collégial provenant de diverses disciplines à l'égard de l'enseignement et l'acquisition de stratégies efficaces en lecture en classe ?



## CHAPITRE 2

### RECENSION D'ÉCRITS

La présente recherche vise à explorer les attitudes des enseignants experts de contenu à l'égard du rôle et de l'utilité de l'enseignement la compréhension en lecture au collégial dans leur discipline, de même que d'en apprendre davantage sur leurs pratiques enseignantes déclarées en compréhension en lecture en regard de modèles validés empiriquement par la recherche. Dans le présent chapitre, nous ferons un tour d'horizon du concept de littératie disciplinaire et de sa raison d'être dans les différentes disciplines scolaires. Par la suite, nous exposerons brièvement les facteurs qui influencent les attitudes des enseignants à l'égard de l'enseignement de la compréhension en lecture en classe. Dans la dernière partie du chapitre, nous aborderons les concepts de l'enseignement de la compréhension en lecture et des stratégies de lecture et présenteront quelques approches pédagogiques empiriquement validées en lecture.

#### 2.1 Le concept de *Littératie disciplinaire*

Le mot « littératie » est une traduction de l'anglais *literacy*. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2000, page x d'introduction), la littératie est « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». La littératie affecte pratiquement toutes les sphères de notre vie. Nous écrivons, nous lisons, nous



parlons, nous interprétons, nous analysons et nous questionnons constamment dans le but d'apprendre, d'entrer en relation ou simplement pour vivre des expériences de vie agréables. Les gens qui ont un faible niveau de littératie se voient restreints dans leurs expériences scolaires et sociales, et mêmes au niveau de leurs opportunités professionnelles contrairement à ceux qui ont un haut niveau de littératie.

Timothy et Cynthia Shanahan (2012) définissent la littératie disciplinaire comme les connaissances et les habiletés nécessaires en lecture, en écriture et à l'oral pour communiquer dans une discipline. La littératie disciplinaire est aussi définie comme un concept qui met l'accent sur la variété de textes présentés dans les différentes disciplines et sur les habiletés en lecture nécessaires et spécifiques à une discipline qui sont requises pour comprendre et analyser ces textes (Annenberg learners, 2016). La littératie disciplinaire mise à s'approprier, en tant qu'étudiant, la façon dont un lecteur expert, par exemple, en histoire, en mathématiques, en sciences ou en littérature, lit dans son domaine (Buehl, 2011). Les différences entre les disciplines peuvent inclure du vocabulaire spécialisé, un type de langage utilisé pour communiquer les idées, la structure des textes, le contenu des textes ou encore, les sources d'information provenant de la discipline. De son côté, Moje (2007) indique que la littératie disciplinaire fait référence au partage entre l'étudiant et l'enseignant des façons de lire, d'écrire, de réfléchir et de raisonner dans une discipline.

Des recherches effectuées depuis des dizaines d'années montrent que les étudiants retirent des bénéfices de plusieurs façons (meilleure compréhension, meilleur taux de réussite, etc.) lorsque les enseignants experts tiennent compte de la littératie disciplinaire dans la classe (Cantrell, Burns, et Callaway, 2009; Draper, Smith, Hall et Siebert, 2005; Hall, 2005; Ness, 2009; Park et Osborne, 2006). Avec un enseignement et un accompagnement appropriés, les étudiants développent graduellement leur habileté à lire, écrire et réfléchir selon les modalités qui caractérisent les disciplines

scolaires (Ouellet, Dubé, Boultif, 2016). Rainey et Moje (2012) affirment que les apprentissages en littératie disciplinaire se construisent par la collaboration et qu'elles ne peuvent être apprises que par de simples observations. Pour que les étudiants développent des pratiques de littératie propres à une discipline, il faut que l'enseignant expert de contenu puisse rendre explicites les spécificités de sa discipline en termes de lecture et d'écriture. Bien entendu, la littératie disciplinaire ne remplace pas l'enseignement de stratégies générales de base en lecture et en écriture convenant à toutes les disciplines (Fagella-Luby et coll., 2012). Ces stratégies fonctionnent lorsqu'elles s'arriment avec des stratégies de lecture plus spécifiques aux disciplines.

## **2.2 La progression de l'enseignement de la littératie**

Dans un article intitulé *Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking ContentArea Literacy*, Shanahan et Shanahan (2008) présentent un modèle sous forme de pyramide selon trois phases pour illustrer la progression de l'enseignement de la littératie: la littératie de base, la littératie intermédiaire et la littératie disciplinaire (voir figure 1.1). Au bas de la pyramide, on retrouve la première phase, qui a lieu au primaire, plus précisément entre le préscolaire et la 2<sup>ème</sup> année primaire. Cela représente les habiletés de base nécessaires et généralisables (décodage, identification de mots) à la plupart des tâches de lecture. Alors que les élèves maîtrisent les habiletés de base, ils commencent à développer de meilleures routines en lecture et sont capables de décoder plus rapidement et plus facilement et identifient davantage de mots non fréquents. Ils connaissent plus de mots de vocabulaire. Arrive alors, au centre de la pyramide, la phase intermédiaire, acquise au niveau primaire, entre la 3<sup>ème</sup> et la fin du primaire. Plus habiles au niveau de la fluidité et du vocabulaire, les élèves utilisent alors des stratégies de compréhension en lecture plus importantes qui leur ont été enseignées. Ces stratégies peuvent être de relire, d'utiliser le dictionnaire ou de demander de l'aide. Durant cette phase, ils apprennent aussi à interpréter et à réagir à la structure d'un texte. Enfin, au sommet

de la pyramide se trouve la phase de la littératie disciplinaire. Elle débute vers la fin du primaire et se poursuit au-delà du premier cycle du secondaire, moment où les adolescents sont exposés à une variété de textes provenant de disciplines diverses et plus spécialisées. Ils doivent alors devenir des lecteurs compétents et posséder des habiletés, des connaissances et un raisonnement qui sont propres aux disciplines. Il est essentiel que l'étudiant développe ces habiletés et ces connaissances spécifiques aux disciplines ; en effet, un étudiant peut s'avérer très à l'aise lorsqu'il lit des textes littéraires, mais se sentir moins compétent lorsque vient le temps de lire un texte informatif, comme on le retrouve souvent en sciences, notamment. Bien que la phase de la littératie disciplinaire débute au premier cycle du secondaire, elle se poursuit tout au long des études supérieures, l'étudiant intégrant des disciplines de plus en plus spécialisées et qui étaient jusque-là peu familières, voire inconnues pour lui au secondaire (par exemple : génie mécanique, analyses biomédicales, philosophie, etc.)

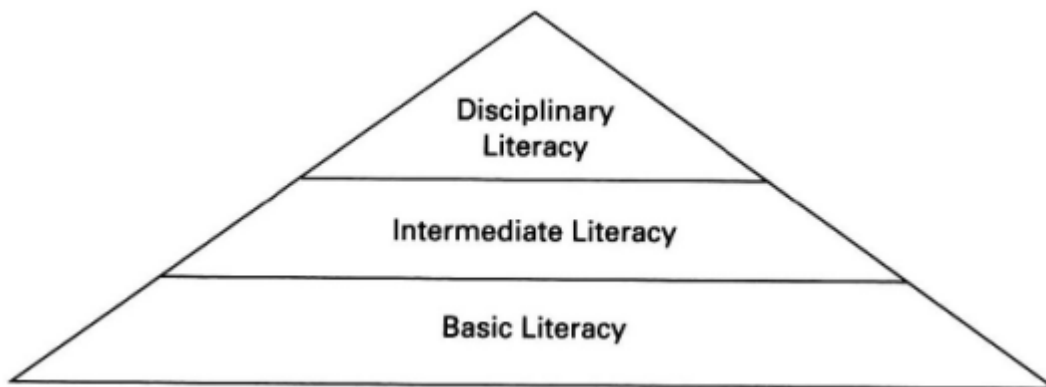


Figure 2.1 Modèle de progression de l'enseignement de la littératie (Shanahan et Shanahan, 2008)

## **2.3 Lire dans les différentes disciplines**

### **2.3.1 Lire en sciences**

L'objectif de lire en sciences est de faire naître chez les étudiants une curiosité envers le monde qui les entoure (Macceca et Brummer, 2010). Selon Zygouris-Coe (2016), la science n'est pas qu'un ensemble de faits et de théorie, mais aussi un procédé utilisé pour découvrir et comprendre de quelle façon fonctionne le monde. Les faits et les théories sont importants, même que l'objectif premier de la science est la mise à jour de ces concepts. Pour se faire, les scientifiques utilisent le questionnement et la recherche d'indices pour faire de nouvelles découvertes, mais aussi pour remettre en question leurs connaissances, leurs méthodologies, leurs compétences, leurs valeurs et leurs attitudes envers le monde. Leurs idées doivent être précises et appuyées sur des faits et des évidences, et donc, Palincsar et ses collaborateurs (2000) affirment que 80% du temps des scientifiques est occupé par la lecture et l'écriture. Cependant, la lecture de textes scientifique est dense; la quantité de vocabulaire spécialisé y est plus importante que dans n'importe quelle discipline (Fang, 2004; Buehl, 2011). La plupart du temps, les étudiants en difficulté peinent avec la structure du texte et ne savent pas discriminer les informations les plus importantes et surtout, comment utiliser ces informations. Ils éprouvent aussi de la difficulté à lire du texte en combinant la lecture d'informations tirées de graphiques ou de tableaux, par exemple. Ainsi, les stratégies apprises par les étudiants pour comprendre des textes littéraires sont bien différentes de celles qui sont nécessaires pour comprendre ce type de texte. Les défis sont nombreux en sciences : l'acquisition de vocabulaire technique ou spécialisé, la compréhension des textes et de leur structure, de même que la fluidité à lire ces textes. La lecture de textes scientifiques suppose la connaissance de la structure informative certes, mais exige un effort considérable au niveau de la mémoire de travail, de la mobilisation des stratégies de compréhension en lecture, mais aussi de l'activation des connaissances antérieures sur le sujet. Il est donc

essentiel que l'enseignant expert de contenu modélise aux étudiants la façon dont il lit des textes scientifiques en fonction de l'intention, qu'il les annote, qu'il les organise et qu'il les comprenne en tant que scientifique (Jetton et Shanahan, 2001).

### 2.3.2 Lire en mathématiques

La mathématique est un langage où sont à la fois inscrits des mots et symboles sur le texte à lire. Lorsque les étudiants sont exposés pour la première fois à ce genre de notation, c'est autant le langage mathématique que la traduction de celui-ci qui posent un défi aux étudiants et non la résolution du problème qui en découle (Moje et coll., 2011). Tout comme dans les autres disciplines comme les sciences ou les sciences humaines, notamment, les étudiants en mathématiques font face à des textes qui combinent à la fois la lecture d'informations tirées de graphiques ou de tableaux, par exemple. Ainsi, l'étudiant doit être un lecteur *flexible*, facilement capable de s'ajuster pour aller chercher les informations importantes non seulement dans la question, mais aussi dans le graphique, l'illustration ou dans la lecture des symboles qui sont inscrits. En mathématiques, la plupart du temps, l'étudiant lira une question qui comportera tout au plus quelques phrases, mais ces phrases sont denses et contiennent toutes les informations importantes pour résoudre le problème. Cette situation implique que l'étudiant doit être en mesure de lire et relire le problème à plusieurs reprises en appliquant des stratégies de sélection d'information rigoureuses et méthodiques (Jetton et Shanahan, 2001). Le lecteur doit être aussi à l'aise à traduire les symboles mathématiques en une forme de langage qu'il pourrait comprendre. De plus, le vocabulaire en mathématiques peut poser un défi à l'étudiant. À ce sujet, deux catégories de mots sont présentes dans le langage mathématique : les mots communs qui prennent un autre sens en mathématiques (ligne, modèle, propriété, fonction, division, valeur, identité, variable, etc.) et les mots spécialisés tels que cotangente ou hypoténuse. Clairement, les lecteurs qui lisent en mathématiques doivent lire les phrases différemment et plus attentivement que lorsqu'ils lisent un paragraphe ou une

livre dans une autre discipline. Pour la majorité des lecteurs, la lecture d'un court paragraphe en mathématiques ne permettra pas une compréhension satisfaisante dès la première lecture. Il est donc essentiel que le lecteur développe des stratégies de relecture pour rechercher une précision non seulement au niveau de la phrase, mais au niveau du sens des mots ou des symboles.

### **2.3.3 Lire en sciences sociales**

Les recherches de Wineburg (1991) montrent que les étudiants en sciences sociales ont tendance à associer les lectures faites dans ce domaine comme une accumulation de faits et de dates à connaître par cœur. Pourtant, Wineburg (1991) explique, dans le cas des historiens, par exemple, que la lecture de textes historiques ne serve pas qu'à connaître des dates, mais plutôt à comprendre pourquoi ces événements historiques se sont déroulés et comment ils ont eu un impact sur le cours de l'histoire ou sur un peuple, par exemple. En sciences sociales, l'objectif de la littérature disciplinaire consiste à développer chez les étudiants, par la lecture de textes notamment, une curiosité envers le monde qui les entoure afin d'en faire des citoyens responsables dans un contexte de diversité culturelle (Macceca et Brummer, 2010). Pour ce faire, les étudiants devront apprendre à faire des recherches et à réfléchir sur des thèmes tels que l'économie, la religion, la culture, la géographie ou l'histoire, par exemple. En sciences sociales, les défis en lecture sont nombreux : l'apprentissage d'une quantité importante de vocabulaire spécialisé souvent basé sur des concepts généraux tels que la réforme, le pouvoir, l'influence, la justice, mais qui impliquent aussi la connaissance des concepts qui y sont rattachés telle que le progressisme, les classes politiques, la justice sociale, la législature, etc. Le lecteur doit donc être en mesure de faire des liens entre ces différents concepts. En plus des concepts, les sciences sociales sont souvent caractérisées par l'apprentissage et la connaissance de figures historiques importantes rattachées à des concepts, des événements historiques, des théories et qui permettent au lecteur de mieux les situer dans le temps. Tout comme

en sciences, les textes lus en sciences sociales se présentent sous diverses formes et structures et peuvent impliquer l'utilisation de photographies, de graphiques, de cartes ou d'illustrations, de documents historiques ou d'extraits de lettres, par exemple. Finalement, l'information contenue dans les textes de sciences sociales provient de diverses sources : manuels, magazines, biographies, ouvrages spécialisés, articles de journaux, etc.

#### **2.3.4 Lire en arts**

Il existe peu de recherches portant la littérature et les arts. Cependant, Jetton et Shanahan (2001) expliquent que les étudiants en arts visuels passent généralement par la littérature, ou plus souvent, par la lecture d'ouvrages spécialisés pour apprendre à communiquer, comprendre, démontrer ou critiquer les œuvres qu'ils regardent ou qu'ils font. Pour cela, les étudiants doivent utiliser un vocabulaire qui est propre aux arts ou par exemple, aux éléments de *design* comme ligne, espace, couleur, forme, texture, etc. Ils doivent aussi développer un vocabulaire propre aux principes du design ou d'une composition (unité, contraste, variété, emphase, mouvement, rythme, équilibre, proportion) et être en mesure d'utiliser des termes justes pour critiquer leurs œuvres ou celles des autres. Tous ces mots de vocabulaire sont appris par l'enseignant ou par la lecture d'ouvrages spécialisés. En arts visuels notamment, l'œuvre elle-même est considérée comme un texte, voire un moyen pour s'approprier et développer le langage spécifique à cette discipline. Il est donc essentiel que l'enseignant enseigne et modélise le vocabulaire spécifique en arts, mais aussi qu'il modélise la façon de critiquer une œuvre, par exemple.

#### **2.3.5 Lire en littérature**

Lire en littérature implique d'être exposé à une variété de textes tels que des courtes histoires, des biographies, des nouvelles, des pièces de théâtre, des journaux, des

magazines, des essais et bien souvent, des œuvres fictives. Contrairement à la lecture de textes scientifiques ou mathématiques, lire des œuvres littéraires représente un défi pour l'étudiant puisqu'il est placé en contexte de communication indirecte (Jetton et Shanahan, 2001). En effet, dans la plupart des autres disciplines, les étudiants liront des textes informatifs et donc, où ils retireront de l'information directement du texte lu et où l'auteur communique directement ce qu'il croit important pour le lecteur. Bien sûr, comme nous l'avons mentionné plus haut, cela n'empêche pas la lecture de devoir faire des liens implicites avec ses connaissances, ses stratégies, mais contrairement au texte littéraire, l'intention de l'auteur de textes informatifs est d'informer le plus efficacement l'étudiant sur un sujet. À l'inverse, en littérature, la lecture d'une œuvre dépend de l'interprétation qu'en fait le lecteur. Les auteurs d'œuvres littéraires communiquent avec les lecteurs à travers une histoire, des personnages et utilisent un langage adapté au contexte. Dans certains cas, l'intention de l'auteur est de partager une histoire intéressante ou simplement divertir le lecteur, ce qui requière un lecteur engagé et capable d'imagination et d'imagerie mentale. L'étudiant qui lit des œuvres en littérature doit constamment se poser des questions, par exemple : qu'avait l'auteur en tête lorsqu'il a écrit cette œuvre? Ainsi, il est laissé à lui-même et doit construire sa propre compréhension de l'œuvre à partir de ses expériences personnelles, ses connaissances antérieures. Dans cette discipline, il peut s'avérer frustrant pour le lecteur en difficulté de lire des œuvres s'il n'est pas en mesure d'inférer ni de construire de sens autour du texte. De plus, contrairement à bien des disciplines, les étudiants en littérature anticipent qu'ils vont lire une œuvre pour rédiger un texte ou une dissertation, par exemple. La longueur des œuvres et le vocabulaire peuvent aussi être deux défis importants pour les étudiants

Nous avons vu que la lecture d'un texte et les stratégies de lecture mobilisées sont différentes d'une discipline à l'autre et demandent un engagement et une flexibilité pour l'étudiant qui lit tous les jours, dans toutes les matières. Pour être en mesure de



réalisé un tel exploit, il est nécessaire que les enseignants experts de contenu accompagnent les étudiants dans cette pratique et qu'ils puissent avoir une attitude favorable à l'enseignement de stratégies en lecture propre à leur discipline pour intervenir et modéliser leur façon de lire auprès d'eux. Pour mieux comprendre ce qu'est l'attitude chez l'enseignant, nous présenterons le concept dans les lignes qui suivent.

#### **2.4 Le concept d'*Attitude***

Il existe une grande variation dans les définitions données à l'attitude, car l'attitude peut être étudiée du point de vue sociologique, anthropologique, psychologique, etc. Comme l'ont mentionné Potvin, Morissette et St-Jean (1990), de même que Potvin et Rousseau (1993), de nombreux auteurs ont étudié le concept d'attitude sans parvenir à une définition commune. Il devient difficile de circonscrire les éléments essentiels de façon définitive (Potvin et Rousseau, 1993). Selon Legendre (1993, p. 112), l'attitude est un

« [...] état d'esprit (croyance, sensation, perception, idée, conviction, et sentiment), une disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, et mode d'expression) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable. »

Morissette et Gingras (1989) définissent l'attitude comme une disposition intérieure de la personne qui se traduit par des réactions émotives modérées qui sont apprises puis ressenties chaque fois que cette personne est en présence d'un objet (ou d'une idée ou d'une activité); ces réactions émotives la portent à s'approcher (à être favorable) ou à s'éloigner (à être défavorable) de cet objet. Malgré cela, Potvin et Rousseau (1993) indiquent que plusieurs chercheurs semblent indiquer par leurs

définitions ou par les explications qu'ils en donnent, une certaine unité de vue quant à leurs caractéristiques. En effet, Potvin et Rousseau (1993) estiment que :

« [...] l'attitude est une tendance relativement stable d'une personne. Elle peut être vue comme étant un système permanent d'évaluations positives ou négatives permettant de prédire la réaction d'une personne dans des conditions connues. Bien que l'on parle de stabilité, il est nécessaire cependant de relativiser cette caractéristique en précisant que l'attitude est susceptible de changer. De façon générale, l'attitude étant définie comme un construit, les changements qui permettent de l'inférer se manifestent dans les comportements verbaux ou non verbaux de la personne. »  
(p. 134)

Pour De Sousa Barros (1997), l'attitude peut être définie comme la tendance d'un individu à répondre de façon favorable ou défavorable à un objet, par exemple un groupe de personne, une institution ou un événement. L'attitude peut alors être positive ou négative. La réponse donnée par l'individu peut provenir de trois sources distinctes: une réponse d'ordre cognitive qui relève davantage de la connaissance ou non de l'objet; une réponse affective où les sentiments et valeurs liés à cet objet entreront en jeu, et finalement une réponse behavioriste qui relève de l'action à prendre face à cet objet.

#### **2.4.1 Attitudes enseignantes**

L'attitude et les croyances sont des concepts importants qui permettent d'étudier et comprendre les processus réflexifs des enseignants en ce qui a trait à leur désir d'enseigner, leurs pratiques en classe, de même que leur changement de pratique (Richardson, 1996). De nombreuses recherches portant sur l'attitude des enseignants ont été effectuées dès le début des années 50 jusqu'en 1970, tandis que le concept de croyances enseignantes a commencé à être l'objet de recherches que plus récemment. Plusieurs recherches montrent que les attitudes des enseignants et les croyances enseignantes sont à l'origine des actions posées en classe par les enseignants et

qu'elles influencent fortement l'enseignant lorsque vient le temps de changer ses pratiques (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson, 1994-b). Il est important de prendre en considération le concept d'attitude enseignante, à la fois pour comprendre les pratiques enseignantes en classe, mais aussi amener l'enseignant à réfléchir sur ses pratiques et en développer de nouvelles (Richardson, 1996).

Diverses variables sont susceptibles d'influencer ou non, les attitudes des enseignants. Dans une recherche portant sur l'attitude des enseignants à l'égard de l'enseignement de la lecture dans leur discipline, Karr (2011) recense ces variables : le genre (Baron, 1996; Mckenna, 1997), l'expérience (Marsh, 2007), la scolarité (Stieglitz (1983); Hoffman, Roller, Maloch, Sailors, Duffy et Beretvas, (2005); Cantrell, Burns, et Callaway, 2009), et la discipline enseignée (Orlando, 1983). Selon Squires et Bliss (2004), plusieurs années de recherche ont permis d'établir un lien entre les attitudes et les croyances des enseignants et leurs pratiques enseignantes. En effet, tous les enseignants, à un certain point, teintent leur classe par des attitudes et des croyances qui influencent les décisions prises en classe. Hall (2005) indique que les décisions prises par les enseignants experts de contenu, à savoir ce qu'ils vont enseigner et comment ils vont l'enseigner, est largement influencé par leurs attitudes et leurs croyances. En effet, malgré toutes leurs connaissances, ce sont principalement leurs attitudes et leurs croyances qui dicteront leurs actions en classe. Plusieurs chercheurs ont examiné les effets de l'attitude enseignante sur les apprentissages des élèves. Selon Nourie et Lenski (1998) : l'attitude des enseignants à l'égard de l'enseignement de la lecture en classe dans leur discipline est un des facteurs les plus importants en ce qui a trait à l'apprentissage de la lecture et au développement des pratiques en lecture des étudiants. Les prochaines lignes présenteront des chercheurs qui ont étudié les attitudes des enseignants experts de contenus à l'égard du rôle et de l'utilité de la lecture dans leur classe et dans leur discipline.

#### **2.4.2 Attitude des enseignants experts de contenu face à la littérature disciplinaire**

À la suite d'entrevues auprès d'enseignants de niveau secondaire, les résultats de Hall (2005) ont montré que les enseignants experts de contenu ont un nombre élevé et varié d'attitudes et de croyances, tant positives que négatives, au sujet de l'enseignement de la lecture dans leur discipline. Les enseignants spécialistes de contenu ne peuvent et ne devraient pas enseigner la lecture (O'Brien et Stewart, 1990; Welle, 1981), l'enseignement de la lecture est la responsabilité des autres enseignants (Bintz, 1997; Donahue, 2000), enseigner la lecture dans toutes les matières est important (Lipton et Liss, 1978; O'Brien et Stewart, 1990; Stieglitz, 1983; Vigil et Dick, 1987; Yore, 1991), les enseignants experts de contenu voudraient enseigner la lecture, mais ne savent pas comment s'y prendre pour le faire (Jackson et Cunningham, 1994; Yore, 1991). Dans une autre recherche, celle de Donahue (2000), approximativement la moitié des enseignants de sciences questionnés lors de cette étude croient que les cours de sciences ne sont pas une place pour enseigner aux élèves des activités en lecture et en écriture. D'un autre côté, des études conduites par Bintz (1997), Vigil et Dick (1987), et Yore (1991) montrent que certains enseignants en fonction croient qu'enseigner la lecture dans toutes les matières est nécessaire. L'étude de Bintz (1997) indique aussi que lorsque les enseignants spécialistes de contenu font face à des élèves qui présentent des lacunes sur le plan de la lecture, ils blâment les enseignants des autres matières pour ces lacunes.

Il a aussi été démontré que l'enseignement de stratégies efficaces en lecture dans les disciplines autres que la langue d'enseignement, comme en sciences (Barton, Heidema, et Jordan, 2002; Greenleaf, Brown, et Litman, 2004) ou en sciences humaines (Mosborg, 2002; Perfetti, Britt, et Georgi, 1995), par exemple, peut améliorer la compréhension et la réussite des élèves de niveau secondaire. Selon les auteurs, malgré le fait que cela est prouvé par la recherche, les enseignants de niveau

secondaire sont souvent réticents à fournir un enseignement explicite de stratégies en lecture dans leur matière respective. Les enseignants expliquent cette réticence par le manque de temps et la pression qu'ils ont à couvrir l'ensemble de la matière (Bulgren, Deshler, Schumaker, Lenz, 2000; O'Brien, Stewart, et Moje, 1995; Scanlon, Deshler, et Schumaker, 1996). Aussi, les enseignants se perçoivent comme des experts de contenu, et non des experts en lecture, et ils ont le sentiment que ce n'est pas leur responsabilité d'enseigner la lecture (Greenleaf, Schoenbach, Cziko, & Mueller, 2001). Les lignes qui suivent présentent plus en détail ces facteurs.

### **2.4.3 Quelques facteurs contribuant à une attitude négative à l'égard de la littératie disciplinaire**

#### **2.4.3.1 La résistance**

Dans un article paru en 2004 dans le *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Lesley (2004) constate que malgré des années de recherche sur l'importance d'enseigner des stratégies de lecture dans toutes les disciplines, la résistance à l'égard de l'implantation de la littératie dans les classes persiste. Pour Cantrell, Burns et Callaway (2009), la résistance peut être expliquée par de nombreux facteurs : les traditions et la culture, les croyances des enseignants quant à leurs rôles et responsabilités d'enseigner la lecture dans leurs disciplines ou le manque de confiance quant à leur niveau de préparation et de connaissances en lien avec la littératie disciplinaire.

#### **2.4.3.2 L'absence de lien entre la littératie et la discipline aux yeux des enseignants**

Un autre facteur est la coupure ou l'absence de lien entre la littératie disciplinaire et le programme d'études ou la discipline enseignée aux yeux des enseignants experts de

contenus. Une des raisons mentionnées par les enseignants pour laquelle ils n'incluent pas d'enseignement de stratégies de lecture dans leurs disciplines est que l'enseignement de la lecture ou les interventions à faire en lecture ne cadre pas dans l'enseignement d'une discipline où la matière devrait être prioritaire. Wilson, Grisham et Smetana (2009) ont constaté dans leur recherche que les enseignants experts de contenus ne voient pas la possibilité d'arrimer le développement de compétences en lecture et l'enseignement de contenus, comme si ces deux éléments ne pouvaient exister ensemble dans un enseignement *traditionnel*.

En raison de cela, plusieurs enseignants experts de contenus peinent à accepter l'idée d'enseigner des stratégies de lecture en classe. Santa (2006) explique qu'implanter un enseignement d'éléments de littératie dans les classes du secondaire représente un défi important pour les enseignants puisqu'ils doivent revoir leur philosophie de l'enseignement et ce que cela signifie pour eux. De plus, les enseignants démontrent qu'ils ont une compréhension limitée quant à la façon d'imbriquer un enseignement de stratégies de lecture au contenu disciplinaire (Conley, Kerner et Reynolds 2005). Par exemple, les enseignants de mathématiques affirment, dans une étude de Cantrell, Burns et Callaway (2009), qu'un enseignement de stratégies de lecture ne serait pas compatible et surtout ne serait pas pertinent dans leur discipline. Ils disent aussi qu'ils ne sauraient pas comment le faire de toute manière. Park et Osborne rapportaient en 2006 des résultats similaires : les enseignants experts de contenus n'arrivent pas à voir la pertinence de la lecture dans leur discipline et donc, rejettent l'idée qu'ils sont aussi des enseignants spécialistes de la lecture dans leur discipline.

### **2.4.3.3 Le manque de connaissance et de préparation**

Les enseignants experts de contenus de niveau secondaire rapportent régulièrement qu'ils ne sont pas formés adéquatement pour enseigner des stratégies de lecture et

aider les étudiants à développer des compétences en matière de littératie dans leur discipline. Un rapport provenant de The Education Trust (2004) rapporte qu'on devrait mettre davantage l'accent sur le développement du sentiment d'efficacité des enseignants experts de contenus quant à l'enseignement de stratégies de lecture propres à leur discipline. Un vaste nombre d'enseignants experts de contenus rapportent avoir le sentiment de ne pas être suffisamment préparés lorsqu'on leur demande d'enseigner des stratégies de lecture à l'intérieur de leur programme.

Selon McCoss-Yergian et Krepps (2010), les enseignants qui n'ont pas de formation en enseignement de la langue maternelle trouvent difficile d'introduire un enseignement de stratégies puisqu'eux-mêmes n'ont pas la préparation requise et n'ont pas développé cette expertise au sein de leur scolarisation. Cantrell, Burns et Callaway (2009) mentionnent que les enseignants ressentent beaucoup de pression à enseigner du contenu et des éléments de littératie à l'intérieur de ce contenu, mais ne croient pas qu'ils sont bien préparés ni accompagnés pour répondre aux besoins de leurs étudiants en matière de lecture, notamment. Ce que les auteurs constatent, c'est que les enseignants experts de contenus ont un haut degré de confiance quant à leur compétence à enseigner dans leur discipline, mais n'ont pas ce même degré de confiance quand il s'agit de répondre aux besoins généraux des étudiants en ce qui a trait à la lecture. Ils se sentent limités en termes de connaissances et d'habiletés, mais aussi au niveau de leur préparation. Spencer et ses collaboratrices (2008) soutiennent que les enseignants experts de contenus ont maintes fois manifesté leur inconfort à planifier et enseigner des éléments de littératie aux étudiants. Tel que mentionné dans notre problématique, Hall (2005) cite que les enseignants experts de contenus rencontrés lors de ses recherches manifestent le désir d'enseigner des stratégies de lecture, mais ne savent pas comment s'y prendre.

#### 2.4.3.4 Les rôles et les responsabilités des enseignants experts de contenu

Un autre facteur qui influence l'attitude et les croyances des enseignants experts quant à l'enseignement de stratégie de lecture est directement lié aux rôles et aux tâches de ces derniers. Selon Spencer et ses collaboratrices (2008), les enseignants experts ne perçoivent pas du tout la littératie comme une priorité dans leurs tâches et s'en remettent à l'enseignant de la langue maternelle. Alger (2007) ajoute qu'au secondaire, les enseignants maintiennent l'idée que l'enseignement de niveau secondaire doit mettre l'accent sur l'apprentissage de contenu et l'apprentissage de la lecture devrait avoir eu lieu au niveau primaire. Les enseignants du secondaire s'attendent à ce que leurs élèves aient développé toutes les habiletés nécessaires en lecture pour lire dans leur discipline (Park et Osborne, 2006). Hall (2005) rapporte que les enseignants croient encore que les enseignants experts de contenus ne devraient pas enseigner la lecture ou des stratégies de lecture dans leur classe et que ce n'est pas leur responsabilité, c'est celle *des autres*.

#### 2.4.3.5 Le temps

Le temps est aussi un facteur contribuant à une attitude négative à l'égard de la littératie disciplinaire. En effet, en plus de leur perception qu'il n'existe pas de liens formels entre l'enseignement de la lecture et l'enseignement de contenus, les enseignants experts de contenus font souvent référence au manque de temps en classe pour justifier leur attitude négative à l'égard de l'enseignement d'éléments de littératie dans leurs classes. Cantrell et ses collaborateurs (2009) ont indiqué dans leur recherche que la pression d'enseigner tout le contenu dans une discipline contribue au fait que les enseignants sont réticents d'abandonner leurs méthodes pédagogiques traditionnelles et d'essayer de nouvelles pratiques. Ils affirment que cette pression à enseigner tout le contenu discipline leur prouve qu'il n'est pas de leur responsabilité d'enseigner des stratégies de lecture et encore moins d'aider les étudiants en



difficultés de lecture. Parris et Block (2007) rapportent que le plus grand défi pour les enseignants experts de contenu serait de trouver du temps au travers de leur programme pour enseigner aux étudiants à développer des compétences en lecture dans leurs disciplines. Selon Park et Osborne (2006), les enseignants ont l'impression que l'enseignement de stratégies en lecture dans leur classe nuirait au temps passé pour enseigner du contenu. Ainsi, dès que les enseignants experts de contenus ont le sentiment que la meilleure chose à faire au plan pédagogique est d'enseigner du contenu, l'enseignement de stratégies de lecture propres à leur discipline est relégué aux oubliettes (Ness, 2007). La recherche menée par Ness (2007) auprès d'enseignants experts de contenus rapporte que ces derniers perçoivent l'intégration de stratégies de lecture dans leur discipline et l'accompagnement des étudiants en difficultés de lecture seulement comme des éléments qui prennent beaucoup de temps et non comme un moyen efficace d'aider l'étudiant dans sa compréhension et la rétention du contenu. À cet effet, dans une autre recherche de Ness (2007), les enseignants experts de contenus affirment qu'ils n'enseignent pas de façon explicite dans leur classe, car cela demande beaucoup trop de temps. Finalement, Ness (2008) rapporte dans cette même recherche que les enseignants experts de contenus ont le sentiment que trop de matière dans leur discipline devrait être sacrifiée s'ils prenaient du temps en classe pour aider les étudiants qui ont de la difficulté en lecture.

#### **2.4.4 Quelques facteurs contribuant à l'implantation de stratégies de lecture dans les classes des enseignants experts de contenus**

Bien que plusieurs chercheurs aient tenté de démontrer quels étaient facteurs pouvant freiner les enseignants dans l'appropriation de stratégies de lecture propres à leur discipline dans le but de les enseigner, il n'en demeure pas moins qu'il est important pour cette recherche d'explorer, à l'inverse, quels sont les facteurs qui contribuent à l'implantation de stratégies de lecture dans les classes des enseignants experts de contenus. Nous présentons ici une revue de recherches ayant identifié des facteurs qui

se sont avérés déterminants pour développer une attitude positive à l'égard du rôle et de l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture dans toutes les disciplines.

#### **2.4.4.1 L'identité**

Un premier facteur contribuant à l'enseignement de stratégies de lecture dans les classes des enseignants experts de contenus est le rapport à soi en tant que lecteur. Mojo et ses collaborateurs (2009) expliquent que les enseignants doivent être en mesure de mieux identifier leur rôle en tant qu'enseignants en lecture dans leur discipline afin de mieux supporter les apprenants en contexte scolaire. Pour changer les croyances et les valeurs des enseignants experts de contenus au sujet de l'enseignement de la littératie dans leur discipline et renforcer leur identité en tant que lecteur expert de cette discipline, il est nécessaire d'amener l'enseignant, dans un premier temps, à définir sa conception de la littératie disciplinaire et à comprendre son propre rapport à l'écrit (Spitler, 2012).

À ce sujet, les recherches doctorales de Blaser (2007) ont permis de montrer que plus un enseignant se sent à l'aise dans son rapport à l'écrit, plus il va être en mesure d'encadrer les écrits dans sa classe et de favoriser ainsi l'appropriation des apprentissages des élèves. Toujours au sujet du rapport à l'écrit, Spitler (2012) ajoute que pour voir une transformation de leur identité en tant que lecteur expert dans leur discipline, les enseignants doivent aussi prendre conscience des processus métacognitifs nécessaires pour lire dans leur discipline afin de les enseigner à leurs étudiants.

#### **2.4.4.2 La collaboration**

Un deuxième facteur contribuant à l'implantation de stratégies de lecture dans les classes des enseignants experts de contenus est la collaboration. Les recherches de Cantrell et Callaway (2009) ont montré que plusieurs enseignants experts de contenus sentent qu'ils ont non seulement un rôle à jouer dans l'enseignement de la lecture, mais aussi une responsabilité d'aider les étudiants qui ont des difficultés en lecture. Cependant, ils ne se sentent pas qualifiés pour le faire et cela met un frein à l'intégration de pratiques pédagogiques en lecture dans leurs classes (Bintz, 1997; Mallette, Henk, Waggoner et Delaney, 2005).

Dans cette même recherche, Cantrell et Callaway (2009) réitéraient l'importance du développement professionnel et recommandent que ce développement soit fait en collaboration avec les autres enseignants et avec des conseillers pédagogiques ou des spécialistes en lecture. Les auteurs affirment qu'il ne suffit pas de dire aux enseignants quelles stratégies employées dans leurs classes pour les engager activement dans leur pratique. Ils doivent collaborer avec les autres enseignants. L'établissement scolaire doit leur offrir des opportunités de travailler en collaboration, de pratiquer, modéliser, appliquer et critiquer le choix des stratégies de lecture et les approches pédagogiques suggérées. La collaboration avec les pairs, la planification en équipe, les discussions formelles et informelles de même qu'une exposition à des situations authentiques de lecture dans la discipline sont des éléments qui contribuent à l'engagement des enseignants et favorise l'implantation de stratégies de lecture dans leur discipline. Lave et Wenger (1991) parlent quant à eux de mettre sur pied des communautés de pratiques. Cette approche aurait un impact considérable à la fois sur le développement du rapport à l'écrit des enseignants, mais aussi sur leurs pratiques. Selon Thibodeau (2008), les communautés de pratiques augmenteraient les connaissances en matière de littératie disciplinaire et les capacités des enseignants à intégrer des pratiques pédagogiques en lecture en classe. Elles

permettraient aussi d'améliorer le sentiment d'efficacité et la motivation des enseignants à changer leurs pratiques.

#### **2.4.4.3 L'égalité des chances**

Finalement, un dernier facteur contribuant à l'implantation de stratégies de lecture dans les classes des enseignants experts de contenus est l'égalité des chances. Dans une recherche portant sur l'engagement des enseignants experts de contenus auprès des élèves ayant des difficultés en lecture, Alger (2007) explique que lorsque les enseignants experts de contenus comprennent les implications sociales de la littératie et l'impact que le niveau de littératie des élèves peut avoir sur leurs vies, alors leurs attitudes et leurs pratiques pédagogiques à l'égard de l'enseignement de stratégies de lecture dans leur discipline sont plus positives.

L'approche utilisée par Alger (2007) était de réunir des enseignants volontaires, 18 au total, et de les informer des impacts d'un faible niveau de littératie dans une société hautement qualifiée afin qu'ils prennent conscience du rôle qu'ont à jouer auprès des apprenants. Par la suite, elle leur a présenté des textes portant sur la littératie, l'impact social de littératie, le rôle et la responsabilité des enseignants en ce qui a trait à la littératie. Les résultats ont montré que 16 enseignants sur 18 ont réalisé grâce aux rencontres qu'il existait un lien réel entre la littératie et une intégration sociale et professionnelle réussie. Une personne qui ne peut pas lire ou qui lit difficilement aura peu de chance d'avoir un impact politique ou économique dans une société hautement qualifiée.

Les enseignants experts de contenu ont des attitudes variées quant à l'adoption de pratiques pédagogiques adaptées qui favorisent l'acquisition de stratégies efficaces en lecture pour résoudre des textes complexes. En se basant sur les recherches

mentionnées ci-haut, il semble qu'un enseignement de la compréhension en lecture dans les classes des enseignants experts de contenu passe une meilleure compréhension de la part des enseignants des impacts de la littératie sur la vie de leurs étudiants. Une fois ce constat fait, les recherches suggèrent que les établissements scolaires devraient donner des opportunités aux enseignants de développer leur pratique professionnelle en participant à des communautés de pratiques. Ils seraient davantage en mesure de développer, de façon significative, leur identité de lecteur et leur rapport personnel à l'écrit. De plus, une participation active aux communautés de pratique semble permettre aux enseignants d'échanger avec leurs pairs et développer de meilleures pratiques enseignantes en lecture dans leur discipline.

## **2.5 Les pratiques enseignantes en lecture**

Pour comprendre les textes et réaliser les tâches en lecture proposées dans toutes les disciplines au niveau collégial, des processus complexes relevant de la compréhension de parties de textes ou de textes entiers doivent nécessairement être mis en œuvre et être enseignés (MELS, 2012). Il y a déjà plus de 15 ans, en 1991, Lecavalier, Préfontaine et Brassard ont mené une recherche sur les stratégies de lecture/écriture au collégial auprès de onze disciplines et ont observé que les pratiques enseignantes guidant la réalisation d'une activité de lecture/écriture se limitent souvent à énoncer le sujet du travail ou la nature de la tâche. Encore aujourd'hui, on observe que les pratiques pédagogiques les plus utilisées par les enseignants sont de poser des questions aux élèves, de leur donner des directives, de répondre à leurs questions et d'y réagir. Les pratiques enseignantes sont davantage centrées sur le questionnement que sur l'enseignement de la compréhension en lecture. De plus, l'enseignement de la lecture devrait viser à améliorer la compréhension des élèves, à créer chez ces derniers des habitudes de lecture et des attitudes favorables envers la lecture ainsi qu'à favoriser des compétences

d'apprentissage par la lecture, afin de permettre aux élèves de poursuivre leurs études de façon plus autonome (MELS, 2005). Pour cette raison, il est suggéré dans la littérature que les enseignants développent des pratiques enseignantes qui amènent l'étudiant à s'engager activement dans le processus de lecture en leur montrant comment le faire, c'est-à-dire en leur enseignant, entre autres, des stratégies cognitives et métacognitives de compréhension pour qu'ils deviennent des apprenants stratégiques. Aussi, des études démontrent qu'un enseignement explicite de stratégies efficaces de compréhension en lecture mène à une compréhension bien meilleure chez les étudiants que lorsque l'on n'enseigne pas de telles stratégies (Pressley, 2006, cité dans MELS, 2012, P.56) et que les étudiants ayant des difficultés de lecture s'améliorent en compréhension lorsqu'on leur enseigne explicitement des stratégies de lecture en classe (Shearer, Ruddell et Vogt, 2001; Vogt et Nagano, 2003). Campbell, Voekl et Donahue (1997), de même que Shanahan et Shanahan (2011) insistent donc sur l'importance pour tous les enseignants de développer des pratiques pédagogiques efficaces pour l'enseignement de la compréhension en lecture, telles que d'enseigner explicitement des stratégies de lecture efficaces aux étudiants, de choisir des textes accessibles, d'enseigner le vocabulaire technique et de préciser une intention de lecture aux étudiants chaque fois qu'ils doivent lire un texte, et ce, dans toutes les disciplines. En plus, ces mêmes auteurs suggèrent la collaboration en classe dans les tâches de lecture et soutiennent que l'enseignant a un rôle important à jouer en donnant de la rétroaction régulièrement lors des lectures.

Aussi, selon Biancarosa et Snow (2006), il est évident qu'enseigner des stratégies en compréhension en lecture est bénéfique pour les étudiants de tous niveaux. Lorsque l'enseignant explique le vocabulaire technique, qu'il modélise des stratégies, qu'il guide les étudiants et les rend indépendants dans l'utilisation des stratégies enseignées, alors il est prouvé que les étudiants s'améliorent en compréhension en lecture (Biancarosa et Snow, 2006; Collins, 1991; Deshler, Ellis, et Lenz, 1996;

National Reading Panel, 2000; Rosenshine et Meister, 1996; Schorzman & Cheek, 2004; Stevens, 2003; Wood, Winne, et Carney, 1995).

## **2.6 La compréhension de lecture**

La compréhension en lecture est un processus complexe durant lequel un bon lecteur applique avec souplesse une variété de stratégies de compréhension, peu importe le type de texte qui lui est présenté (Pressley, 2000; Wade, 1990). Pour Samuels (2002), la compréhension en lecture se définit comme un processus par lequel le lecteur construit le sens du texte en combinant à la fois ses connaissances antérieures aux informations contenues dans le texte (Samuels, 2002). Il s'agit en quelque sorte de l'ultime but à atteindre lorsqu'on pratique une activité de lecture, spécialement si la tâche demandée en est une de compréhension. Pour réaliser cette tâche, le lecteur doit avoir développé des stratégies importantes telles qu'être en mesure d'identifier l'idée principale d'un texte, se poser des questions sur sa lecture, trouver des moyens d'y répondre et surtout, être en mesure, au final, d'en résumer le contenu (Curtis, 2002; Gersten, Fuchs, Williams et Baker, 2001; Kamil, 2003). Une recension de Gersten *et coll.* (2001) a aussi démontré qu'un lecteur doit être en mesure de faire des inférences à partir du texte et même, de se faire une image mentale du texte, et ce, pour arriver à une meilleure compréhension en lecture.

De manière plus spécifique, la plupart des recherches portant sur la lecture indiquent que des variables peuvent influencer la compréhension de lecture. Plus particulièrement, Ross, Fisher et Frey (2009) en identifient quatre importantes :

1. Les variables liées au lecteur (âge, compétence en lecture, motivation, habiletés);

2. Les variables liées au texte (genre, structure, niveau de difficulté, vocabulaire);
3. Les variables liées au contexte d'apprentissage (tâche, groupe, but de lecture, environnement);
4. Les variables liées à l'enseignant (expérience, connaissance, approche pédagogique, attitude).

Ce sont les interactions entre ces variables qui influencent la compréhension en lecture chez un apprenant. Bien sûr, certains facteurs ne peuvent changer, tels que l'âge ou le vécu antérieur d'un étudiant. D'ailleurs, Reynolds, Taylor, Steffensen, Shirley et Anderson (1982) ont étudié l'impact, en situation de lecture, du vécu chez des élèves de 8<sup>e</sup> année de race blanche et provenant d'un milieu agricole. Ces élèves ont dû lire un texte qui abordait des éléments culturels connus d'étudiants de race noire et de milieu ouvrier. Les élèves ont eu énormément de difficulté à lire ce texte, car le contexte leur était inconnu. À l'inverse, lorsque des étudiants de 8<sup>e</sup> année de race noire et de milieu ouvrier ont lu ce texte, ils n'avaient aucune difficulté à comprendre. Les chercheurs concluent que si on ne peut changer le vécu d'un élève, il faut d'autant plus encourager les élèves à lire davantage pour acquérir de nouvelles connaissances.

Avec un éventail aussi large d'habiletés qui contribuent à une meilleure compréhension de la lecture, il est difficile de déterminer lesquelles sont les plus importantes pour des étudiants d'âge adulte ayant des difficultés en lecture. Hock et Mellard (2005) ont effectué une recherche en réunissant un panel de six analystes, soit 4 chercheurs et 2 praticiens qui avaient pour tâche de faire ressortir les stratégies les plus importantes à développer chez des lecteurs d'âge adulte. Chaque participant avait une grande connaissance des stratégies cognitives et métacognitives, ainsi que des stratégies d'apprentissage nécessaires en compréhension de lecture. De plus,



chaque participant avait une expérience dans l'enseignement des stratégies de lecture efficaces auprès d'étudiants. Chacun de leur côté, ils ont lu une dizaine de textes et ont fait ressortir les stratégies essentielles à mettre en place pour chacun d'eux. Par la suite, en se réunissant, ils ont conclu ensemble de leur efficacité et ont tenté de valider quelles stratégies étaient communes à chacun. Le premier constat est que les bons lecteurs peuvent utiliser des stratégies de compréhension de lecture différentes de leurs pairs selon le type de texte à lire. Dans le cas des lecteurs d'âge adulte ayant des difficultés au niveau de la compréhension de lecture, il s'avère que résumer et inférer sont les stratégies les plus importantes à acquérir, suivies de près par le questionnement et la recherche d'indices permettant de mieux comprendre le texte. Par contre, rendus à ce stade de leurs apprentissages, les lecteurs d'âge adulte ayant des difficultés au niveau de la compréhension de lecture ont peu de ressources dans leurs milieux scolaires pour pallier ces lacunes et surtout, pour apprendre à utiliser ces stratégies efficaces qui demandent le support d'un expert.

Nous avons expliqué plus haut qu'il était essentiel de fournir un accompagnement en compréhension de la lecture aux étudiants qui effectuent une transition entre l'école secondaire et le milieu collégial puisqu'en général, ils présentent des lacunes importantes dans l'acquisition de stratégies de lecture. D'autres études, celles Dowhower (1999), Duffy et ses collaborateurs (1987) ainsi que Long (1987), entre autres, ont démontré que les étudiants de niveau collégial ayant de bonnes habiletés en compréhension de lecture ont tendance à effectuer plus d'interactions avec le texte, notamment en faisant des inférences, en résumant et en faisant des liens avec leurs propres expériences personnelles en lecture. À l'inverse, les étudiants qui présentent des difficultés importantes sur le plan de la compréhension en lecture ont tendance à souligner le texte ou à relire passivement certains passages, en omettant d'utiliser des stratégies de lecture spécifiques.

## **2.7 L'enseignement de stratégies en lecture**

Les stratégies sont des étapes ou des procédures efficaces et organisées dont un individu se sert pour apprendre, se souvenir ou pour accomplir certaines tâches (Souza, 2001). L'utilisation de stratégies aide l'étudiant en difficulté à comprendre ou retenir de nouvelles connaissances pour plus tard les intégrer intelligemment à ce qu'il sait déjà. Les stratégies d'apprentissage peuvent être simples au point de vue cognitif. Par exemple, il peut s'agir de prendre des notes, de produire des résumés sous forme de tableaux, d'utiliser des ouvrages de référence, de relire le texte ou de poser des questions à l'enseignant. Dans le cas des stratégies plus complexes, comme c'est le cas avec les stratégies de compréhension en lecture, les recherches de Swanson (1995) et Wong (1982) démontrent que les étudiants éprouvant de la difficulté en lecture n'arrivent pas à acquérir seuls de bonnes stratégies de lecture. Elles doivent donc être enseignées puisqu'elles aident à accomplir des tâches plus élaborées qui impliquent plusieurs étapes ou font appel aux habiletés intellectuelles de niveau supérieur. Être conscient de ses processus cognitifs, planifier une rédaction, chercher et corriger ses erreurs, activer ses connaissances antérieures, effectuer le suivi de ses progrès représentent autant d'exemples de stratégies d'apprentissage complexes. Les étudiants qui présentent des difficultés en lecture ont donc besoin de quelqu'un d'expérimenté qui puisse expliquer concrètement comment, à quel moment et quand utiliser les stratégies de lecture complexes pour faciliter leur compréhension en lecture (Swanson et Paz, 1998).

### **2.7.1 Les stratégies cognitives et métacognitives**

On peut classer les stratégies en deux catégories, soient les stratégies cognitives et les stratégies métacognitives (Sturomsky, 1997). Les stratégies cognitives aident l'étudiant à apprendre certaines tâches pour ensuite les exécuter. Les stratégies cognitives l'aideront à résoudre un problème, comprendre un concept, assimiler une

information ou encore, se remémorer certaines informations. Le nombre de stratégies de compréhension en lecture et les stratégies elles-mêmes varient beaucoup selon les auteurs. En général, on parle de stratégies telles que résumer, inférer, se poser des questions, activer les connaissances antérieures, etc. Les stratégies métacognitives servent à planifier, à gérer et à évaluer l'apprentissage. L'utilisation de ces stratégies permet à l'apprenant de se fixer des objectifs au cours de leur tâche, de se corriger en cours de route et d'utiliser des outils ou des moyens positifs pour s'aider lorsqu'ils rencontrent des problèmes d'apprentissage. Paris et Winograd (1990) maintiennent que l'utilisation de bonnes stratégies métacognitives augmente la capacité d'apprentissage et entraîne une motivation supplémentaire chez les étudiants. Avec l'utilisation de stratégies métacognitives, les étudiants apprennent davantage en devenant conscients de ce qu'ils lisent ou écrivent. De plus, ils sont plus efficaces pour résoudre des problèmes d'ordre scolaire. Ces mêmes auteurs insistent sur le fait qu'il est important que les stratégies métacognitives soient enseignées en classe et pas seulement nommées.

Dans le *Hanbook of Reading Research*, Baker et Brown (1984) affirment qu'il existe un lien entre l'utilisation de stratégies métacognitives et la lecture efficace. En effet, selon ces auteurs, la maîtrise des stratégies métacognitives et le contrôle qu'un étudiant peut avoir sur l'utilisation de celles-ci ont un lien direct et critique avec la compréhension en lecture. Selon Paris, Lipson et Wixson (1983), il existe trois catégories de connaissances essentielles pour établir une relation entre le lecteur et la tâche. La première catégorie regroupe les connaissances déclaratives faisant référence au *qui* et au *quoi* en lecture. Ces connaissances déclaratives se divisent en trois caractéristiques importantes : les caractéristiques personnelles (ex. ce sujet m'intéresse, j'ai de la difficulté avec les mots longs, etc.), les caractéristiques liées à la tâche (ex : la lecture se fait de gauche à droite, les personnages du texte ont habituellement des problèmes à solutionner, etc.) et les caractéristiques en lien avec

les stratégies métacognitives efficaces (ex. : je peux utiliser cette image pour m'aider à comprendre, je peux relire la phrase pour m'aider à comprendre ce mot, etc.). La deuxième catégorie renferme les connaissances procédurales. Cette catégorie est au cœur de la compréhension de lecture puisqu'elle implique que le lecteur doit être en mesure de connaître à quel moment et de quelle façon il doit utiliser les bonnes stratégies métacognitives en compréhension de lecture.

Paris et Winograd (1983) expliquent que ces deux catégories à elles seules ne peuvent suffire au lecteur en compréhension de lecture. À cela doit s'ajouter une troisième catégorie, les connaissances conditionnelles. Alors que les deux premières catégories mettent l'accent sur la connaissance et les habiletés, les connaissances conditionnelles impliquent l'aspect motivationnel du lecteur. Ces connaissances sont essentielles puisqu'elles permettent au lecteur de déterminer *quand et pourquoi* il faut utiliser une stratégie métacognitive particulière.

La figure 2.2 montre la relation entre les différents types de connaissances métacognitives et le lien établi entre les caractéristiques personnelles, liées à la tâche, et liées à l'utilisation des stratégies.

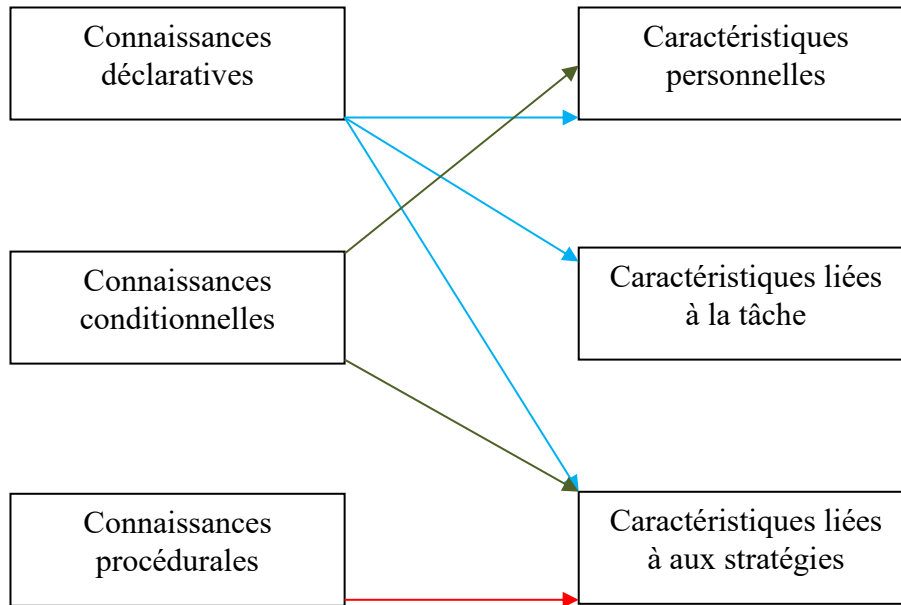


Figure 2.2 Relation entre les différents types de connaissances métacognitives et leurs variables (Paris et Winograd, 1983)

La métacognition est un processus qui s'effectue tout au long des étapes de la lecture, soit avant, pendant et après la lecture (Schmitt, 1988). La figure 2.3 illustre bien ce contrôle métacognitif du lecteur en situation de compréhension de lecture et montre les liens entre les différentes étapes de la lecture.

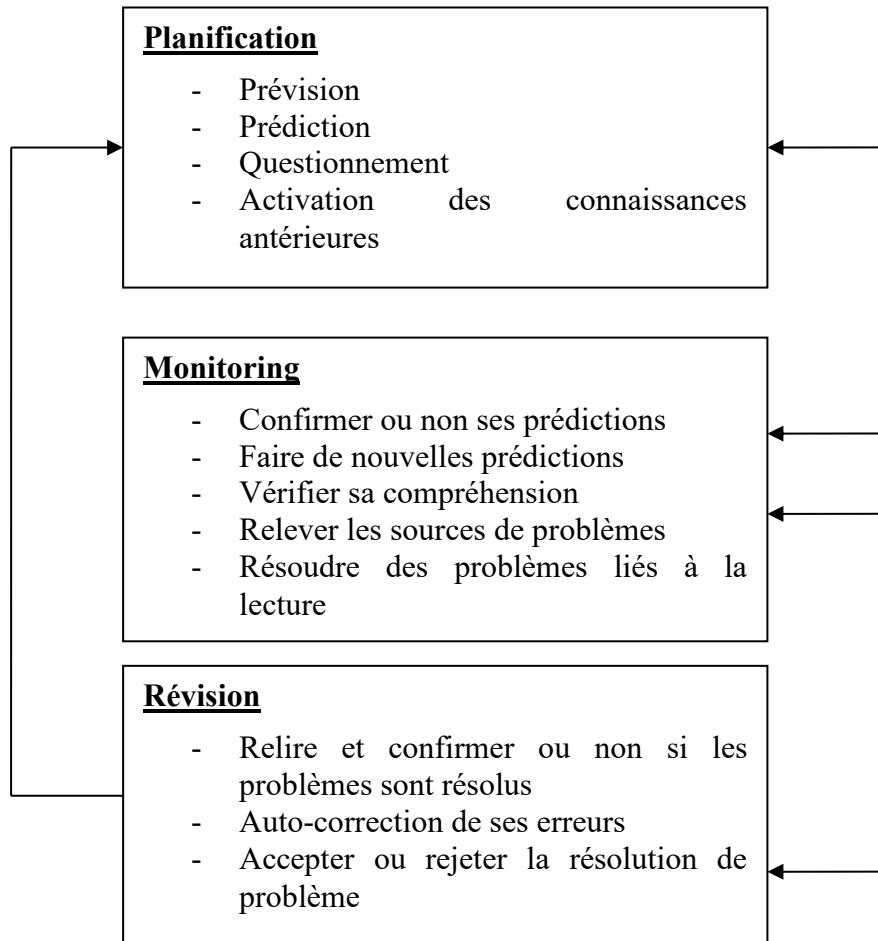


Figure 2.3 Contrôle métacognitif du lecteur en situation de compréhension de lecture (Baker et Brown, 1984)

## 2.8 Des stratégies pour favoriser la réussite de tous en lecture

Il existe de nombreuses stratégies, validées par la recherche, pour favoriser la réussite de tous en lecture, mais notamment ceux qui rencontrent des difficultés.

### 2.8.1 Donner une intention de lecture

Si certains facteurs ne peuvent être modifiés, d'autres, très importants, peuvent être instaurés par l'enseignant avant la lecture pour faciliter la compréhension. Un de ces

facteurs est la raison pour laquelle l'étudiant doit lire un texte, soit l'intention de lecture. Banikowski et Mehring (1999) indiquent que trop d'élèves lisent en classe sans connaître l'intention de lecture. Sans but de lecture, le lecteur ne sait pas ce sur quoi il doit porter son attention. De plus, selon les auteurs, il arrive difficilement à retenir l'information. Avant la lecture, l'enseignant peut stimuler la curiosité des étudiants en présentant le sujet du texte, le contexte, l'auteur et en faisant des liens avec d'autres textes qui ont été présentés précédemment dans le cadre du cours. Pour savoir quoi souligner, surligner, annoter, schématiser, il est essentiel d'avoir en tête l'intention. Cette intention peut prendre différentes formes : consignes, problème à résoudre (Blaser, 2014). En effet, l'enseignant qui propose un texte à lire dans le but de réutiliser ces connaissances dans un examen indique une tâche différente à l'étudiant de l'enseignant qui demande de lire un texte dans le but d'écrire une dissertation, par exemple.

### **2.8.2 Enseigner le vocabulaire**

Un autre facteur important est la connaissance du vocabulaire dans une situation de compréhension en lecture. Tout comme le vécu personnel, le vocabulaire est un facteur prédictif de réussite en compréhension de lecture (Baumann, Kame'enui et Ash, 2003). Il est donc important de placer régulièrement les étudiants en situation de lecture afin qu'ils puissent acquérir un vocabulaire approprié. Plusieurs mots utilisés dans les textes proposés en classe peuvent être difficiles à comprendre pour les élèves, car ces mots peuvent être moins fréquents qu'à l'oral, être propres à une discipline scolaire, être complexes et longs ou présenter plusieurs significations dans différents contextes. L'exposition à l'écrit permet certes, dans certaines conditions, d'augmenter le vocabulaire connu. Cependant, l'enseignement du vocabulaire est essentiel et il faut lui faire une place de choix à l'école (MELS, 2011). Cet enseignement a des retombées positives chez les élèves plus âgés (Biemiller, 2007). Les recherches actuelles nous amènent à conclure que l'exposition à l'écrit, combinée

à l'enseignement explicite du vocabulaire, constitue la façon la plus efficace de développer le lexique des élèves. L'enseignement du vocabulaire est similaire de la maternelle à la fin du secondaire. Selon Beck, McKeown et Kucan (2008), l'enseignant devrait enseigner le vocabulaire selon les principes suivants : les mots enseignés sont ciblés, les explications sur le sens des mots sont mises en contexte, les mots ciblés sont présentés dans les différents contextes dans lesquels ils peuvent se trouver et finalement, plusieurs occasions d'utiliser ces mots et d'y réfléchir sont offertes aux élèves.

### **2.8.3 Activer, utiliser et réinvestir des connaissances antérieures**

Certains auteurs, comme Harvey et Goudvis (2007), ont expliqué comment nos expériences, nos connaissances, nos émotions et notre compréhension affectent nos apprentissages et la façon dont nous apprenons. Toutes ces facettes forment ce que l'on appelle les connaissances antérieures et différencient la façon dont un étudiant entreprend la lecture d'un texte. De façon générale, les bons lecteurs comptent sur ces connaissances et sur leurs expériences en tant que lecteurs pour les aider à comprendre ce qu'ils lisent et aussi pour être en mesure de faire des liens avec le texte lu. Les étudiants ayant des difficultés sur le plan de la compréhension de lecture lisent généralement un texte d'un trait, et ce, sans considérer si le texte a du sens. Ils font rarement des liens entre la compréhension de lecture et leurs propres connaissances sur le sujet et comprennent peu qu'ils peuvent faire appel à leurs connaissances antérieures s'ils ne comprennent pas bien certaines parties du texte (Harvey et Goudvis, 2007). Cette composante permet aux étudiants de faire des liens entre le texte et leurs expériences personnelles. Encore une fois, l'enseignant doit jouer un rôle de premier plan au niveau de connaissances antérieures en démontrant explicitement tous ces liens.



#### **2.8.4 Enseigner les prédictions**

Dans le cas de la lecture, lorsque le lecteur fait des prédictions, il doit utiliser cinq processus importants : activer ses connaissances, réfléchir aux multiples sens que pourra avoir le texte, anticiper qu'il faudra peut-être modifier ses prédictions, réfléchir aux différentes stratégies de lecture qui devront être utilisées et surtout, faire des liens entre ce qui est écrit et ses propres connaissances (Block, Rodgers et Johnson, 2004). En résumé, si prédire est la stratégie de lecture à utiliser en premier lieu, elle est aussi celle qui requière le plus de stratégies à activer en même temps. Les étudiants développent l'habitude d'anticiper ce sur quoi le texte portera en formulant des hypothèses. Ils peuvent s'appuyer sur le titre, sur les illustrations ou simplement sur la façon dont le texte est construit. Ou même encore, ils peuvent faire des liens avec la matière abordée en classe.

#### **2.8.5 Enseigner la réflexion à voix haute**

De nombreuses études empiriques démontrent l'efficacité de la réflexion à haute voix dans la réussite en compréhension de lecture. Dans une récente étude de Block et ses collaborateurs (2004), on a demandé à 630 élèves de sixième année ce que leur enseignant pouvait faire de plus pour les aider à mieux comprendre en situation de lecture. Les réponses les plus fréquentes ont été que les étudiants désiraient que leur enseignant leur montre ce qui se passe dans leur tête lorsqu'ils sont en situation de compréhension de lecture. Une autre étude de Garcia (2002) a conclu que cette demande provient surtout des étudiants rencontrant des difficultés importantes sur le plan de la compréhension de lecture. La réflexion à haute voix est une stratégie métacognitive où l'enseignant verbalise à voix haute ses pensées et ses idées pendant qu'il lit un texte, et ce, dans le but de modeler aux étudiants ses processus mentaux de compréhension de lecture (Harris et Hodges, 1995). La réflexion à haute voix permet aux lecteurs de s'arrêter de temps à autre durant leur lecture afin de mieux saisir ce

qu'ils comprennent du texte et de faire des liens pour ce qui s'en vient. Block (2004) a démontré que cette prise de conscience des processus métacognitifs a permis à de nombreux étudiants d'augmenter de façon significative leurs résultats lors d'examens de compréhension de lecture. De plus, la réflexion à haute voix a permis aux élèves en difficulté de s'engager davantage en situation de lecture et de renforcer leur habileté à choisir des stratégies plus efficaces lorsqu'ils font face à des difficultés sur le plan de la compréhension de lecture.

### **2.8.6 Enseigner le questionnement**

En général, les lecteurs utilisent la stratégie du questionnement avant, pendant et après une situation de compréhension en lecture. Ces questions peuvent alors être en lien avec le contenu du texte, sa structure ou le vocabulaire utilisé dans le texte. Lorsque les étudiants génèrent des questions pendant et après la lecture d'un texte, ils renforcent leur compréhension et peuvent faire leur résumé de façon plus efficace. Quand les élèves mettent en place la stratégie de questionner le texte, ils commencent par identifier l'information qui leur semble la plus pertinente et qui pourrait engendrer un questionnement. Ils notent dans la marge leurs questions et tentent, une fois qu'ils parcourent le texte, d'y répondre. S'ils n'y arrivent pas, alors ils peuvent garder cette question et la partager avec le reste du groupe.

### **2.8.7 Enseigner à résumer**

Il n'y a pas de lecteur qui puisse tout retenir lors de la lecture d'un texte, la raison étant que la charge cognitive devient tout simplement trop grande. Pour Keene et Zimmerman (1997), le résumé est lié directement à l'esprit de synthèse. Le résumé donne l'opportunité d'identifier et d'intégrer les informations les plus pertinentes d'un texte. Le résumé permet aux étudiants d'améliorer leur compréhension de lecture, car il les aide à construire un portrait d'ensemble de ce qui a été lu. Le résumé

du texte peut se faire de différentes façons : l'étudiant peut retenir la phrase principale de chaque paragraphe et en faire une synthèse du texte, ou il peut carrément réécrire le texte dans ses propres mots. Il peut aussi, dans son résumé, intégrer des passages importants ou des citations du texte qui sont nécessaires à sa compréhension.

La recension non exhaustive de stratégies en compréhension en lecture nous amène à constater qu'il existe un point commun entre elles : toutes les stratégies doivent être enseignées en classe si l'on veut que l'étudiant puisse les acquérir et les réutiliser. Dans les lignes qui suivent, nous présenterons des approches et des modèles validés empiriquement par la recherche qui peuvent favoriser la compréhension en lecture en classe.

## **2.9 Des modèles pour favoriser la compréhension en lecture**

### **2.9.1 Le modèle de l'enseignement explicite**

Dans un article publié dans *Vie pédagogique*, Desrochers, Desgagnés et Biron (2012) font un retour des observations qui ont conduit à une remise en question des pratiques éducatives actuelles relatives à l'enseignement de la lecture. Ils citent notamment une revue de méta-analyses menée par Bissonnette et ses collaborateurs (2010) qui met en évidence que, de toutes les approches pédagogiques considérées :

« L'enseignement explicite s'avère l'approche la plus efficace pour le développement de la conscience phonémique, du décodage des unités infralexicales, de la reconnaissance visuelle des mots, de la lecture orale, de la compréhension et de la rédaction des textes. L'enseignement explicite comprend plusieurs pratiques pédagogiques qui se sont révélées efficaces, telles que l'énoncé des objectifs d'apprentissage, le choix raisonné du matériel linguistique, le contrôle de la cadence et du gradient de difficulté des activités d'apprentissage (du plus simple vers le plus

complexe), la pratique de l'explication explicite et du modelage, la rétroaction, la pratique guidée, et la pratique autonome. » (p. 42)

Selon Boyer (1993), si l'enseignement de connaissances et la mise en contexte sont des conditions nécessaires à l'acquisition des habiletés de lecture, on doit leur ajouter un enseignement explicite, ce qui rend visible à l'étudiant la procédure sous-jacente à l'habileté à exercer. Le modèle de l'enseignement explicite s'applique principalement à l'enseignement de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation. Il repose, au départ, sur l'enseignant qui servira de modèle de lecteur aux étudiants (Giasson, 1990). Dans une séance type, l'enseignant choisit la stratégie à enseigner, la définit et précise son utilité. Alors qu'il lit le texte, l'enseignant verbalise ses processus cognitifs internes. Il s'agit ici de rendre un processus mental interne transparent aux yeux des élèves, en le verbalisant et en montrant comment la stratégie opère sur une tâche précise. Peu à peu, l'enseignant se retire afin de favoriser l'autonomie dans l'utilisation de ces deux stratégies qui ont été modelées. Il est important que l'enseignant insiste sur le moment (*quand*) où les étudiants doivent utiliser la stratégie lors de leurs lectures personnelles. Le modèle de l'enseignement explicite insiste non seulement sur l'application des stratégies de lecture enseignées, *le comment-faire*, mais aussi sur le *quoi faire*, le *pourquoi faire* et le *quand faire*.

Birch et ses collaborateurs (1995) ont voulu expérimenter l'effet de l'enseignement explicite de stratégies de lecture et d'écriture sur les performances académiques d'étudiants japonais d'âge collégial. Les participants étaient au nombre de cinq. Durant leurs cours, les étudiants ont reçu un enseignement explicite incluant une variété de stratégies de compréhension de lecture de même que des stratégies d'écriture. La collecte de données a été effectuée à partir d'observation et d'entrevues avec les étudiants. Ces derniers étaient notés sur leurs habiletés à choisir des stratégies de lecture et d'écriture efficaces, la fréquence à laquelle ils choisissaient ces stratégies et de quelle façon elles étaient utilisées.

Cette étude a conclu que l'approche de l'enseignement explicite pour enseigner des stratégies de compréhension de lecture et d'écriture auprès d'étudiants japonais d'âge collégial donne des résultats positifs. Il a été démontré qu'un plus grand nombre de stratégies de compréhension de lecture sont utilisées par les étudiants et que ces derniers abordent les tâches en lecture avec plus de confiance. Les retombées positives de cette recherche suggèrent même que l'enseignement explicite de stratégies de compréhension en lecture contribuerait à mettre davantage l'accent sur la compréhension spécifique d'un texte et non seulement sur la compréhension globale du texte. De plus, cette approche peut aisément être combinée à d'autres approches efficaces, comme l'enseignement réciproque (Elbaum et autres, 1999, cités dans Desrochers, Desgagnés et Biron, 2012).

Ainsi, l'enseignement de stratégies de lecture serait un moyen efficace pour aider les élèves en difficulté et surtout, pour leur offrir la possibilité d'être autonomes en situation de compréhension de lecture. Nous présenterons, dans les prochaines sections, des recherches qui démontrent que plusieurs approches contribuent à l'amélioration de la compréhension en lecture.

### **2.9.2 L'enseignement réciproque**

Dans les années 1980, Palincsar et Brown (1984) ont mené une série de recherches pour déterminer les effets positifs de l'enseignement réciproque. Ils ont découvert que les étudiants ayant travaillé avec le modèle de l'enseignement réciproque sont moins dépendants de leur enseignant quand vient le temps de réaliser une lecture ardue. De plus, ils ont amélioré la qualité des résumés de lecture demandés par les enseignants.

Song (1997) a effectué une recherche portant sur le développement de stratégies de compréhension de lecture à partir de l'enseignement réciproque. Le but de cette étude

était d'expérimenter les effets d'un programme d'enseignement de stratégies de lecture sur l'amélioration des compétences en compréhension en lecture chez des étudiants coréens d'âge collégial. La procédure se basait essentiellement sur la méthode d'enseignement réciproque développée par Brown et Palincsar (1987). Le programme d'enseignement était composé de quatre activités d'enseignement de stratégies de compréhension en lecture. Les quatre activités avaient pour but de développer les stratégies suivantes : résumer, questionner, clarifier et faire des prédictions. Ce programme a été enseigné à 68 participants. Un prétest et un post-test ont été administrés avant et après l'implantation du programme. Les étudiants ont été séparés en trois groupes en fonction de leur niveau de lecture et de leurs habiletés à utiliser des stratégies de compréhension de lecture efficaces. Les chercheurs se sont basés sur le prétest pour classer les étudiants dans des niveaux débutants, intermédiaires ou avancés.

L'objectif premier de cette étude était de déterminer si un programme d'enseignement de stratégies de compréhension de lecture basé sur la méthode de l'enseignement réciproque pouvait être bénéfique au développement de la compréhension en lecture chez des étudiants de niveau collégial. Si c'était le cas, alors le deuxième objectif était de vérifier auprès de quel groupe cette méthode avait le plus de succès. Les résultats de cette recherche ont démontré dans un premier temps qu'un programme d'enseignement instauré par Song (1997) et basé sur la méthode de l'enseignement réciproque s'avérait très efficace au plan du développement de la compréhension en lecture chez des étudiants de niveau collégial. Les étudiants classés dans le groupe des débutants ont été ceux dont les résultats en compréhension de lecture se sont davantage améliorés suite au post-test.

### 2.9.3 Le Strategic Instruction Model

Le centre de recherche sur les apprentissages de l'Université du Texas travaille depuis 1978 au développement de méthodes et d'approches permettant aux étudiants ayant des difficultés d'apprentissage d'améliorer leurs compétences en tant qu'apprenants (Vallerand et Martineau, 2011). Le *Strategic Instruction Model* (SIM) est une des approches développées par l'Université du Texas qui se destine aux étudiants ayant des difficultés en lecture et en écriture. Étant conscients des standards élevés exigés par les collèges et les universités américains sur le plan de la lecture (grande quantité de livres, matériel de lecture complexe, etc.), des chercheurs ont décidé d'implanter cette approche dans le but de fournir aux élèves en difficulté de lecture et d'écriture, la possibilité de s'améliorer et d'acquérir de meilleures stratégies d'apprentissage.

Le *Strategic Instruction Model* se pratique de façon intensive en compagnie d'un enseignant qualifié. Cette approche intègre deux types d'interventions. Le premier type d'intervention cible l'enseignement et l'acquisition de stratégies d'apprentissage en lecture telles que l'identification d'un mot, la prédiction, le questionnement et le vocabulaire. L'intervention met aussi l'accent de façon égale sur l'acquisition de stratégies d'écriture. La deuxième intervention mise sur le renforcement et l'intégration de ces stratégies dans une routine quotidienne. Une séance en compagnie d'un étudiant et d'un expert dure entre 30 et 60 minutes par jour. Les enseignants qui désirent utiliser cette approche ou ses composantes doivent suivre une formation auprès des formateurs du centre de recherche sur les apprentissages, au Texas.

Jusqu'à ce jour, plus de 3500 écoles aux États-Unis ont adopté certaines techniques de l'approche SIM. De nombreuses recherches menées entre autres par Bulgren, Deshler, et Schumaker (1988; 1997), Lenz, Bulgren, et Hudson, (1990) et Bulgren,

Hock, Schumaker, et Deshler (1995) sur l'approche SIM, de même qu'une évaluation de la part du département d'éducation des États-Unis ont démontré les résultats positifs de cette implantation dans les écoles américaines. Ainsi, l'approche SIM permet d'augmenter la réussite des étudiants dans une tâche de lecture et d'écriture adaptée au niveau scolaire de l'étudiant.

#### **2.9.4 L'approche Reading Apprenticeship**

L'approche *Reading Apprenticeship* est conçue pour les étudiants qui fréquentent le niveau secondaire et postsecondaire et est basée sur l'enseignement de stratégies de lecture (Greenleaf, Schoenbach, Czico et Mueller, 2001). Un groupe de chercheurs a implanté cette approche d'abord dans les écoles primaires et secondaires de la région d'Oakland en Californie, et ce, à la demande de certains enseignants qui cherchaient un moyen d'aider les adolescents en difficulté de lecture qui semblaient avoir atteint leur seuil maximal de compréhension. Chaque enseignant ayant participé à l'implantation s'est approprié les stratégies les plus efficaces en lecture, soit en filmant, soit en notant leurs propres pratiques ou en regardant des étudiants en processus de lecture.

L'acquisition de l'approche *Reading Apprenticeship* se fait par l'entremise de l'enseignant qui partage son expertise et son expérience de lecteur accompli. Schoenbach *et coll.* (1999) décrivent le travail de l'enseignant comme celui d'un modélisateur. Lorsqu'il modélise devant les élèves sa façon de lire un texte, il insiste sur des stratégies importantes qui sont toutes liées les unes aux autres. Ces cinq stratégies sont la capacité de faire des prédictions avant de lire le texte, le questionnement face au texte, faire des liens entre le lecteur et le texte, la clarification de même que le résumé. Cette approche a été conçue pour les adolescents puisque ceux-ci ont assez de connaissances antérieures en lecture en plus d'un bagage culturel



intéressant pour comprendre les textes qui leur sont présentés. L'approche *Reading Apprenticeship* permet aux étudiants d'accéder davantage à une variété de textes qui leur permettront de lire plus régulièrement et d'acquérir un répertoire des stratégies de lecture efficaces pour la durée entière de leurs études, peu importe le style de lecture qui sera proposé (Schoenbach, 2000). Elle insiste aussi auprès des adolescents afin de leur faire prendre conscience que c'est à partir de leurs expériences et de leurs multiples lectures qu'ils peuvent devenir des lecteurs plus compétents.

L'approche *Reading Apprenticeship* connaît un grand succès au niveau primaire et secondaire chez nos voisins du Sud (Ouellet 2008 ; 2009). Déjà très populaire aux États-Unis, l'approche *Reading Apprenticeship* est introduite dans les classes québécoises. L'implantation a débuté dans la grande région de Montréal de même qu'à Laval, et ce, dans des écoles secondaires et des Centres de formation des adultes. Lorsque nous nous intéressons particulièrement à son implantation au niveau collégial et universitaire, encore une fois, on constate que des universités américaines ont commencé l'implantation de l'approche *Reading Apprenticeship*. Par contre, en parcourant la littérature québécoise et canadienne, nous constatons qu'il existe très peu de recherches se rapportant à l'implantation de l'approche *Reading Apprenticeship* au niveau collégial (Rivard, 2012; Ouellet, Dubé et Boultif, 2016). Ainsi, jusqu'à ce jour, bien que des expérimentations ont eu lieu au secondaire, aux secteurs des jeunes et des adultes (Ouellet 2008 ; 2009), seulement deux tentatives d'implantation de l'approche R.A ont été effectuées au niveau collégial au Québec, soit une recherche en lien avec l'implantation de l'approche auprès des étudiants (Rivard, 2012) et un autre auprès d'un petit groupe d'enseignants (Ouellet, Dubé, Boultif, 2016).

### 2.9.5 Les effets de l'implantation de la R.A en Californie

Une recherche effectuée aux États-Unis a démontré l'efficacité de l'approche R.A auprès d'étudiants de cinquième secondaire. Johnson (2008) s'est intéressée à l'implantation de l'approche R.A. L'école a décidé d'adopter cette approche dans le but d'améliorer les performances en compréhension de lecture dans un domaine d'étude tel que les sciences. À la suite de cette implantation, Johnson a décidé d'évaluer l'efficacité et les difficultés liées à l'implantation de la R.A.

À chaque dimension (sociale, personnelle, cognitive, construction des connaissances), Johnson y associe deux stratégies de compréhension. Pour la dimension personnelle, les élèves devaient utiliser la stratégie *parler au texte* et devaient compléter un journal utilisant des stratégies métacognitives pour chaque lecture effectuée en sciences. Quant à la dimension sociale, les élèves devaient utiliser la liste de stratégies de lecture établie par l'enseignant et devaient, pour chaque laboratoire en classe, travailler de façon collaborative avec leurs pairs sur les lectures qui précèdent le laboratoire. La dimension cognitive incluait deux stratégies, soit utiliser les stratégies de lecture qui étaient inscrites sur des affiches dans la classe lors des discussions en grand groupe et résumer leur lecture après chaque retour en grand groupe. Pour terminer, la dimension portant sur la construction des connaissances consistait pour les étudiants à formuler leurs prédictions face au texte dans leur journal de bord, et ce, pour chaque lecture. Ensuite, les étudiants devaient choisir cinq mots importants du texte et les inclure dans leur journal. Enfin, les étudiants devaient, pour chaque unité du texte, construire un mur de connaissances qu'ils affichaient dans la classe.

Pour augmenter leur intérêt pour les sciences, les étudiants complétaient chaque semaine des travaux dans cette matière. L'enseignant sélectionnait une unité dans le

livre, procédait à un prétest en compréhension de lecture puis après avoir lu le texte et incorporé des stratégies de lecture, il procédait à un post-test en compréhension de lecture sur la même unité et passait un questionnaire sur leur confiance face à la lecture de ce texte, à leur attitude face aux questions posées en lien avec le texte et face à leur capacité à retenir l'information lue.

À chaque prétest et à chaque post-test, Johnson a examiné les attitudes, la confiance et la capacité à retenir l'information chez les élèves. De plus, elle a fait des pré-entrevues et post-entrevues avec les groupes ciblés en sciences pour connaître leurs attitudes et leur degré de confiance lorsqu'ils étaient face à un texte en sciences. Elle a aussi fait tenir un journal à l'enseignante afin qu'elle y inscrive ses propres attitudes et les défis auxquels elle devait faire face durant l'implantation de l'approche R.A.

Les résultats de cette étude ont démontré que les étudiants utilisaient une plus grande variété de stratégies de lecture et deviennent moins dépendants de leurs parents ou de leur enseignante quand vient le temps d'effectuer des tâches en compréhension de lecture en sciences. De plus, la confiance des élèves de même que leur attitude face à une tâche en compréhension de lecture se sont vues évoluer de façon positive. Finalement, leur degré de compréhension en lecture en sciences a augmenté et permet des discussions plus approfondies entre les étudiants. Les enseignants ont trouvé que leurs étudiants étaient devenus plus compétents et qu'ils pouvaient présenter une plus grande variété de textes aux élèves.

L'implantation de l'approche R.A. dans ces collèges a entraîné d'importantes retombées au plan scolaire pour les étudiants. À la suite de cette implantation, les étudiants lisent davantage, ont augmenté leur confiance en tant que lecteur et s'engagent plus facilement dans une tâche en lecture. De plus, ils ont réussi à développer un large éventail de stratégies leur permettant de mieux réussir en

compréhension de lecture. Ces changements positifs ont favorisé chez les étudiants ayant des difficultés de lecture une meilleure capacité à interagir avec leurs enseignants et leurs collègues de classe quand vient le moment de discuter ou d'interpréter certains textes. De plus, l'implantation de l'approche R.A. a permis aux étudiants d'améliorer leur capacité à retenir l'information lue.

Nous avons entrepris cette recherche dans le but de mieux comprendre les attitudes des enseignants experts de contenu à l'égard du rôle et de l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture dans leur discipline, de même qu'avec le désir d'en apprendre davantage sur leurs pratiques enseignantes déclarées en compréhension en lecture en regard de modèles validés empiriquement par la recherche. Une brève synthèse de la littérature scientifique montre que les enseignants de niveau secondaire ont des attitudes variées quant au rôle et à l'utilité de la compréhension en lecture dans leur discipline. Ils semblent que des facteurs tels le temps, le manque de connaissances didactiques de l'enseignement de la lecture et l'identité jouent un rôle considérable du choix ou non d'intégrer un enseignement de la lecture en classe. Pourtant, les recherches que nous avons présentées dans le cadre théorique montrent que les étudiants s'améliorent lorsqu'un enseignement de la compréhension en lecture, principalement de stratégies, est fait en classe, et donc, que l'enseignant joue donc un rôle de premier plan dans ce développement. Très peu de recherches ont été effectuées jusqu'à maintenant au niveau collégial afin de connaître quelles sont les attitudes des enseignants experts de contenu à l'égard de l'enseignement de la compréhension en lecture, bien que les auteurs insistent sur l'importance de prendre en considération le concept d'attitude enseignante pour comprendre les pratiques enseignantes en classe (Richardson, 1996).

## **2.10 Rappel de la question de recherche**

Cette réflexion nous amène à nous poser la question de recherche suivante : quelles sont les attitudes et pratiques pédagogiques des enseignants de niveau collégial provenant de diverses disciplines à l'égard de l'enseignement de la compréhension en lecture en classe ?

### **2.10.1 Objectif général**

Puisque les apprentissages par la lecture sont omniprésents aux études supérieures, que nous constatons une augmentation des étudiants qui y sont admis et qui présentent des besoins spéciaux pouvant rendre difficile la compréhension des textes qu'ils doivent lire, et que nous en savons peu sur ce que font les enseignants de niveau collégial pour aider ces étudiants à comprendre les textes qu'ils ont à lire dans leur discipline, notre objectif général vise à connaître les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignants de niveau collégial provenant de diverses disciplines à l'égard de l'enseignement de la compréhension en lecture en classe.

### **2.10.2 Objectifs poursuivis**

1. Décrire et analyser les attitudes des enseignants provenant de disciplines diverses quant au rôle et à l'utilité de la compréhension en lecture dans leur classe.
2. Décrire et analyser leurs pratiques enseignantes déclarées en compréhension en lecture en regard de modèles validés empiriquement favorisant la compréhension en lecture dans différentes disciplines.

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Cette partie présente les aspects méthodologiques de notre recherche. Elle justifie en premier lieu le choix de l'approche méthodologique. Elle présente également une description des procédures, le choix des participants, exposant ensuite comment les enseignants ont complété les diverses tâches. Le déroulement de la collecte de données et le plan d'analyse y sont aussi décrits, de même que les considérations éthiques.

#### **3.1 Le choix de l'approche méthodologique**

Notre recherche qualitative est descriptive et interprétative. Erikson (1986) désigne la recherche interprétative comme une étude faite sur le terrain par tout chercheur qui, pour comprendre une situation sociale particulière, apporte un éclairage nouveau en faisant appel aux connaissances des sujets étudiés. Cette approche qualitative se prête bien au présent type d'analyse, étant donné l'intérêt porté que spécifiquement sur l'attitude et les pratiques pédagogiques déclarées en lecture des enseignants du collégial qui sont, jusqu'à maintenant, peu connues du monde scientifique. Le travail du chercheur interprétatif consiste à analyser des faits et des significations de la vie quotidienne (ici, des attitudes et des pratiques enseignantes en lecture) et à les situer dans des contextes théoriques et sociaux plus larges que celui dans lequel s'inscrivent les acteurs observés (Erikson, 1986). En effet, les connaissances théoriques développées dans notre cadre conceptuel nous permettront de valider, dans un

premier temps, si les attitudes des enseignants sont les mêmes que celles décrites par la littérature scientifique, et, dans un deuxième temps, si les pratiques enseignantes en compréhension en lecture déclarées par les enseignants s'appuient sur des pratiques empiriquement validées. La présente recherche s'inscrit dans un paradigme pragmatique et suivra une approche méthodologique mixte principalement qualitative. La méthode de recherche mixte nous semble appropriée puisqu'elle permet de résoudre un problème actuel dans un contexte éducationnel (Fortin, 2010). Elle est particulièrement utile pour notre recherche puisque la question de recherche présente plusieurs facettes qu'une seule méthode n'est pas suffisante pour toutes les explorer (Anaf et Sheppard, 2007). Ainsi, il faut mentionner que l'étude a eu recours à l'analyse quantitative ayant pour but de recueillir des informations biographiques sur le personnel enseignant, fournissant ainsi un profil de la population à l'étude. Aussi, un questionnaire de nature quantitative sera administré aux enseignants en début d'intervention. Cette approche plus quantitative permet à la chercheuse de mettre l'accent sur l'attitude des enseignants à l'égard de l'enseignement de la compréhension en lecture mesurée objectivement et sur le potentiel de généralisation des résultats.

Le but de notre étude, sur le plan pratique, était de combler le vide quant à l'importance de pratiques pédagogiques différenciées et efficaces auprès des étudiants en difficultés en lecture, un facteur prédictif de la réussite aux études supérieures. Sur le plan scientifique, nous voulions décrire et analyser les attitudes et pratiques pédagogiques des enseignants de niveau collégial provenant de diverses disciplines à l'égard de l'enseignement de la compréhension en lecture en classe.

## **3.2 Les caractéristiques du milieu**

Le Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu est le seul établissement d'enseignement supérieur de Saint-Jean-sur-Richelieu, ville et région. Ce collège accueille plus de 3 200 étudiants dans plus de 17 programmes d'études préuniversitaires et techniques, et près de 2 700 adultes dans le secteur de la formation continue et des programmes de formation sur mesure aux entreprises. Le Cégep emploie près de 400 membres du personnel régulier, dont plus de 280 enseignants travaillant dans plus d'une vingtaine de disciplines.

## **3.3 Les procédures**

### **3.3.1 La sélection de l'échantillon**

Notre échantillonnage s'est effectué en quatre temps. Nous avons tout d'abord ciblé toutes les disciplines enseignées au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu puisque notre intervention s'intéressait aux enseignants spécialistes de contenu. Ainsi, 24 disciplines ont été retenues, pour un total de 263 enseignants actifs au Cégep. Dans un deuxième temps, nous avons fait parvenir un questionnaire accompagné du formulaire de consentement<sup>4</sup> aux 263 enseignants du collège. Cet échantillon était donc volontaire. Pour la première partie de notre recherche, 230 enseignants ont participé, tous du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu et provenant de 24 disciplines différentes. Parmi ces 230 enseignants, il y a 128 femmes et 102 hommes. Parmi les 230 enseignants ayant participé au questionnaire, nous avons obtenu 23 accords de participation et formulaires de consentement signés retournés pour participer à une entrevue semi-dirigée. Le tableau 3.1 montre la procédure d'échantillonnage.

---

<sup>4</sup> Voir Appendice A.



Tableau 3.1  
Procédure d'échantillonnage

Date	Instrument	Échantillon
Septembre 2014	Envoi d'un courriel aux Ressources humaines pour connaître le nombre d'enseignants réguliers et à la formation continue actif à la session A-14	263 enseignants
Octobre 2014 à janvier 2015	Mise en ligne d'un questionnaire	230 enseignants
Octobre 2014 à Mars 2015	Entrevues semi-dirigées	40 enseignants intéressés 23 ont participé

### 3.3.2 Les instruments

Les instruments ont été traduits, adaptés et validés pour la présente étude. Le premier questionnaire présenté a permis de réaliser notre premier objectif qui était de décrire et analyser les attitudes des enseignants provenant de disciplines diverses quant au rôle et à l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture dans leur classe.

### 3.3.3 Le questionnaire de renseignements généraux

Nous avons recueilli des informations factuelles de tous les enseignants participant à cette étude telles que le genre, l'âge, leur formation générale, la discipline enseignée, et le nombre d'années d'expérience en enseignement. Ces informations nous ont renseignés sur le profil général de ces enseignants et nous ont aidés à répondre à nos objectifs de recherche.

### 3.3.4 Le questionnaire sur l'*Attitude*

L'échelle administrée dans un premier temps est *L'échelle des attitudes des enseignants spécialistes de contenu à l'égard de l'enseignement de la lecture en classe* (Vaughan, 1977). Il s'agit d'une échelle qui a été traduite et vérifiée par un expert<sup>5</sup> (APPENDICE B). Elle a aussi l'objet d'une validation au cours de la session d'hiver 2014 auprès d'enseignants de niveau collégial qui ne participeront pas à la recherche. Conçue pour recueillir de l'information sur les attitudes des enseignants en regard de la compréhension en lecture, cette échelle contient 15 énoncés. Pour chacun des énoncés, le participant doit encrer le chiffre compris dans une échelle allant de 1 (pas du tout en accord) à 7 (totalement en accord) qui correspond le mieux à son attitude l'égard de l'enseignement de la compréhension en lecture en classe. Il n'y a pas de limite de temps imposée. La fidélité et la validité de cet instrument ont été démontrées à plusieurs reprises, notamment par son auteur, Vaughan (1977). Le calcul du score et l'interprétation se font de façon quantitative. Parmi les 15 énoncés, 6 d'entre eux sont des énoncés de nature positive alors que 9 d'entre eux sont des énoncés négatifs. Le score des énoncés négatifs est calculé inversement au score des énoncés positifs. Voici un exemple des questions posées au tableau 3.2.

Tableau 3.2

Exemple d'énoncés provenant de l'échelle des attitudes des enseignants spécialistes de contenu à l'égard de l'enseignement de la lecture en classe

1. Un enseignant expert de contenu a l'obligation d'aider ses étudiants à améliorer leurs habiletés en compréhension de lecture	1 2 3 4 5 6 7
---	---------------

Tiré de : Vaughan, 1977

<sup>5</sup> Chantal Ouellet, Ph.D, professeure au département d'éducation et de formation spécialisées, UQÀM.

### 3.3.5 L'entrevue semi-dirigée

Afin de décrire et analyser les pratiques déclarées en lecture des enseignants experts de contenu, nous avons choisi d'opter pour l'entrevue individuelle et semi-dirigée (APPENDICE C). L'entrevue de recherche semi-dirigée se veut une technique de collecte de données s'inscrivant dans une perspective interprétative et constructiviste (Savoie-Zajc, 2009). Des questions ouvertes, qui permettent la collecte des informations de façon non limitative, composent le schéma d'entretien. La construction du schéma d'entretien a été effectuée à partir des cadres théoriques de Jetton et Lee (2012) et Schoenbach, Greenleaf et Murphy (2012). Il a été soumis à un comité d'experts et a ensuite été validé auprès de dix-huit répondants-enseignants afin d'en évaluer la durée et d'y apporter des modifications au besoin (Ouellet, Dubé, et Boultif, 2016). Ces entretiens ont permis de collecter des données portant sur sept thèmes : *Choix et usage des textes utilisés dans les cours, Relations entre les textes et les programmes d'études, Textes et connaissances disciplinaires, Environnement éducatif, Stratégies de compréhension de lecture générale et disciplinaire, Difficultés des élèves, Intégrer des éléments de littérature en classe : défis, limites, et faisabilité*. Les thèmes abordés nous permettent de dresser un portrait descriptif des pratiques pédagogiques déclarées des enseignants experts de contenu en compréhension en lecture. Le schéma d'entrevue, quoiqu'il comporte des catégories déterminées au préalable, est un outil flexible. Afin d'éviter les biais, les questions posées lors des entrevues étaient les mêmes pour chacun des enseignants, mais étaient «flexibles» en fonction de leurs conditions d'intégration. Le sens des questions était essentiellement le même pour chacune des entrevues afin d'obtenir des réponses qui peuvent ensuite être comparées. Les questions étaient toutes des questions ouvertes qui nécessitaient un développement de la part des enseignants et permettant ainsi d'établir des liens avec leurs réponses précédentes ou subséquentes. Les entrevues semi-dirigées nous ont aidés dans l'analyse des résultats, notamment pour établir des liens avec le questionnaire en ligne et les observations qui seront présentées dans la section 3.3.6.

Le temps moyen des entrevues était de quarante-cinq minutes. Les données transmises lors de l'entrevue ont été enregistrées sur magnétophone et recueillies de façon manuscrite par la chercheuse. Les questions ont été conçues afin de recueillir les données lors des entrevues semi-dirigées et de permettre à l'intervenant de répondre, peu importe la discipline enseignée. L'entrevue semi-dirigée a permis d'explorer plus en détail le point de vue des enseignants par rapport à leurs pratiques enseignantes déclarées en lecture dans leur discipline. L'ensemble des questions d'entrevue est disponible à la fin du présent projet de recherche (APPENDICE D).

### **3.4 Le déroulement de la collecte de données**

La collecte de données s'est déroulée en deux étapes. Lors de la première étape, chaque enseignant de notre échantillon a dû répondre, de façon individuelle, à un questionnaire en ligne portant sur le rôle et l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture en classe, soit *l'échelle des attitudes des enseignants spécialistes de contenu à l'égard de l'enseignement de la lecture en classe*. La passation de ce questionnaire avait pour but de mieux cerner les attitudes des enseignants experts de contenu à l'égard du rôle et de l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture dans leur classe et dans leur discipline. À l'automne 2014, le questionnaire a été rendu disponible sur le site intranet du Cégep, avec la collaboration du Service informatique de l'établissement. Les enseignants avaient la possibilité de remplir le questionnaire entre le 1<sup>er</sup> octobre 2014 et le 1<sup>er</sup> janvier 2015. À la fin du questionnaire en ligne, une question avait été ajoutée, informant les enseignants de s'identifier auprès de la chercheuse par courriel s'ils souhaitaient participer à une entrevue individuelle suite au questionnaire. La deuxième étape a donc consisté en une entrevue semi-dirigée individuelle avec un échantillon volontaire. L'entrevue avait pour but recueillir les pratiques enseignantes déclarées en compréhension en lecture des enseignants experts de contenu. Cette étape s'est déroulée entre le 1<sup>er</sup> novembre 2014 et le 15 mars 2015.

### **3.5 Le plan d'analyse**

Nous avons procédé à la collecte des données à l'aide de deux méthodes différentes qui ont permis de recueillir des données à l'égard des pratiques enseignantes en compréhension en lecture. Nous présentons le traitement des données qui sera effectué à partir de ces deux méthodes: les données du questionnaire et celles de l'entrevue semi-dirigée.

#### **3.5.1 L'analyse du questionnaire**

Le questionnaire a été mis en ligne avec l'aide du Service informatique du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Il s'agit d'un outil développé par le Service d'informatique qui traite les données selon un rapport de fréquence des réponses et qui recueille les données entrées par les participants dans un fichier de format texte et qui a été récupéré à la fois par le traitement de texte (Word) par un tableur de création de feuilles de calculs (Excel). L'outil développé par le Service informatique a donc permis d'isoler des données et d'effectuer des corrélations selon l'âge, la scolarité, l'expérience et la discipline. Les données ont été rentrées par les répondants eux-mêmes et donc, les seules erreurs possibles sont celles commises par les répondants eux-mêmes au moment de l'entrée de leurs propres choix de réponse.

#### **3.5.2 L'analyse de l'entrevue semi-dirigée**

Nous avons utilisé une méthode d'analyse de contenu thématique pour analyser les données obtenues à l'aide des entrevues initiales et finales. Selon Leray (2008), l'analyse de contenu permet de concilier les analyses qualitatives et quantitatives par la réalisation d'un tri des données recueillies. Selon cet auteur, il devient possible de quantifier la présence des éléments de contenu que l'on veut retracer (quantitatif) et de les évaluer (qualitatif). Ainsi, nous avons regroupé les réponses des enseignants, au

moyen de catégories, afin de classer et de comparer les éléments du contenu des entrevues des enseignants (Leray, 2008). Nous nous sommes approprié le verbatim de chaque enseignant afin de bien intégrer les réponses données par les enseignants de notre échantillon. Les extraits d'entrevues ont été condensés et regroupés dans des tableaux. L'analyse de contenu ne peut pas être dissociée de la condensation des données. La condensation est une forme d'analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données afin que l'on puisse en tirer des conclusions (Miles et Huberman, 2003). Il s'agit alors de sélectionner et de transformer les données brutes figurant dans les entrevues des enseignants afin d'obtenir des résultats centrés sur nos objectifs de recherche.

### **3.6 Les considérations éthiques**

Nous avons préalablement sélectionné, par l'entremise du Service des Ressources humaines, tous les enseignants du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Par la suite, un formulaire de consentement écrit a été envoyé à l'adresse de chacun des enseignants ayant accepté de participer aux entrevues semi-dirigées. Dans ces formulaires de consentement, une lettre exposait les objectifs de l'étude, la confidentialité des données collectées et la procédure utilisée.

Tous les renseignements communiqués par les enseignants de notre échantillon sont demeurés confidentiels puisqu'ils ont été codés au moment de la transcription. De plus, aucune donnée nominale n'a été dévoilée lors de cette étude puisque les entrevues étaient numérotées en plus de l'utilisation de pseudonymes. Les entrevues se sont déroulées dans un local où l'enseignant était seul avec la chercheuse. La chercheuse était la seule personne à avoir accès à ces données. Les résultats ont été communiqués à la Direction des études du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu qu'au moment où la recherche a été complétée. Les enseignants ont également accès à nos

résultats par l'entremise de la Direction des études. La participation des enseignants à cette recherche était volontaire, ce qui signifie que ceux-ci demeuraient entièrement libres de ne pas participer ou de mettre fin à leur participation en tout temps sans justification ni pénalité. Il n'y avait pas de risque associé à la participation des enseignants à ce projet. Les documents codés seront conservés pendant deux ans dans un classeur sous clé. Après cette période, les documents papier seront déchiquetés.

Pour conclure ce troisième chapitre, voici un rappel des objectifs de notre étude et des instruments qui nous permettront d'en constater l'atteinte :

**Objectif 1 :** Décrire et analyser les attitudes des enseignants provenant de disciplines diverses quant au rôle et à l'utilité de l'enseignement de la compréhension dans leur classe. *Instrument utilisé :* Questionnaire en ligne.

**Objectif 2 :** Décrire et analyser leurs pratiques enseignantes déclarées en compréhension en lecture en regard de modèles validés empiriquement favorisant la compréhension en lecture dans différentes disciplines. *Instrument utilisé :* entrevue semi-dirigée.

La prochaine section présente les résultats obtenus suite à la tenue du questionnaire et des entrevues semi-dirigées.

## CHAPITRE 4

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats obtenus en lien avec la question et les objectifs de notre recherche. Rappelons que notre premier objectif était de décrire et analyser les attitudes des enseignants provenant de disciplines diverses quant au rôle et à l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture dans leur classe et que le deuxième objectif de cette recherche était de décrire et analyser leurs pratiques enseignantes déclarées en compréhension en lecture en regard de modèles validés empiriquement favorisant la compréhension en lecture dans différentes disciplines.

Dans un premier temps, nous présenterons les résultats obtenus à la suite du questionnaire en ligne. Celui-ci avait pour but de recueillir des données générales qui nous renseignent sur le profil des enseignants qui effectuent la passation du questionnaire en ligne. Dans un deuxième temps, nous présenterons les résultats obtenus à la suite de l'entrevue individuelle faite auprès des enseignants.

#### **4.1 Présentation des résultats au questionnaire en ligne (*volet informations générales*)**

La première section du questionnaire en ligne nous a permis de mieux cerner le portrait des participants. Certaines questions ont permis de dégager des similitudes



entre les participants. Les tableaux 4.1 et 4.7 nous permettent de présenter les informations pertinentes à notre recherche.

Tableau 4.1  
Genre des participants

Femme	128	(55,7 %)
Homme	102	(44,3 %)
<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>(100,0 %)</b>

La première question posée aux participants était en lien avec leur sexe. Nous avons reçu 230 réponses au total. Parmi ces réponses, 128 femmes ont répondu au questionnaire, totalisant 55,7% des réponses obtenues. Chez les hommes, nous avons obtenu 102 participants, soit 44,3% des réponses obtenues au questionnaire en ligne. Nous pouvons affirmer que l'échantillon est représentatif et nous permet de dresser un portrait juste de la situation au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

Tableau 4.2  
Âge des participants

Moins de 20 ans	1	(0,005 %)
20-29 ans	14	(6,1 %)
30-39 ans	82	(35,7 %)
40-49 ans	62	(27,0 %)
50-59 ans	61	(26,5 %)
Plus de 60 ans	10	(4,3 %)
<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>(100,0%)</b>

Au tableau 4.2, nous présentons les résultats de notre deuxième question qui demandait l'âge des enseignants. Ici encore, nous avons obtenu 230 réponses. Notons que les résultats sont très variés. Seulement un participant affirme avoir moins de 20 ans. Chez les 20-29 ans, on retrouve 14 participants, soit 6,1% des répondants. La

majorité des répondants ont entre 30 et 39 ans, soit 82 répondants pour un total de 35,7% des réponses. Chez les 40-49 ans, on retrouve 62 répondants (27,0%) et chez les 50-59 ans, 61 répondants (26,5%). Finalement, dix enseignants ont répondu qu'ils avaient plus de 60 ans (4,3%). Nous pouvons aussi affirmer que l'échantillon est représentatif et nous permet de dresser un portrait juste de la situation au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu puisque tous les âges sont ici représentés.

Tableau 4.3  
Expérience en enseignement

Moins de 1 an	10	(4,3 %)
1-5 ans	52	(22,6 %)
6-10 ans	62	(27,0 %)
11-15 ans	35	(15,2 %)
16-20 ans	32	(13,9 %)
Plus de 20 ans	39	(17,0 %)
<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>(100,0 %)</b>

Le tableau 4.3 montre le nombre d'années enseignées par les enseignants. Seulement 10 enseignants enseignent depuis moins d'un an (4,3 %), 52 enseignent depuis 1 à 5 ans (22,6 %). Le pourcentage de réponse le plus élevé est de 27,0 %, avec 62 enseignants qui rapportent qu'ils ont entre 6 à 10 ans d'expérience en enseignement. Nous pouvons faire un lien avec la réponse précédente puisque ce sont les enseignants de 30 à 39 ans qui ont répondu en majorité. Finalement, des résultats similaires sont rapportés dans les trois autres catégories puisque 35 enseignants affirment enseigner depuis 11 à 15 ans (15,2 %), 32 affirment enseigner depuis 16 à 20 ans (13,9 %), et finalement 39 rapportent enseigner depuis plus de 20 ans (17,0 %).

Tableau 4.4  
Formation en enseignement

Oui	93	(40,4 %)
Non	137	(59,6 %)
<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>(100,0 %)</b>

À la question 4, nous demandions aux enseignants s'ils avaient une formation en enseignement. Parmi les 230 répondants, 137 d'entre eux affirment ne pas avoir de formation en enseignement, pour un total de 59,6 %. À l'inverse, 93 enseignants disent avoir une formation en enseignement, pour un total de 40,4 %.

Tableau 4.5  
Indiquez votre formation en enseignement

Je n'ai pas de formation en enseignement	119	(51,7 %)
Baccalauréat en éducation	11	(4,8 %)
Maîtrise en éducation	10	(4,3 %)
Maîtrise en pédagogie collégiale	4	(1,7 %)
Certificat en pédagogie collégiale	12	(5,2 %)
Doctorat en éducation	3	(1,3 %)
Programme court de deuxième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur	28	(12,2 %)
Baccalauréat en enseignement professionnel et technique	2	(0,9 %)
Formation PERFORMA	30	(13,0 %)
Autres formations	26	(11,3 %)
<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>(100,0 %)</b>

Le tableau 4.5 indique la formation en enseignement détenue par les enseignants ayant répondu au questionnaire en ligne. Parmi les 230 répondants, 119 affirment ne pas détenir de formation en enseignement. C'est donc la majorité des répondants (51,7 %) qui ne détient pas de formation. Le reste des enseignants indiquent, dans l'ordre, détenir une formation PERFORMA (13,0 %), détenir une formation autre (11,3 %), un programme court de deuxième cycle en pédagogie de l'enseignement

supérieur (12,2 %), un certificat en pédagogie collégiale (5,2 %) un baccalauréat en éducation (4,8 %), une maîtrise en éducation (4,3 %), une maîtrise en pédagogie collégiale (1,7 %), un doctorat en éducation (1,3 %), et finalement, un baccalauréat en enseignement professionnel et technique (0,9 %).

Tableau 4.6  
Depuis combien d'années détenez-vous une formation en enseignement ?

Je n'ai pas de formation en enseignement	132 (57,4 %)
Moins de 1 an	2 (0,9 %)
1-5 ans	25 (10,9 %)
6-10 ans	33 (14,3 %)
11-15 ans	12 (5,2 %)
16-20 ans	10 (4,3 %)
Plus de 20 ans	16 (7,0 %)
<b>Total</b>	<b>230 (100,0 %)</b>

Au tableau 4.6, nous demandions aux enseignants qui avaient une formation de nous indiquer depuis combien d'années ils détenaient cette formation. D'une part, 132 enseignants ont répondu ne pas avoir de formation en enseignement, soit 57,4 %. D'autre part, les 98 autres répondants ont donné des réponses très variées. Ainsi, en majorité, 14,3% des enseignants ayant répondu au questionnaire en ligne affirment détenir une formation en enseignement depuis 6 à 10. Ensuite, 10,9 % indiquent détenir une formation depuis 1 à 5 ans. Seize enseignants (7,0 %) rapportent avoir une formation en enseignement depuis plus de 20 ans, tandis que 5,2 % ont une formation depuis 11 à 15 ans, 4,3 % ont une formation depuis 16 à 20 ans. Finalement, le plus faible taux de réponse enregistré est de 0,9 %, soit les enseignants détenant une formation en enseignement depuis moins de 1 an.

Tableau 4.7  
Veuillez indiquer votre département

Administration	16	(7,0 %)
Arts visuels	6	(2,6 %)
Analyses biomédicales	9	(3,9 %)
Biologie	8	(3,5 %)
Chimie	3	(1,3 %)
Design d'intérieur	8	(3,5 %)
Éducation à l'enfance	4	(1,7 %)
Éducation physique	9	(3,9 %)
Éducation spécialisée	1	(0,4 %)
Génie électronique	4	(1,7 %)
Génie mécanique	9	(3,9 %)
Gestion agricole (GEEA)	5	(2,2 %)
Informatique	5	(2,2 %)
Lettres	28	(12,2 %)
Langues modernes	14	(6,1 %)
Mathématiques	12	(5,2 %)
Mécatronique	1	(0,4 %)
Philosophie	18	(7,8 %)
Physique	5	(2,2 %)
Retraitement des dispositifs médicaux	0	(0,0 %)
Sciences humaines	22	(9,6 %)
Soins infirmiers	30	(13,0 %)
Travail social	10	(4,3 %)
Autres programmes	3	(1,3 %)
<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>(100,0 %)</b>

Finalement, le dernier tableau de la première section est le tableau 4.7. Nous demandions aux enseignants de nous indiquer leur département. Le tableau 4.7 nous permet de constater qu'il y a au moins un enseignant de chaque département qui a répondu au questionnaire en ligne. Le département ayant donné le plus de participants est le département de lettres (français) avec 28 répondants, pour un total de 12,2 % des réponses.

#### **4.1.1 Synthèses des informations générales**

Pour mieux cerner les répondants du questionnaire, nous effectuons ici une synthèse des informations. Ainsi, malgré une majorité de femmes, presque autant de femmes que d'hommes ont répondu au questionnaire. En majorité, ce sont des enseignants de 30 à 39 ans et qui ont 6 à 10 années d'expérience en enseignement qui ont répondu au questionnaire. La forte majorité des enseignants qui ont répondu au questionnaire indiquent ne pas avoir de formation en enseignement. Finalement, bien que ce soit les enseignants du département de lettres qui ont répondu en plus grand nombre au questionnaire en ligne, les résultats indiquent que tous les départements ont participé.

#### **4.2 Présentation des résultats au questionnaire en ligne (*volet Attitudes*)**

Maintenant que nous connaissons mieux le profil des participants ayant répondu au questionnaire en ligne, la prochaine section présentera les résultats au questionnaire utilisé pour répondre à notre premier objectif de recherche qui était de décrire et analyser les attitudes des enseignants provenant de disciplines diverses quant au rôle et à l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture dans leur classe. Nous présenterons chacun des énoncés du questionnaire.

Le questionnaire présenté aux participants est l'échelle des attitudes des enseignants spécialistes de contenu à l'égard de l'enseignement de la lecture en classe (Vaughan, 1977). Ce questionnaire, conçu pour recueillir de l'information sur les attitudes des enseignants en regard de la compréhension en lecture au collégial, contient 15 énoncés. Rappelons que pour chacun des énoncés, le participant doit encercler le chiffre compris dans une échelle allant de 1 (pas du tout en accord) à 7 (totalement en accord) qui correspond le mieux à son attitude l'égard de l'enseignement de la compréhension en lecture en classe. Pour en faire l'analyse, il a fallu comptabiliser les points comme suit : les énoncés 1, 2, 4, 6, 8, 10, 12, 13, et 15 sont des énoncés

faisant ressortir une attitude positive, les énoncés 7, 9, 11, 14 sont des énoncés présentant une attitude négative. Ainsi, l'échelle a été inversée comme suit : 7 (pas du tout en accord) à 1 (totalement en accord). Les réponses des participants se trouvent aux tableaux 4.8 à 4.22.

Tableau 4.8  
Réponses à l'énoncé 1

1. Un enseignant expert de contenu a l'obligation d'aider ses étudiants à améliorer leurs habiletés en compréhension en lecture.	Totalement en accord	83	(36,1 %)
	En accord	63	(27,4 %)
	Partiellement en accord	45	(19,6 %)
	Ni en accord, ni en désaccord	19	(8,3 %)
	Partiellement en désaccord	7	(3,0 %)
	En désaccord	6	(2,6 %)
	Totalement en désaccord	7	(3,0 %)
	<b>Moyenne</b>		<b>5,65</b>
	<b>Total</b>	230	(100,0 %)

L'énoncé mentionné au tableau 4.8 est un énoncé positif. Il aborde l'obligation d'aider les étudiants à améliorer leurs habiletés en compréhension en lecture. La moyenne indique un résultat de 5,65. Les résultats montrent ainsi qu'en moyenne, les enseignants sont en accord/partiellement en accord avec cette affirmation. Cet énoncé indique donc une **attitude partiellement positive** des enseignants face à l'obligation d'aider ses étudiants à améliorer leurs habiletés en compréhension en lecture.

Tableau 4.9  
Réponses à l'énoncé 2

2. Le vocabulaire technique propre à une discipline devrait être expliqué aux étudiants avant qu'ils ne le retrouvent dans leur texte.	Totalement en accord	97	(42,2 %)
	En accord	66	(28,7 %)
	Partiellement en accord	40	(17,4 %)
	Ni en accord, ni en désaccord	10	(4,3 %)
	Partiellement en désaccord	8	(3,5 %)
	En désaccord	4	(1,7 %)
	Totalement en désaccord	5	(2,2%)
	<b>Moyenne</b>	<b>5,88</b>	
<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>(100,0%)</b>	

Le tableau 4.9 présente l'énoncé voulant que la volonté d'enseigner d'abord le vocabulaire propre à la matière avant que les étudiants ne retrouvent ce vocabulaire dans leur texte. L'énoncé du tableau 4.9 est un énoncé positif. La moyenne indique un résultat de 5,88. Les résultats montrent ainsi qu'en moyenne, les enseignants sont en accord avec cette affirmation. Cet énoncé indique donc une **attitude fortement positive** des enseignants en ce qui a trait à la nécessité d'enseigner le vocabulaire technique propre à une discipline aux étudiants avant qu'ils ne le retrouvent dans leur texte.

Tableau 4.10  
Réponses à l'énoncé 3

3. La responsabilité première d'un enseignant expert de contenu devrait être de transmettre des connaissances sur sa matière.	Totalement en accord	113	(49,1 %)
	En accord	66	(28,7 %)
	Partiellement en accord	30	(13,0 %)
	Ni en accord, ni en désaccord	5	(2,2 %)
	Partiellement en désaccord	8	(3,5 %)
	En désaccord	5	(2,2 %)
	Totalement en désaccord	3	(1,3 %)
	<b>Moyenne</b>	<b>1,70</b>	
<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>(100,0 %)</b>	



Le tableau 4.10 aborde la responsabilité première d'un enseignant expert de contenu. L'affirmation se lisait comme suit : *la responsabilité première d'un enseignant expert de contenu devrait être de transmettre des connaissances sur sa matière*. L'énoncé du tableau 4.10 est un énoncé négatif. La moyenne indique un résultat de 1,70. Les résultats montrent ainsi qu'en moyenne, les enseignants sont en totalement en accord/en accord avec cette affirmation. Cet énoncé indique donc une **attitude fortement négative** des enseignants puisque ces derniers croient que la responsabilité première est de transmettre des connaissances sur la matière et non de développer des compétences.

Tableau 4.11  
Réponses à l'énoncé 4

4. Peu d'élèves peuvent apprendre tout ce qu'ils doivent savoir sur la maîtrise de la lecture en six années d'école primaire.	Totalement en accord	58	(25,2 %)
	En accord	52	(22,6 %)
	Partiellement en accord	37	(16,1 %)
	Ni en accord, ni en désaccord	34	(14,8 %)
	Partiellement en désaccord	25	(10,9 %)
	En désaccord	13	(5,7 %)
	Totalement en désaccord	11	(4,8 %)
	<b>Moyenne</b>		<b>5,00</b>
<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>(100,0 %)</b>	

L'énoncé du tableau 4.11 est un énoncé positif. Il affirme que peu d'élèves peuvent apprendre tout ce qu'ils doivent savoir sur la maîtrise de la lecture en six années d'école primaire. Pour cet énoncé, nous devons faire une justification. Pour la chercheuse, il était évident que l'apprentissage de la lecture s'effectuait à l'école primaire (apprendre à lire) alors que l'école secondaire correspondait à la période où l'on utilise ces acquis pour comprendre ce qu'on lit. Cependant, nous avons eu un commentaire d'un enseignant dans le questionnaire qui allait comme suit : *un commentaire...au point 9.4, après le primaire, n'y a-t-il pas 5 années de secondaire?* Nous reparlerons de ce commentaire dans la section interprétation des résultats. La

moyenne des réponses indique un résultat de 5,00. Les résultats montrent ainsi qu'en moyenne, les enseignants sont en partiellement en accord avec cette affirmation. Cet énoncé indique donc une **attitude partiellement positive** des enseignants face à cet énoncé.

Tableau 4.12  
Réponses à l'énoncé 5

5. C'est uniquement aux enseignants de français qu'incombe la responsabilité d'enseigner des stratégies d'études et de compréhension en lecture.	Totalement en accord	4	(1,7 %)
	En accord	12	(5,2 %)
	Partiellement en accord	19	(8,3 %)
	Ni en accord, ni en désaccord	20	(8,7 %)
	Partiellement en désaccord	31	(13,5 %)
	En désaccord	69	(30,0 %)
	Totalement en désaccord	75	(32,6 %)
	<b>Moyenne</b>	<b>5,47</b>	
<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>(100,0 %)</b>	

Le tableau 4.12 indique que *c'est uniquement aux enseignants de français qu'incombe la responsabilité d'enseigner des stratégies d'études et de compréhension en lecture*. L'énoncé au tableau 4.12 est un énoncé négatif. La moyenne indique un résultat de 5,47. Les résultats montrent ainsi qu'en moyenne, les enseignants sont partiellement en désaccord avec cette affirmation. Cet énoncé indique donc une **attitude partiellement positive** des enseignants puisque ces derniers ne croient pas que c'est uniquement aux enseignants de français qu'incombe la responsabilité d'enseigner des stratégies d'études et de compréhension en lecture.

Tableau 4. 13  
Réponses à l'énoncé 6

6. Savoir comment enseigner à lire le contenu des disciplines devrait être obligatoire pour enseigner au collégial.	Totalement en accord	22	(9,6 %)
	En accord	29	(12,6 %)
	Partiellement en accord	43	(18,7 %)
	Ni en accord, ni en désaccord	49	(21,3 %)
	Partiellement en désaccord	27	(11,7 %)
	En désaccord	28	(12,2 %)
	Totalement en désaccord	32	(13,9 %)
	<b>Moyenne</b>	<b>3,95</b>	
	<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>(100,0 %)</b>

Le tableau 4.13 aborde l'obligation de savoir comment enseigner à lire le contenu des disciplines au collégial. L'énoncé au tableau 4.13 est un énoncé positif. La moyenne indique un résultat de 3,95. Les résultats montrent ainsi qu'en moyenne, les enseignants ne sont ni en accord, ni en désaccord en ce qui a trait à cet énoncé. La moyenne indique donc une **attitude neutre** des enseignants en ce qui a trait l'obligation de savoir comment enseigner à lire le contenu des disciplines pour enseigner au collégial.

Tableau 4.14  
Réponses à l'énoncé 7

7. Seuls les enseignants de français ou d'anglais (langue d'enseignement) devraient être responsables de l'enseignement de stratégies de compréhension en lecture au collégial.	Totalement en accord	8	(3,5 %)
	En accord	18	(7,8 %)
	Partiellement en accord	27	(11,7 %)
	Ni en accord, ni en désaccord	27	(11,7 %)
	Partiellement en désaccord	43	(18,7 %)
	En désaccord	48	(20,9 %)
	Totalement en désaccord	59	(25,7 %)
	<b>Moyenne</b>	<b>4,99</b>	
	<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>(100,0 %)</b>

Le tableau 4.14 affirme que *seuls les enseignants de français ou d'anglais (langue d'enseignement) devraient être responsables de l'enseignement de stratégies de compréhension en lecture au collégial*. L'énoncé du tableau 4.14 est une affirmation négative. La moyenne indique un résultat de 4,99. Les résultats montrent ainsi qu'en moyenne, les enseignants sont partiellement en désaccord avec cette affirmation. Cet énoncé indique donc une **attitude partiellement positive** des enseignants puisque ces derniers ne croient pas que c'est seulement aux enseignants de français ou d'anglais qu'incombe la responsabilité d'enseigner des stratégies d'études et de compréhension en lecture, mais sont quand même d'accord avec une partie de l'affirmation.

Tableau 4.15  
Réponses à l'énoncé 8

8. Un enseignant qui souhaite voir ses étudiants s'intéresser davantage à la compréhension en lecture devait lui-même démontrer son intérêt pour la lecture en classe.	Totalement en accord	84	(36,5 %)
	En accord	75	(32,6 %)
	Partiellement en accord	30	(13,0 %)
	Ni en accord, ni en désaccord	18	(7,8 %)
	Partiellement en désaccord	7	(3,0 %)
	En désaccord	8	(3,5 %)
	Totalement en désaccord	8	(3,5 %)
	<b>Moyenne</b>	<b>5,67</b>	
<b>Total</b>	230	(100,0 %)	

Au tableau 4.15, on présente un énoncé positif demandant aux enseignants ce qu'ils pensent du fait *qu'un enseignant qui souhaite voir ses étudiants s'intéresser davantage à la compréhension en lecture devait lui-même démontrer son intérêt pour la lecture en classe*. La moyenne indique un résultat de 5,67. Les résultats montrent ainsi qu'en moyenne, les enseignants sont en accord avec cette affirmation. Cet énoncé indique donc une **attitude fortement positive** des enseignants en ce qui a trait à la nécessité de s'intéresser davantage à la lecture si l'on souhaite que l'étudiant s'y intéresse aussi.

Tableau 4.16  
Réponses à l'énoncé 9

9. Les enseignants experts de contenu devraient enseigner leur matière et laisser l'enseignement de la compréhension en lecture aux spécialistes en lecture.	Totalement en accord	6	(2,6 %)
	En accord	20	(8,7 %)
	Partiellement en accord	22	(9,6 %)
	Ni en accord, ni en désaccord	38	(16,5 %)
	Partiellement en désaccord	56	(24,3 %)
	En désaccord	39	(17,0 %)
	Totalement en désaccord	49	(21,3 %)
	<b>Moyenne</b>	<b>4,87</b>	
<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>(100,0 %)</b>	

Le tableau 4.16 avait pour énoncé que *les enseignants experts de contenu devraient enseigner leur matière et laisser l'enseignement de la compréhension en lecture aux spécialistes en lecture*. L'énoncé au tableau 4.16 est un énoncé négatif. La moyenne indique un résultat de 4,87. Les résultats montrent ainsi qu'en moyenne, les enseignants sont partiellement en désaccord avec cette affirmation. Cet énoncé indique donc une **attitude partiellement positive** des enseignants puisque ces derniers ne pensent qu'ils ont plus ou moins un rôle à jouer dans l'enseignement de la lecture.

Tableau 4.17  
Réponses à l'énoncé 10

10. Un enseignant expert de contenu devrait aider ses étudiants à réfléchir sur les textes tant sur le plan de compréhension littérale que de la compréhension inférentielle ou interprétative.	Totalement en accord	75	(32,6 %)
	En accord	69	(30,0 %)
	Partiellement en accord	43	(18,7 %)
	Ni en accord, ni en désaccord	21	(9,1 %)
	Partiellement en désaccord	9	(3,9 %)
	En désaccord	6	(2,6 %)
	Totalement en désaccord	7	(3,0 %)
	<b>Moyenne</b>	<b>5,58</b>	
<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>(100,0 %)</b>	

Au tableau 4.17, nous présentons les résultats de l'énoncé 10 qui affirmait de façon positive qu'*un enseignant expert de contenu devrait aider ses étudiants à réfléchir sur les textes tant sur le plan de compréhension littérale que de la compréhension inférentielle ou interprétative*. La moyenne indique un résultat de 5,58. Les résultats montrent ainsi qu'en moyenne, les enseignants sont en accord avec cette affirmation. Cet énoncé indique donc une **attitude fortement positive** des enseignants.

Tableau 4.18  
Réponses à l'énoncé 11

11. Les enseignants experts de contenu devraient se sentir plus responsables du contenu qu'ils enseignent que de n'importe quelles stratégies en compréhension en lecture qu'ils pourraient enseigner.	Totalement en accord	37	(16,1 %)
	En accord	69	(30,0 %)
	Partiellement en accord	54	(23,5 %)
	Ni en accord, ni en désaccord	28	(12,2 %)
	Partiellement en désaccord	22	(9,6 %)
	En désaccord	9	(3,9 %)
	Totalement en désaccord	11	(4,8 %)
	<b>Moyenne</b>	<b>3,00</b>	
<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>(100,0 %)</b>	

Au tableau 4.18, nous avons un énoncé négatif suggérant que les enseignants experts de contenu devraient se sentir plus responsables du contenu qu'ils enseignent que de n'importe quelles stratégies en compréhension en lecture qu'ils pourraient enseigner. Pour cet énoncé, les 230 enseignants questionnés ont donné en moyenne un résultat indiquant 3,00. Ainsi, en moyenne, les enseignants sont partiellement en accord avec cette affirmation. Comme il s'agit d'un énoncé négatif, nous pouvons en dégager que le résultat indique **une attitude partiellement négative**. En effet, les enseignants ici indiquent être davantage interpellés par leur contenu que par les stratégies de compréhension en lecture qu'ils pourraient enseigner dans le cadre de leur cours.

Tableau 4.19  
Réponses à l'énoncé 12

12. Les enseignants experts de contenu devraient aider leurs étudiants à se fixer des buts lorsqu'ils lisent.	Totalement en accord	58	(25,2 %)
	En accord	73	(31,7 %)
	Partiellement en accord	52	(22,6 %)
	Ni en accord, ni en désaccord	30	(13,0 %)
	Partiellement en désaccord	4	(1,7 %)
	En désaccord	7	(3,0 %)
	Totalement en désaccord	6	(2,6 %)
	<b>Moyenne</b>	<b>5,46</b>	
	<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>(100,0 %)</b>

Au tableau 4.19, on présente un énoncé positif, soit celui que *les enseignants experts de contenu devraient aider leurs étudiants à se fixer des buts lorsqu'ils lisent*. La moyenne indique un résultat de 5,46. Les résultats montrent ainsi qu'en moyenne, les enseignants sont partiellement en accord avec cette affirmation. Cet énoncé indique donc une **attitude partiellement positive** des enseignants en ce qui a trait à la nécessité d'aider les étudiants à se fixer des buts lorsqu'ils lisent.

Tableau 4.20  
Réponses à l'énoncé 13

13. Tous les enseignants experts de contenu devraient enseigner aux étudiants comment lire dans leur discipline.	Totalement en accord	55	(23,9 %)
	En accord	54	(23,5 %)
	Partiellement en accord	49	(21,3 %)
	Ni en accord, ni en désaccord	29	(12,6 %)
	Partiellement en désaccord	22	(9,6 %)
	En désaccord	10	(4,3 %)
	Totalement en désaccord	11	(4,8 %)
	<b>Moyenne</b>	<b>5,07</b>	
	<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>(100,0 %)</b>

Le tableau 4.20 présente un énoncé qui affirme que *tous les enseignants experts de contenu devraient enseigner aux étudiants comment lire dans leur discipline*.

L'énoncé du tableau 4.20 est un énoncé positif. La moyenne indique un résultat de 5,07. Les résultats montrent ainsi qu'en moyenne, les enseignants sont partiellement en accord avec cette affirmation. Cet énoncé indique donc une **attitude partiellement positive** des enseignants en ce qui a trait à la nécessité d'enseigner aux étudiants comment lire dans sa discipline.

Tableau 4.21  
Réponses à l'énoncé 14

14. Enseigner la compréhension en lecture au collégial est une perte de temps.	Totalement en accord	4	(1,7 %)
	En accord	4	(1,7 %)
	Partiellement en accord	5	(2,2 %)
	Ni en accord, ni en désaccord	15	(6,5 %)
	Partiellement en désaccord	16	(7,0 %)
	En désaccord	56	(24,3 %)
	Totalement en désaccord	130	(56,5 %)
	<b>Moyenne</b>		<b>6,14</b>
<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>(100,0 %)</b>	

Au tableau 4.21, nous avons un énoncé négatif qui affirmait qu'*enseigner la compréhension en lecture au collégial était une perte de temps*. Pour cet énoncé, les 230 enseignants questionnés ont donné en moyenne un résultat indiquant 6,14. Ainsi, en moyenne, les enseignants sont totalement en désaccord avec cette affirmation. Comme il s'agit d'un énoncé négatif, nous pouvons en dégager que le résultat indique une **attitude totalement positive**. En effet, le résultat donné par les enseignants nous indique qu'ils trouvent qu'au contraire, il doit y avoir une place pour l'enseignement de la compréhension en lecture au collégial.



Tableau 4.22  
Réponses à l'énoncé 15

15. Les enseignants experts de contenu devraient être familiers avec les concepts et les processus de lecture.	Totalement en accord	52	(22,6 %)
	En accord	59	(25,7 %)
	Partiellement en accord	66	(28,7 %)
	Ni en accord, ni en désaccord	32	(13,9 %)
	Partiellement en désaccord	10	(4,3 %)
	En désaccord	6	(2,6 %)
	Totalement en désaccord	5	(2,2 %)
	<b>Moyenne</b>	<b>5,32</b>	
	<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>(100,0 %)</b>

Le dernier énoncé du questionnaire de Vaughan (1977) mentionné au tableau 4.22 est un énoncé positif. Il affirme que les enseignants experts de contenu devraient être familiers avec les concepts et les processus de lecture. La moyenne indique un résultat de 5,32. Les résultats montrent ainsi qu'en moyenne, les enseignants sont partiellement en accord avec cette affirmation. Cet énoncé indique donc une **attitude partiellement positive** des participants.

#### 4.2.1 Synthèse des réponses au questionnaire sur les attitudes

Tableau 4.23  
Synthèse des réponses au questionnaire sur les attitudes

Énoncé	Moyenne	Attitude positive ou négative
1	5,65	Partiellement positive
2	5,88	Fortement positive
3	1,70	Fortement négative
4	5,00	Partiellement positive
5	5,47	Partiellement positive
6	3,95	Neutre
7	4,99	Partiellement positive
8	5,67	Fortement positive
9	4,87	Partiellement positive
10	5,58	Fortement positive
11	3,00	Partiellement négative
12	5,46	Partiellement positive
13	5,07	Partiellement positive
14	6,14	Totalement positive
15	5,32	Partiellement positive
<b>Total</b>	<b>73,75</b>	<b>Attitude se situant dans la moyenne basse</b>

Le tableau synthèse 4.23 permet de bien cerner l'ensemble des réponses des participants au questionnaire en ligne et d'en dégager un résultat concret. Ainsi, en additionnant les moyennes pour chacun des énoncés, nous arrivons à un résultat de 73,75 points. Selon le barème établi par Vaughan (1977), les enseignants ayant répondu au questionnaire auraient une attitude à l'égard de l'enseignement de la compréhension en lecture au collégial se situant dans la basse moyenne. En effet, 9 des 15 réponses du questionnaire situaient les enseignants dans une attitude partiellement positive.

### 4.3 Comparaison des résultats selon 4 facteurs

Dans un deuxième temps, nous souhaitons voir si le résultat final au questionnaire en ligne se voyait modifié significativement selon quatre facteurs que nous avons mentionnés au chapitre 2, soit la discipline enseignée, l'âge, la scolarité et l'expérience d'enseignement. Les tableaux comparatifs 4.24 à 4.27 présentent ces résultats.

Tableau 4.24  
Résultats au questionnaire de Vaughan (1977) selon la **discipline enseignée**

Discipline	Moyenne globale	Moyenne discipline	Écart
<b>Arts</b> -Arts visuels -Design d'intérieur	73,75	69,85	- 3,90
<b>Administration</b> -Administration -GEEA -Informatique	73,75	69,08	- 4,67
<b>Lettres</b> - Lettres -Langues modernes	73,75	82,71	+ 8,96
<b>Sciences humaines</b> -Éducation à l'enfance -Éducation spécialisée -Philosophie - Sciences humaines -Travail social	73,75	75,34	+ 1,59
<b>Sciences</b> -Analyses biomédicales -Biologie -Chimie -Éducation physique -Génie électronique -Génie mécanique -Mathématiques -Mécatronique -Physique -Soins infirmiers	73,75	68,67	- 5,07

Au tableau 4.24, on constate qu'il y a des différences significatives selon la discipline enseignée. En effet, nous avons regroupé les 22 matières enseignées sous 5 disciplines. Trois disciplines montrent des résultats inférieurs à la moyenne, soit Arts, Administration et Sciences. La première discipline, soit Arts, regroupe les arts visuels et le design d'intérieur. En tout, 14 enseignants ont répondu au questionnaire. Le résultat montre que par rapport à la moyenne des enseignants ayant répondu au questionnaire, les enseignants en Arts ont une attitude à l'égard de l'enseignement de la compréhension en lecture au collégial plutôt défavorable avec un écart de -3,90 points. Sous la discipline Administration, nous avons regroupé l'administration, la Gestion et exploitation d'entreprise agricole (GEEA) et l'informatique. Au total, 26 enseignants de ce groupe ont répondu au questionnaire. Encore une fois, le résultat montre que par rapport à la moyenne des enseignants ayant répondu au questionnaire, les enseignants en Administration ont une attitude à l'égard de l'enseignement de la compréhension en lecture au collégial plutôt défavorable avec un écart de -4,67 points. Finalement la troisième discipline, soit Sciences, regroupe analyses biomédicales, biologie, chimie, éducation physique, génie électronique, génie mécanique, mathématiques, mécatronique, physique, et soins infirmiers. Au total, 90 enseignants de cette discipline ont répondu au questionnaire en ligne. Le résultat montre lui aussi que par rapport à la moyenne des enseignants ayant répondu au questionnaire, les enseignants en Sciences ont une attitude à l'égard de l'enseignement de la compréhension en lecture au collégial plutôt défavorable avec un écart de -5,07 points.

À l'inverse, les 42 enseignants regroupés sous la discipline des Lettres (lettres et langues modernes) démontrent une attitude à l'égard de l'enseignement de la compréhension en lecture au collégial plus favorable que la moyenne des 230 enseignants questionnés avec un écart de + 8,96 points. Pour conclure, il n'y a pas de différence significative entre le résultat obtenu pour les 55 enseignants de la

discipline des Sciences humaines et la moyenne des 230 enseignants ayant répondu au questionnaire. Cette discipline regroupait les matières suivantes : éducation à l'enfance, éducation spécialisée, philosophie, sciences humaines et travail social.

Tableau 4.25  
Résultats au questionnaire de Vaughan (1977) selon l'âge des participants

Catégorie d'âge	Moyenne globale	Moyenne âge	Écart
Moins de 20 ans	73,75	N.D	N.D
20-29 ans	73,75	69,56	-4,19
30-39 ans	73,75	76,40	+2,65
40-49 ans	73,75	71,81	-1,95
50-59 ans	73,75	73,45	-0,30
Plus de 60 ans	73,75	78,40	+4,65

Le tableau 4.25 présente les résultats au questionnaire de Vaughan (1977) selon l'âge des participants. Une seule catégorie montre un résultat significativement inférieur à la moyenne des répondants. Il s'agit du résultat des enseignants ayant 20 à 29 ans. En effet, le total des réponses dans cette catégorie montre que les enseignants ayant 20 à 29 ans ont une attitude à l'égard de l'enseignement de la compréhension en lecture au collégial sous la moyenne avec un écart de -4,19 points. Quant aux 5 autres catégories d'âge, il n'y a aucune différence significative quant aux résultats au questionnaire en ligne. Les cinq catégories montrent que les enseignants ont une attitude à l'égard de l'enseignement de la compréhension en lecture au collégial dans la moyenne.

Tableau 4.26  
Résultats au questionnaire de Vaughan (1977) selon la **scolarité**

<b>Expérience</b>	<b>Moyenne globale</b>	<b>Moyenne scolarité</b>	<b>Écart</b>
Diplômé en enseignement	73,75	76,63	+2,88
Non diplômé en enseignement	73,75	72,26	-1,49

Le tableau 4.26 présente les résultats au questionnaire de Vaughan (1977) selon la scolarité des participants. Il n'y a aucune différence significative quant aux résultats au questionnaire en ligne, que les enseignants soient diplômés ou non. Les deux catégories montrent que les enseignants ont une attitude à l'égard de l'enseignement de la compréhension en lecture au collégial dans la moyenne.

Tableau 4.27  
Résultats au questionnaire de Vaughan (1977) selon l'**expérience d'enseignement**

<b>Catégorie d'âge</b>	<b>Moyenne globale</b>	<b>Moyenne âge</b>	<b>Écart</b>
Moins de 1 an	73,75	67,70	-6,05
1-5 ans	73,75	73,97	+0,22
6-10 ans	73,75	74,81	+1,06
11-15 ans	73,75	72,58	-1,17
16-20 ans	73,75	74,93	+1,18
Plus de 20 ans	73,75	74,76	+1,01

Le tableau 4.27 présente les résultats au questionnaire de Vaughan (1977) selon le nombre d'années d'expérience enseignement des participants. Une seule catégorie montre un résultat significativement inférieur à la moyenne des 230 répondants. Il s'agit du résultat des enseignants ayant moins de 1 an d'expérience d'enseignement. En effet, le total des réponses dans cette catégorie montre que les enseignants ayant moins de 1 an d'expérience en enseignement ont une attitude à l'égard de l'enseignement de la compréhension en lecture au collégial sous la moyenne avec un

écart significatif de -6,05 points. Quant aux 5 autres catégories d'expérience en enseignement, il n'y a aucune différence significative quant aux résultats au questionnaire en ligne. Les cinq catégories montrent que les enseignants ont une attitude à l'égard de l'enseignement de la compréhension en lecture au collégial dans la moyenne.

À la fin du questionnaire en ligne, nous avons ajouté deux énoncés validés qui ne font pas partie du questionnaire initial de Vaughan (1977). Nous souhaitons, par ces deux énoncés, connaître ce qui pouvait freiner ou non les enseignants à enseigner des stratégies en compréhension en lecture dans leurs classes. Les tableaux 4.28 et 4.29 montrent les résultats.

Tableau 4.28  
Réponses à l'énoncé 16

16. J'aimerais enseigner des stratégies en compréhension en lecture à mes étudiants, mais je ne me sens pas formé/outillé pour le faire.	Totalement en accord	14	(6,1%)
	En accord	33	(14,3%)
	Partiellement en accord	47	(20,4%)
	Ni en accord, ni en désaccord	37	(16,1%)
	Partiellement en désaccord	23	(10,0%)
	En désaccord	30	(13,0%)
	Totalement en désaccord	46	(20,0%)
	<b>Moyenne</b>	<b>3,71</b>	
<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>(100,0%)</b>	

L'énoncé mentionné au tableau 4.28 abordait le désir d'enseigner des stratégies en compréhension en lecture à mes étudiants, mais de ne pas se sentir formé/outillé pour le faire. La moyenne indique un résultat de 3,71. Les résultats montrent ainsi qu'en moyenne, les enseignants sont en partiellement en accord avec cette affirmation. Cet énoncé indique donc qu'ils sont d'accord avec l'affirmation et qu'ils ne se sentent pas assez formés et outillés pour le faire.

Tableau 4.29  
Réponses à l'énoncé 17

17. J'aimerais enseigner des stratégies en compréhension en lecture à mes étudiants, mais je n'ai pas le temps dans mon cours.	Totalement en accord	33	(14,3 %)
	En accord	47	(20,4 %)
	Partiellement en accord	42	(18,3 %)
	Ni en accord, ni en désaccord	28	(12,2 %)
	Partiellement en désaccord	15	(6,5 %)
	En désaccord	22	(9,6 %)
	Totalement en désaccord	43	(18,7 %)
	<b>Moyenne</b>	<b>4,20</b>	
<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>(100,0 %)</b>	

L'énoncé mentionné au tableau 4.29 abordait le désir d'enseigner des stratégies en compréhension en lecture à mes étudiants, mais de ne pas avoir le temps pour le faire. La moyenne indique un résultat de 4,20. Les résultats montrent ainsi qu'en moyenne, les enseignants ne sont ni en accord ni en désaccord avec cette affirmation. Cet énoncé indique donc qu'une partie des répondants ne trouve pas le temps dans son cours, alors qu'une autre partie des enseignants affirme qu'ils ont le temps de le faire.

#### 4.3.1 Synthèse des résultats au questionnaire en ligne

Pour mieux cerner les répondants du questionnaire, nous effectuons ici une synthèse des informations.

- Malgré une majorité de femmes, presque autant de femmes que d'hommes ont répondu au questionnaire.
- Des enseignants de tous âges ont répondu au questionnaire. En majorité, ce sont des enseignants de 30 à 39 ans et qui ont 6 à 10 années d'expérience en enseignement qui ont répondu au questionnaire.



La forte majorité des enseignants qui ont répondu au questionnaire indiquent ne pas avoir de formation en enseignement.

- Finalement, bien que ce soit les enseignants du département de lettres qui ont répondu en plus grand nombre au questionnaire en ligne, les résultats indiquent que tous les départements ont participé.
- Selon le barème établi par Vaughan (1977), les enseignants ayant répondu au questionnaire auraient une attitude à l'égard du rôle et de l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture au collégial se situant dans moyenne basse. En effet, 9 des 15 réponses du questionnaire situaient les enseignants dans une attitude partiellement positive.
- En additionnant les moyennes pour chacun des énoncés, nous arrivons à un résultat de 73,75 points, la moyenne rapportée par Vaughan (1977) se situant entre 71 et 80 points.
- Lorsqu'on regarde l'attitude des enseignants selon la discipline enseignée, on constate qu'il y a des différences significatives selon la discipline enseignée.
- Il n'y a aucune différence significative quant aux résultats au questionnaire en ligne, que les enseignants experts de contenus soient diplômés ou non en enseignement.
- Lorsqu'on compare l'attitude des enseignants selon l'âge, on constate qu'il y a une différence significative uniquement chez les 20-29 ans. Ces derniers ont une attitude sous la moyenne, donc plus négative.
- Lorsqu'on compare l'attitude des enseignants selon l'expérience, on constate qu'il y a une différence significative uniquement chez les enseignants qui enseignent depuis moins de 1 an. Ces derniers ont une attitude sous la moyenne, donc plus négative.
- Les enseignants aimeraient enseigner des stratégies en compréhension en lecture à leurs étudiants, mais se sentent peu formés/outillés pour le faire.

- Les enseignants sont partagés à savoir qu'ils aimeraient enseigner des stratégies en compréhension en lecture à leurs étudiants, mais qu'ils n'ont pas le temps dans leurs cours.

#### **4.4 Présentation des résultats aux entrevues**

Au départ, nous souhaitions 40 entrevues puisque cet échantillon permettait d'obtenir un éventail suffisant pour effectuer une stratégie de réplication successive (Miles et Huberman, 2003). À la suite du questionnaire en ligne, 38 enseignants ont laissé leurs coordonnées afin de participer à notre entrevue individuelle portant sur leurs pratiques pédagogiques en lecture. Les entrevues se sont déroulées entre le 1<sup>er</sup> novembre 2014 et le 15 mars 2015. Au cours de ces mois, 15 enseignants se sont désistés pour des raisons multiples (conflit d'horaire, non-renouvellement de la tâche, congé parental, surcharge de travail, etc.). Au total, 23 entrevues ont été effectuées avec des enseignants provenant de 13 disciplines et/ou programmes différents. Au total, 16 femmes et 7 hommes ont participé à l'entrevue. Les enseignants experts de contenu ayant participé à l'entrevue semi-structurée ont entre 4 et 37 années d'expérience en enseignement. À l'exception d'une enseignante qui possède un diplôme d'études collégiales (DEC) dans son domaine, ils possèdent tous un baccalauréat dans leur discipline, et 18 d'entre eux possèdent un diplôme de 2<sup>ème</sup> cycle, soit une spécialisation dans la discipline (15 enseignants) ou en pédagogie (3 enseignants). Finalement, 4 enseignants possèdent un diplôme de 3<sup>ème</sup> cycle. Au total, 2 enseignants ont obtenu un doctorat dans une spécialisation dans leur discipline et 2 enseignants ont obtenu un doctorat en lien avec la pédagogie.

Tableau 4.30  
Nombre d'enseignants en entrevue par discipline

Discipline	Nombre de participants
Analyses biomédicales	2
Biologie	1
Design d'intérieur	1
Éducation physique	1
Génie mécanique	1
Informatique	1
Lettres	6
Langues modernes	1
Mathématiques	1
Philosophie	3
Physique	2
Sciences humaines	2
Travail social	1

#### 4.4.1 Relations entre les textes et les programmes d'études

Tableau 4.31  
Résultat à la question d'entrevue A

Les textes faisant l'objet de lectures dans vos cours sont-ils prescrits par les devis ministériels relativement aux compétences à développer ou par le plan-cadre du département?			
Catégories	Nombre de cas	Fréquence	pourcentage
Époques et genres	6	6	26 %
Choix personnel	13	13	57 %
Devis ministériel	5	5	22 %
Volumes proposés	2	2	9 %
Programme d'études	2	2	9 %

À savoir si les textes sont prescrits par les devis ministériels ou le plan-cadre du département, une faible proportion d'enseignants répond (7 cas sur 23 [26 %]) qu'il s'agit des **époques et des genres** prescrits dans le plan-cadre qui influencent le plus leurs choix de textes à lire. Tous les enseignants qui mentionnent cette réponse sont

des enseignants en arts et lettres ou enseignent la littérature à la formation générale, à l'exception d'un seul enseignant en philosophie.

« Il y a des périodes à couvrir. On choisit là-dedans. »

« Ce que les devis nous disent, c'est qu'en philo 101, c'est gréco-latin. »

« Chaque texte n'est pas prescrit, mais l'endroit où je les prends... par exemple en 101 ils doivent appartenir à une époque (moyen-âge à l'année 1900). »

« Jusqu'à un certain point. On a une période historique prescrite et deux courants artistiques littéraires. J'ai tendance à enseigner des classiques. »

« Pas tous les textes, mais je dirais les époques. On a un certain laps de temps à couvrir. J'ai un large éventail, mais ça restreint quand même un peu. »

Ils sont 13 enseignants à estimer que leur choix de textes est avant tout **un choix personnel** (13 cas sur 23 [57 %]). Cela constitue une majorité des enseignants questionnés.

« Ben en fait c'est une période de temps qui est prescrite. On choisit à l'intérieur d'une époque et d'un genre. Mais les textes, on les choisit nous-mêmes. »

Ils sont sept à ne mentionner que cette réponse. Les autres enseignants soulignent que, malgré certaines prescriptions des devis et/ou des plans-cadres sur les compétences à évaluer et les époques ou genres à aborder, ils ont le fin mot quant aux textes à faire lire à leurs étudiants.

Les prescriptions des **devis ministériels** influencent les choix de cinq enseignants (5 cas sur 23 [22 %]). Ceux-ci mentionnent surtout que ces documents du Ministère

servent à déterminer les compétences que les étudiants doivent développer à l'intérieur d'un cours donné ou les thèmes à aborder.

« Ils répondent aux devis, mais c'est pas imposé. »

« Il nous prescrit des sujets à voir dans le cours et nous, on fait un magasinage de manuels qui répondent à ces sujets-là prescrits. »

Deux enseignants soulignent que les volumes utilisés sont **proposés dans le plan-cadre** (2 cas sur 23 [9 %]), tandis que deux autres expliquent que les volumes sont **choisis par le programme d'études** (2 cas sur 23 [9 %]). Ces enseignants appartiennent au programme de techniques de travail social et à la discipline de biologie.

« Euh, certains...Ouais, il va y avoir des ouvrages nommés dans le plan-cadre...ouais. »

« On a identifié, dans le département 3 livres en lien avec les méthodes d'intervention en travail social. Et mon livre à moi qui vient s'ajouter dans les livres. On a identifié des livres programmes pour éviter de se piler sur les pieds. »

Tableau 4.32  
Résultat à la question d'entrevue B

Avez-vous une certaine liberté dans le choix de vos textes?			
Catégorie	Nombre de cas	Fréquence	Pourcentage
Oui	22	22	100 %
Non	0	0	0 %

Tous les enseignants disent **avoir une certaine liberté** dans le choix des textes à faire lire à leurs étudiants. Pour certain, cette liberté est totale, alors que pour d'autres, elle contient certaines contraintes.

« En fait, oui, j'ai une liberté totale dans le choix des textes. »

Deux enseignants ont répondu qu'ils avaient **une liberté limitée** : ils ont répondu oui puisqu'ils peuvent choisir les textes à lire à l'intérieur d'un manuel imposé ou encore choisir des lectures à l'extérieur de ce manuel, mais ils ont tenu à spécifier cette limitation en raison de la très faible quantité d'ouvrages disponibles dans leur discipline, soit techniques d'analyse biomédicale.

« En fait, c'est pas prescrit, mais on a pas tellement de liberté parce que le choix est très limité. Surtout des volumes en français. En général y'en a un, et quand il y en a un, il finit par être très vieux parce que les mises à jour sont très peu fréquentes. »

« Oui, mais en même temps il n'y a pas beaucoup de volumes qui sont adéquats. C'est un domaine qui est pointu, qui est spécifique. »

Tableau 4.33  
Résultat à la question d'entrevue B-1

Qu'est-ce qui guide vos choix?			
Catégorie	Nombre de cas	Fréquence	Pourcentage
Adapté aux objectifs du cours	16	16	70 %
Intérêt personnel	6	6	26 %
Accessibilité	6	6	26 %
Les contraintes	4	4	17 %
Fil conducteur	2	2	9 %
Prix	1	1	4 %

Lorsqu'ils expliquent ce qui guide leurs choix, les enseignants soulignent avant tout qu'ils choisissent des **textes adaptés aux objectifs** qu'ils souhaitent faire réaliser à leurs étudiants (16 cas sur 23 [70%]). L'un d'entre eux souligne que le choix de textes dépendra avant tout des objectifs du cours et des projets à réaliser à l'intérieur du cours enseigné. Un autre évoque une « logique pédagogique » selon qu'il choisira

des textes propices à l'analyse lorsqu'il doit analyser et que son choix différera grandement s'il veut travailler la compétence critique. Voici d'autres éléments que mentionnent des enseignants.

« en fait ce qui va guider les choix c'est vraiment c'est quoi l'objectif du cours. Donc j'essaye de donner des textes qui donnent de l'information sur l'être humain, mais aussi surtout des textes qui vont poser des problèmes aux conceptions traditionnelles de l'être humain ».

« Ce qui va guider...je dirais la concentration d'éléments que je vais enseigner. La possibilité d'interpréter le texte de plus d'une façon. »

Un peu plus du quart des enseignants (6 cas sur 23 [26 %]) indique y aller avant tout avec **leurs intérêts personnels** ou selon **l'accessibilité** pour guider le choix des textes qu'ils proposent à leurs étudiants.

« Ma propre opinion du design d'intérieur. Donc je vais leur faire lire des ouvrages qui ont la même philosophie que moi en termes de design. »

« Quand je choisis un livre, c'est sur la base de mes perceptions et sur celles des étudiants. Y'a un peu de mes intérêts, car sinon je vais avoir de la misère à rendre ça si le livre ne *fit* pas avec mes intérêts. »

« Premièrement, ma propre passion. Je considère que si je suis passionnée par une œuvre, je vais transmettre une partie de cette passion-là aux étudiants, donc une œuvre que j'aime. »

« Ma passion, ce que j'aime. Ce que j'aime enseigner, ce qui fonctionne bien avec les élèves. »

« Les exemples, comment c'est écrit. On aime bien les manuels écrits par des Québécois. Comme la matière est communiquée, comment c'est séparé. »

« Je vais m'assurer que j'ai assez de matériel à l'intérieur pour que les élèves soient capables de façon...pas que ce soit facile, mais qu'ils soient en mesure de le faire selon leur compétence pis l'analyse littéraire. Je ne

vais pas choisir quelque chose de super difficile à comprendre ou un roman qui n'a pas beaucoup de passage à analyser. »

« Du point de vue des étudiants, je regarde si c'est bien visuellement, si c'est accessible, bien vulgarisé. »

D'autres enseignants se penchent avant tout sur **les contraintes à respecter dans le cadre du cours donné**, tel que prescrit par le plan-cadre et le devis ministériel (4 cas sur 23 [17 %]). Tandis que d'autres se préoccupent avant tout d'avoir **un fil conducteur entre leurs œuvres** (2 cas sur 23 [9 %]).

« Même si les devis du ministère t'as pas de textes, t'as des courants parfois, t'as des époques, comme en philo 2 à respecter. Évidemment ça, ça va orienter. Y'a pour certaines questions des philosophes incontournables. »

« Chaque texte n'est pas prescrit, mais l'endroit où je les prends...par exemple en 101 ils doivent appartenir à une époque (moyen-âge à l'année 1900). On n'a pas une prescription ministérielle, mais plutôt départementale. »

« Moi je regarde ce que le devis me demande. Ce qu'on doit d'abord faire, c'est distinguer les trois discours. Donc j'ai des extraits là-dessus. L'autre critère du devis qui me guide, c'est que l'étudiant doit se positionner en faisant intervenir des auteurs sur la pertinence de la philosophie par exemple. Donc j'essaie de trouver des extraits où on va voir qu'encore la philosophie est utile à ce moment-là. Je l'inscris alors dans les grands thèmes (bonheur, démocratie, etc.) »

« C'est un volume obligatoire pour chacun de mes cours. Je fais acheter le volume que je considère être le plus adéquat. Les volumes souvent ont été faits à partir des devis ministériels donc chaque chapitre correspond à un élément de compétence ou un thème qui doit être développé. Donc le cours 1 porte sur le chapitre 1, le cours 2 porte sur le chapitre 2, etc. »

« C'est sûr que dans mon cas, défense des droits, c'est les lois. J'imprime les textes de loi. Je sors des mises en situation et je leur dis de trouver les lois en lien. »



« J'aime avoir un fil conducteur dans ma session et j'essaie d'aligner mon choix d'œuvre pour créer des points communs. »

Finalement, l'un d'eux indique que **le prix** est l'élément qui guide son choix avant tout, dans un contexte où les volumes et ouvrages vendus dans sa discipline sont toujours très dispendieux (1 cas sur 23 [4 %]).

« On va considérer le prix. Souvent les ouvrages de références en informatique sont chers...ils sont souvent en anglais aussi alors on va essayer de faire un compromis autour de ça et de plus en plus on utilise des documents en ligne. »

Tableau 4.34  
Résultat à la question d'entrevue C

Les textes que vous choisissez font-ils l'objet de discussions avec : Des collègues de votre département?			
Catégorie	Nombre de cas	Fréquence	Pourcentage
Discussion	15	18	65 %
Pas de discussion	8	8	35 %
Des collègues d'autres programmes?			
Catégorie	Nombre de cas	Fréquence	Pourcentage
Pas de discussion	23	23	100 %
Discussion	0	0	0 %

Les enseignants disent **discuter**, dans plus de la moitié des cas (15 cas sur 23 [65 %]), avec des collègues de leur discipline. Pour la plupart, ce sont des discussions informelles, tandis que pour le reste des enseignants, les discussions se font en réunions départementales.

Un peu plus du tiers des enseignants **ne discutent pas** avec leurs collègues d'autres programmes (8 cas sur 23 [35 %]), ce que les enseignants expliquent soit par le fait

qu'ils ont une pleine autonomie sur le choix des textes, soit parce que cela n'est pas une pratique du département.

Finalement, l'ensemble des enseignants interviewés (23 cas sur 23 [100 %]) **ne discute pas** du choix des textes avec les collègues des autres programmes.

#### 4.4.2 Choix et usage des textes utilisés dans les cours

Tableau 4.35  
Résultat à la question d'entrevue D

Faites-vous acheter des livres ou des manuels aux étudiants? Si oui, que faites-vous acheter?			
Catégorie	Nombres de cas	Fréquence	Pourcentage
Livres	9	9	40 %
Manuels	12	16	70 %
Grammaire	1	1	4 %
Pas d'achats	5	5	22 %

Les enseignants demandent à leurs étudiants d'acheter des **livres** dans 40 % des cas (9 sur 23 [40 %]), que ce soit des œuvres littéraires ou des livres en philosophie.

« Euh... en philo 1 je leur fais acheter...dernièrement je leur fais acheter un livre. »

« Oui. Des livres de lecture, des romans ou des recueils, des pièces de théâtre. »

« Toujours, parce que, je sais pas, je considère qu'on a comme une mission de leur donner un peu l'amour des livres, et que si je fais que passer des feuilles photocopiées, j'ai l'impression que ça va moins séjourner longtemps dans leur bibliothèque, que l'intérêt se perpétue. »

Un peu moins du trois quarts des enseignants utilisent des **manuels scolaires** (16 sur 23 [70 %]), qu'ils enseignent en mathématiques, en analyses biomédicales, en biologie ou physiques, entre autres.

« Il y a des manuels qui sont obligatoires dans le cadre de certains plans de cours et d'autres qui sont recommandés. »

« Oui, un manuel obligatoire dans tous les cours. »

« Ben là dans le cours que je donne actuellement c'est un atlas d'histologie. C'est principalement des images, des photos de tissus avec description de ce qui est observé. »

Un seul enseignant en littérature demande d'acheter une **grammaire** (1 cas sur 23 [4 %]).

« Des livres oui. Recueil de poésie, romans, œuvre de théâtre, œuvre de fiction. Grammaire puis guide de procédés d'écriture. »

Cinq enseignants affirment **ne pas exiger d'achats** (5 cas sur 23 [22 %]) de la part de ses étudiants.

« Non, c'est que par internet. C'est plus des textes que moi je vais mettre à chaque cours. »

« Des manuels, jamais. Des livres, rarement. La problématique ce serait d'avoir un livre que j'utiliserais au complet. Pis c'est presque jamais le cas parce que si tu veux prendre le temps de bien lire des textes et de bien les comprendre, ça prend beaucoup de temps. »

Une très forte majorité d'enseignants demande à leurs étudiants d'acheter **un seul type d'ouvrage**, que ce soit un livre, un manuel ou un ouvrage de référence (16 enseignants sur 23 [70 %]). Il y a un enseignant (1 enseignant sur 23 [4 %]) qui

demande **deux types d'achats** à leurs étudiants. Un seul enseignant demande **trois types d'ouvrages** à ses étudiants (1 enseignant sur 23 [4 %]).

Tableau 4.36  
Résultat à la question d'entrevue E

Utilisez-vous un recueil de textes?			
Catégories	Nombre de cas	Fréquence	Pourcentage
Oui	10	10	43%
Non	13	13	57%

À savoir s'ils utilisent ou pas un recueil de textes, un peu moins de la moitié des enseignants (10 cas sur 23 [43 %]) a répondu **oui**, même si certains précisent ne pas l'utiliser en tout temps, mais plutôt en fonction du cours qu'ils donnent.

« Eumm...oui, mais que par internet. C'est plus des textes que moi je vais mettre à chaque cours. »

« Oui. C'est un recueil court, des fascicules en lien avec ce qu'on va étudier. »

« Oui, composé de poèmes, d'exercices, de notes de cours. »

Plus de la moitié des enseignants **n'utilisent pas de recueils de textes** (13 cas sur 23 [57 %]), précisant qu'ils privilégient la distribution de feuilles à chaque cours.

« Non, c'est vraiment un livre. »

« Euh, non. Ça ne s'applique pas dans mon cas. »

Tableau 4.37  
Résultat à la question d'entrevue F

Quels types de textes imprimés présentez-vous, généralement, aux étudiants pour vos cours?			
Catégories	Cas	Fréquence	Pourcentage
Notes de cours rédigées par l'enseignant	15	15	57 %
Extraits d'œuvres, d'un manuel, d'un magazine, d'un ouvrage	10	10	43 %
Manuel	8	8	35 %
Œuvres littéraires	6	6	26 %
Ouvrages spécialisés	5	5	22 %
Articles de journaux	3	3	13 %

Pour ce qui est des types de textes imprimés présentés aux étudiants en dehors des recueils de textes, les **notes de cours rédigées par l'enseignant** sont les plus fréquemment nommées (15 cas sur 23 [65 %]). Il peut s'agir de notes dans Power-Point, de notes manuscrites distribuées ou d'exercices ou mises en situations rédigées par l'enseignant.

« Ça va être plutôt des notes de cours rédigées par le professeur. »

« Des articles de journaux, parfois. On en prend quelques-uns. Mais c'est surtout des extraits de livres, de chapitres ou des textes que j'écris ou qu'un collègue a écrits. »

« Plus des notes de cours, des activités, des exercices, des ateliers, des extraits. »

Dix enseignants (10 cas sur 23 [43 %]) vont photocopier et distribuer **des extraits de textes** à leurs étudiants. Il s'agit parfois d'extraits d'œuvres ou de chapitres de livres, notamment en littérature et en philosophie, mais aussi d'extrait d'ouvrages spécialisés ou de manuels. Ces extraits sont donnés un à un ou réunis sous forme de recueil de textes.

« C'est essentiellement des chapitres de livres. »

« Je fournis des notes de cours, mais je vais aussi en chercher dans des ouvrages, des manuels, des magazines. »

Huit enseignants (8 cas sur 23 [35 %]) utilisent des **manuels**, tandis que cinq enseignants font lire des **ouvrages spécialisés** (5 cas sur 23 [22 %]) à leurs étudiants.

« J'utilise beaucoup un guide de procédé d'écriture, parce que c'est un pratico-pratique des études littéraires. »

« Ben là dans le cours que je donne actuellement c'est un atlas d'histologie. C'est principalement des images, des photos de tissus avec description de ce qui est observé. »

Six enseignants (6 cas sur 23 [26 %]) ont dit présenter des **œuvres littéraires complètes** à leurs étudiants.

« Oui. Des livres de lecture, des romans ou des recueils, des pièces de théâtre. »

« Je considère qu'on a comme une mission de leur donner un peu l'amour des livres, et que si je fais que passer des feuilles photocopiées, j'ai l'impression que ça va moins séjourner longtemps dans leur bibliothèque, que l'intérêt se perpétue. Je fais acheter 2 recueils de poésie. »

Enfin, trois enseignants (3 cas sur 23 [13 %]) utilisent des **articles** tirés de revues ou de journaux qu'ils photocopient et distribuent aux étudiants en classe ou qu'ils déposent en ligne sur une plate-forme.

« Des articles. C'était des magazines vie santé ou ça pouvait être du Wikipédia ou des recherches google qui m'amenaient à différents sites sur l'activité physique. »

« D’habitude, ce sont des articles de journaux tirés du Montréal Gazette dans 50 %. L’autre 50 % serait d’autres journaux (revue en ligne, Global news) »

Tableau 4.38  
Résultat à la question d’entrevue G

Ces lectures sont-elles obligatoires ou optionnelles?			
Catégories	Cas	Fréquence	Pourcentage
Obligatoires	23	23	100 %
Optionnelles	7	7	30 %

La totalité des enseignants (16 cas sur 16 [100 %]) dit que les lectures demandées à leurs étudiants sont des **lectures obligatoires**, qui, pour plusieurs, feront l’objet d’une évaluation. Elles ont aussi en commun d’être plus nombreuses que les lectures optionnelles, selon les commentaires des enseignants.

« Elles sont obligatoires. À chaque cours, il y a un mini-test de cinq questions qui portent sur les lectures. Ce n’est pas une grosse pondération, ça compte en général pour 10% de la note finale pour donner un incitatif. Je pars de la prémisse qu’ils ont lu les textes et donc, que leur esprit est un petit peu plus ouvert pour recevoir ce que je vais leur présenter. »

« Pour les programmes techniques ou préuniversitaires obligatoires, là oui. Dans le cadre des cours complémentaires, c’est plus optionnel. Si c’est une activité notée, c’est évidemment obligatoire. »

Quant aux **lectures optionnelles**, moins du tiers des enseignants (7 cas sur 23 [30 %]) en proposent à leurs étudiants, en soulignant toutefois que c’est à l’occasion et qu’elles ont davantage un but d’enrichissement.

Tous ceux qui proposent des **lectures optionnelles** à leurs étudiants, à savoir huit enseignants (7 cas sur 23 [30 %]), leur donnent également des lectures obligatoires.

« Euh, il y a les deux. Dans la majorité des cas, c'est obligatoire, mais on essaie de donner des textes optionnels en plus pour compléter. »

« Quand c'est un texte en appui, c'est optionnel. Si c'est un exercice en préparation pour une évaluation, alors ça, c'est obligatoire. »

« Je fais tout le temps les deux. Moi j'aime bien proposer plus pour les gens qui aiment aller plus loin. On a toujours un cursus de textes obligatoires. »

Tableau 4.39  
Résultat à la question d'entrevue H

Ces lectures se font-elles dans la classe ou en dehors de la classe?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Seulement à l'extérieur de la classe	13	13	57 %
Seulement en classe	3	3	13 %
Les deux	7	7	30 %

Un peu plus de la moitié des enseignants demandent à leurs étudiants de faire uniquement des lectures **à l'extérieur de la classe** (13 cas sur 23 [57 %]).

« Euh...dans la plupart des cas on fait ça hors classe. »

« En dehors de la classe. »

« En dehors de la classe. Mais on a des périodes où il y a des exercices en classe, alors ils peuvent lire avant. Mais c'est plutôt en dehors de la classe. »

Seulement trois enseignants font uniquement les **lectures à l'intérieur même de leur cours** (3 cas sur 23 [13 %]). Les commentaires font souvent référence au niveau d'aide qui peut être apportée à l'accompagnement offert et à la facilité de contrôler la compréhension des lectures demandées.



« Dans ma classe de 101 cette session-ci, j'ai lu tous les poèmes en classe. En ce qui a trait à renforcement, j'ai tout lu, tout le temps. Les élèves me disent quand vous lisez, on comprend. »

Seulement sept enseignants demandent **à la fois** de faire **des lectures à l'extérieur** de la classe et **à l'intérieur de la classe** (7 cas sur 23 [30 %]).

« Euh...dans la plupart des cas on fait ça hors classe. Mais il y a des lectures en classe très souvent. »

« La majeure partie en dehors de la classe, mais je fais aussi lire dans la classe. »

« On fait des lectures en classe, tout le temps. Mais il y a aussi des lectures à faire à la maison pour le portfolio. »

Tableau 4.40  
Résultat à la question d'entrevue I

Quelle est, en nombre de pages, la longueur des textes que vous faites lire par session?			
Catégorie	Fréquence	Cas	Pourcentage
Entre 0 et 200 pages	9	9	39 %
Entre 201 et 400 pages	8	8	35 %
Entre 401 et 600 pages	1	1	4 %
Entre 601 et 800 pages	2	2	8 %
2 heures de lecture par semaine	1	1	4 %
Quelques problèmes par semaine	1	1	4 %
Pas de réponse	1	1	4 %

Quant à la longueur des textes qui sont à lire à l'extérieur de la classe, le nombre de pages mentionné par les enseignants est celui total pour une session donnée. Un peu plus du tiers des enseignants (9 cas sur 16 [44 %]) estiment donner entre **0 et 200 pages** de lecture à leurs étudiants. Cinq enseignants (5 sur 16 [31 %]) estiment à **moins de 100 pages** la longueur demandée.

« Environ 35 pages par session. »

« Spontanément je t'aurais dit 1 page. Toutes mes lectures se font environ sur 3 semaines et les textes à analyser, je les réduis à 2 pages. En tout ça ferait 6 pages par session. Y'a aussi les notes de cours. Donc 36 pages en tout. »

Également, un peu plus du tiers des enseignants estiment donner entre **201 et 400 pages** par session (8 cas sur 23 [35 %]). Un seul enseignant estime donner entre **401 et 600 pages** par session (1 cas sur 23 [4 %]). Finalement, deux enseignants estiment donner entre **601 et 800 pages** à lire par session aux étudiants (2 cas sur 23 [8 %]).

« Par semaine, wow! Par session, disons, pour renforcement, autour de 200-250 au total. »

« Par session, moi je dirais 250 pages. Mais de courts paragraphes. Je suis en sciences, moi, alors on a beaucoup de dessins, de schémas, d'images, etc. »

« Ouf...ce serait en centaine je dirais. On doit être à 300 pages. »

Un enseignant (1 sur 23 [4 %]) dit demander, sans être capable de quantifier en nombre de pages, qu'il demande à ses étudiants **deux heures de lecture par semaine**, soit le nombre d'heures d'étude prévues pour son cours. Un autre enseignant, en mathématiques cette fois, estime qu'il est difficile de donner un nombre exact de pages, alors il parle plutôt de quelques courts problèmes mathématiques donnés chaque semaine (1 cas sur 23 [4 %]). Un seul enseignant (1 cas sur 23 [4 %]) n'a pas répondu à la question.

« Au moins 2h je dirais. »

« Par semaine il y a peut-être 3-4 problèmes à contextes. Au total. Puis ces problèmes à contextes là ont habituellement 4-5 lignes. C'est une

mise en situation...souvent, c'est une mise en situation avec des données qu'il faut qu'ils retrouvent. »

À noter **que les réponses sont très variées** d'une discipline à l'autre, mais aussi à l'intérieur d'une même discipline. Par exemple, les enseignants de littérature peuvent donner environ 400 pages à lire durant la session, alors que d'autres n'en donnent que 60.

« Pas gros par rapport à ce qu'on lisait autrefois. C'est difficile, car en poésie, on peut lire  $\frac{3}{4}$  de page, mais ça te demande...Mettons 60 pages par session, alors 4 pages ou moins par semaine. »

« Certainement 400 pages, 500 peut-être...mettons 400 pages. »

Tableau 4.41  
Résultat à la question d'entrevue M

Proposez-vous à vos étudiants des lectures complémentaires?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Non	10	10	31 %
Articles Web/journaux/revues	7	7	30 %
Manuels/Ouvrages	5	5	22 %
Suggestions d'œuvres	3	3	13 %
Extraits de textes/livres	2	2	8 %
Grammaire	1	1	4 %
Guide de procédés d'écriture	1	1	4 %

Plus de la moitié des enseignants proposent des lectures complémentaires aux étudiants (13 cas sur 23, 57%). Ces lectures complémentaires prennent la forme, pour sept enseignants d'articles tirés de journaux, tirés du web ou de revues spécialisées (5 cas sur 23 [22 %]). Cependant, certains enseignants doutent que les étudiants consultent les articles.

« Ça pourrait être euhhhhh...par exemple à ce moment-là un article sur internet sur un sujet. Comme je dis ça va être en ligne la plupart du temps. Ouais, un article ou une revue ça va être rare...vraiment un article web. »

« Oui. Je vais leur dire de lire des journaux. On va leur suggérer des revues spécialisées, mais j'ai l'impression de prêcher dans le désert. »

Cinq enseignants (5 cas sur 23 [22 %]) font des **suggestions de manuels** pour les étudiants. Ce sont principalement les enseignants de sciences et de programmes techniques qui ont donné cette réponse. Trois enseignants (3 cas sur 23 [13 %]) suggèrent aux étudiants des **œuvres littéraires** relativement aux thèmes ou aux auteurs enseignés en classe et deux autres enseignants (2 cas sur 23 [8 %]) proposent des **extraits de textes ou de livres** pour enrichir et approfondir sur un sujet couvert en classe.

Un enseignant (1 cas sur 23 [4 %]) propose des notions complémentaires en **grammaire**, tandis qu'un autre (1 cas sur 23 [4 %]) suggère de lire le **guide de procédés d'écriture** pour approfondir les notions survolées en classe.

« Je réfère au guide des procédés pour des approfondissements, mais il n'y a rien de plus. Ce que j'enseigne, c'est ce que je veux qu'ils sachent. »

« Oui. Ça va toucher à la grammaire. Je mets aussi des complémentaires sur l'histoire de la langue française. »

Finalement, le tiers des enseignants (10 cas sur 23 [31 %]) ne propose **aucune lecture complémentaire**, soulignant que les étudiants ont déjà suffisamment de travail avec les lectures qui sont exigées pour le cours. Une enseignante mentionne qu'avec les années, elle ne propose pratiquement plus de lectures complémentaires.

« Avec tout ce qu'ils ont à lire, non. »

« Non. On n'a pas tellement de temps. »

« Je dirais de moins en moins. J'essaie de nourrir ceux qui sont vraiment excellents, mais j'essaie de ne pas échapper ceux qui sont vraiment faibles. Au début, je proposais beaucoup d'enrichissement à ceux qui étaient vraiment excellents, mais la vie étant ce qu'elle est, j'ai de moins en moins d'étudiants qui gambadent devant le groupe. »

Tableau 4.42  
Résultat à la question d'entrevue N

Vos étudiants ont-ils à choisir parmi les ouvrages proposés?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Non	21	21	91 %
Oui	2	2	9 %

À savoir s'ils offrent des choix d'ouvrages, presque la totalité des enseignants, soit 21 enseignants (21 sur 23 [91 %]) ne proposent **aucun choix** à leurs étudiants. Les textes et livres à lire dans leurs cours sont tous imposés.

D'autre part, deux enseignants, un en éducation physique et l'autre en design d'intérieur (5 cas sur 12 [31 %]) proposent à leurs étudiants des **choix de lecture**. En éducation physique, l'enseignant propose une dizaine de textes à résumer et les étudiants doivent en choisir un, tandis qu'en design d'intérieur, les étudiants peuvent choisir un manuel au choix pour effectuer une recherche sur un sujet donné.

### 4.4.3 Textes et connaissances disciplinaires

Tableau 4.43  
Résultat à la question d'entrevue O

Dans quels buts faites-vous lire vos étudiants? Lire pour acquérir des contenus ou lire pour faire des tâches à l'intérieur du cours?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Les deux	17	17	74 %
Faire des tâches seulement	4	4	17 %
Acquérir des contenus seulement	1	1	4 %
Ne sait pas	1	1	4 %

La vaste majorité des enseignants dit faire lire leurs étudiants à la fois dans le but **d'acquérir des contenus, mais aussi de leur faire faire des tâches** (18 cas sur 23 [74 %]). Dans la plupart des cas, les enseignants insistent pour dire que l'un ne va pas sans l'autre. Beaucoup mentionnent aussi qu'il est impossible de dissocier l'un et l'autre tant ces deux aspects sont imbriqués.

« Ça peut être lire pour acquérir des connaissances, des contenus, mais la très grande majorité du temps c'est plutôt pour donner un matériau à l'élève pour qu'il puisse ensuite réfléchir puis prendre position. »

« Nous en fait on fait lire...la lecture est à la fois notre outil pour acquérir des connaissances, mais c'est aussi notre objet. »

« C'est les deux. Pour moi ça va tout ensemble. 50-50. »

« Les deux. Ils vont lire et après faire un résumé. »

Quatre enseignants (4 cas sur 23 [17 %]) estiment donner à leurs étudiants des lectures dans le but de leur **faire faire des tâches seulement**.

« Pour faire des tâches...Pas mal 100%. »

« C'est vraiment pour les tâches. Pour répondre à un objectif qui est de faire un examen. »

« Euh...c'est difficile à dire parce que l'objectif c'est vraiment de les rendre compétents à résoudre des problèmes. C'est ça notre grand objectif. Notre objectif ce n'est pas qu'ils comprennent ce qu'ils lisent, alors j'aurais dit 100% pour faire des tâches. »

Un seul enseignant affirme faire lire pour **acquérir des contenus seulement** (1 cas sur 23 [4 %]).

« C'est vraiment pour acquérir des contenus...100% du temps pour acquérir des contenus. »

Finalement, une enseignante affirme **ne pas savoir** clairement dans quels buts elle fait lire ses étudiants, disant ne jamais avoir réfléchi à ce sujet (1 cas sur 23 [4 %]).

« Je ne sais pas quoi te dire! Je ne le sais pas! Je ne me suis jamais posé la question. Ma vision c'est plus pour faire des tâches, mais à travers ça, j'ose espérer qu'ils apprennent des choses. Je ne le sais pas! »

Tableau 4.44  
Résultat à la question d'entrevue P

Dans quelles proportions les choix de vos textes sont-ils guidés par : des objectifs disciplinaires liés à l'enseignement de savoirs théoriques (pour acquérir des contenus)? des objectifs d'apprentissage liés à des savoir-faire (pour faire des tâches, effectuer des actions)?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Moitié savoirs théoriques, moitié savoirs faire	6	6	26 %
100% par les savoirs faire	6	6	26 %
100% par les savoirs théoriques	4	4	17 %
60% théoriques, 40% faire	3	3	13 %
30% théoriques, 70% faire	3	3	13 %
70% théoriques, 30% faire	1	1	4 %

Six enseignants (6 cas sur 23 [26 %]) estiment que leur choix est motivé à moitié par des objectifs disciplinaires et à moitié par des objectifs d'apprentissage. À égalité, six autres enseignants (6 cas sur 23 [13 %]) estiment plutôt que leurs choix sont totalement guidés par des savoir-faire, tandis que quatre (4 cas sur 23 [17 %]) croient que leurs choix sont totalement guidés par des savoirs théoriques. Trois enseignants (3 cas sur 23 [13 %]) observent que 60 % de ses choix sont guidés pour par des savoirs théoriques, contre 40 % pour l'apprentissage de tâches. Un autre groupe de 3 enseignants soulignent plutôt que leurs choix sont guidés à 30 % pour l'apprentissage de contenus et 70 % pour l'apprentissage de tâches (3 cas sur 23 [13 %]). Finalement, un seul enseignant (1 cas sur 23 [4 %]) affirme que ses choix sont guidés à 70 % pour l'apprentissage de contenus et 30 % pour l'apprentissage de tâches.

Tableau 4.45  
Résultat à la question d'entrevue Q

Tous les textes que vous proposez font-ils l'objet d'un retour en classe (discussions, questionnements, activités diverses)?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Oui	14	14	61 %
Non	5	5	22 %
En partie, pas tous les textes	4	4	17 %

La majorité des enseignants (14 cas sur 23 [61 %]) disent toujours faire un **retour en classe** à la suite de la lecture des textes obligatoires, que ce soit par le biais de tâches, d'activités en classe, d'évaluations ou de questionnements. L'intensité varie, comme certains disent qu'ils le font toujours, tandis que d'autres soulignent que c'est la plupart du temps ou le plus souvent possible.

« La plupart du temps oui, parce qu'on s'en ressert ou on y revient ou on demande aux étudiants de maîtriser. »



« Oui, absolument. Souvent c'est un travail ou une activité orale ou écrite. Ça peut être une activité de conscientisation ou un débat. »

« Oh mon dieu oui, on ne vit que par ça! De tout, c'est toujours le même fonctionnement. On a lu un texte, on s'assure qu'on le comprend par le contrôle de lecture. Ensuite on commence à décortiquer le texte, son fonctionnement, son sens. »

Cinq enseignants (5 cas sur 23 [22 %]) disent **ne pas faire de retour en classe** sur toutes les lectures par manque de temps ou parce qu'ils abordent déjà les thèmes liés aux textes dans leurs cours.

« Pas à proprement parlé, mais dans le fond j'aborde les thèmes qui sont présentés dans les lectures. Moi ce que je leur dis, c'est que ma présentation va faire ressortir ce que je considère être essentiel dans les lectures et je vais toujours au-delà de ce qui leur a été présenté. »

« Non, par manque de temps. »

Quatre enseignants (4 cas sur 23 [17 %]) soulignent plutôt faire des retours en partie, mais pas sur tous les textes.

« Est-ce que tous le font de manière directe et explicite ou détaillée, non, mais c'est sûr qu'à la base, quand on fait lire un texte, y'a toujours au début du cours suivant un "avez-vous des questions", "qu'est-ce que vous en avez pensé". À la base il y a tout le temps cet espace-là. Y'arrive souvent que les étudiants ne prennent pas cet espace-là pour s'exprimer, mais il y a toujours ça. »

« Dépendamment la nature des textes. On va demander s'ils ont compris, s'ils sont d'accord, pas d'accord. »

« Y'a une partie des textes que je fais lire, que je ne juge pas suffisamment importante pour faire un retour, mais il y a une question à l'examen. »

Tableau 4.46  
Résultat à la question d'entrevue Q-1

Si oui, comment?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Discussions	8	8	35 %
Questionner-Répondre aux questions	8	8	35 %
Exercices-Ateliers	6	6	26 %
Contrôle de lecture	4	4	17 %
Évaluation	3	3	13 %
Contenu du cours	2	2	9 %
Remplir des tableaux	2	2	9 %
Travail individuel	1	1	4 %
Annotation	1	1	4 %
Correction du résumé	1	1	4 %
Questionnaire à remplir	1	1	4 %
Pas de réponse	2	2	9 %

Il y a deux façons plus utilisées de faire un retour sur les lectures. La première est d'**amener les étudiants à discuter des lectures** (8 cas sur 23 [35 %]) de façon plus ou moins formelle, que ce soit en grand groupe ou en équipe. Cela peut se faire aussi par le biais de débats ou de tables rondes.

« Discussion, débat. Des fois il y a des lectures obligatoires qui vont faire l'objet d'examen. »

« Discussions, activités, table ronde, plénière, en équipe, toute la classe. Questions préparées à la maison ou questions spontanées. »

L'autre façon la plus utilisée pour faire un retour sur les lectures est de **poser des questions aux étudiants ou demander s'ils ont des questions** (8 cas sur 23 [35 %]). Les enseignants indiquent que de cette manière, ils vérifient ce qui a été compris et s'il n'y a pas de questions, c'est que tous ont compris. Lorsque les étudiants ont des questions, les enseignants donnent les réponses.

« Ben en fait c'est sûr qu'à la base, quand on fait lire un texte, y'a toujours au début du cours suivant un "avez-vous des questions", "qu'est-ce que vous en avez pensé". À la base il y a tout le temps cet espace-là. Y'arrive souvent que les étudiants ne prennent pas cet espace-là pour s'exprimer, mais il y a toujours ça. »

« Pour un texte, ils lisent un texte et le retour en classe est minimal. On fait 1 minute de silence en classe, c'est long une minute de silence, et s'il n'y a pas de questions, on passe à autre chose. Mais ce texte-là est important pour l'examen. On veut qu'ils se rendent compte qu'ils ont une partie de travail à faire. »

Ils sont 6 enseignants à faire faire **des exercices ou des ateliers** à leurs étudiants (6 cas sur 23 [26 %]). Selon la nature des textes lus, ce peut être des exercices de vocabulaire, de compréhension ou d'analyse. La tâche peut alors être faite de façon individuelle ou en équipe.

« Oui. Moi je ne fais pas de test de lecture. Ateliers, soit examens, discussion classe-prof, en sous-groupe...tables rondes par moments. »

« Ça peut être beaucoup d'exercices de révision, des questions orales, des fois des tableaux récapitulatifs à remplir un petit peu en fonction de la matière, pour faire des synthèses, car comme il y a beaucoup de choses à lire et à apprendre, on veut mettre l'accent sur faire des liens entre les cours, entre les différentes portions d'un même cours pis ce qu'ils ont mis en pratique versus ce qu'on a vu dans les cours théoriques. »

Quatre autres enseignants (4 cas sur 23 [17 %]) disent faire un retour sur la lecture par le biais d'un **retour sur le contrôle de lecture** fait par les étudiants.

« De tout, c'est toujours le même fonctionnement. On a lu un texte, on s'assure qu'on le comprend par le contrôle de lecture. »

Trois enseignants font un retour en donnant **un examen ou une évaluation** à leurs étudiants (3 cas sur 23 [13 %])

« Activités...ça peut être questionnaire X sur un passage, atelier pour repérer les figures de style, questions générales de compréhension, tests de lecture, évaluation plus longue comme une analyse. Ça fait le tour. »

Deux enseignants (2 cas sur 23 [9 %]) notent **reprandre le contenu des lectures dans leurs cours**. Les deux personnes soulignent principalement que le contenu de leurs cours est basé sur les lectures et qu'ils réinvestissent les lectures dans les PowerPoint qu'ils présentent.

« Moi ce que je leur dis, c'est que ma présentation va faire ressortir ce que je considère être essentiel dans les lectures et je vais toujours au-delà de ce qui leur a été présenté. »

Deux autres enseignants (2 cas sur 23 [9 %]) font un retour sur les lectures en remplissant avec les étudiants **des grilles ou des tableaux** pour retenir plus efficacement ce qui a été lu. Cela sert aussi de synthèse.

Finalement, des enseignants mentionnent faire un retour en demandant un **travail individuel** à leurs étudiants (1 cas sur 23 [4 %]), en leur faisant **faire de l'annotation sur le texte** (1 cas sur 23 [4 %]) ou en faisant **la correction d'un résumé** qu'ils devaient produire suite à la lecture du texte (1 cas sur 23 [4 %]). Un autre opte plutôt pour donner **un questionnaire à remplir** suite à la lecture (1 cas sur 23 [4 %]).

« Oui, absolument. Souvent c'est un travail ou une activité orale ou écrite. Ça peut être une activité de conscientisation ou un débat. »

« Oui, il y a un retour. On va corriger le résumé ou certains vont lire ou je vais montrer un exemple. Des fois c'est juste une discussion. »

Enfin, deux enseignants (2 cas sur 23 [9 %]) ont affirmé faire des retours sur les lectures en classe, mais ne nous ont **pas donné de réponses** quant aux façons de le faire lors de l'entretien.

Près de la moitié des enseignants (11 cas sur 23 [47 %]) utilise **deux à quatre façons** de faire un retour sur les lectures, contre le quart (5 cas sur 23 [22 %]) des enseignants qui n'utilise **qu'une seule façon** de faire un retour.

Tableau 4.47  
Résultat à la question d'entrevue R

Y a-t-il une mise en contexte préalable que vous proposez à vos étudiants et, par exemple, dans le cas d'un texte : le présentez-vous avant de le faire lire? le présentez-vous après la lecture ?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Avant	12	12	52 %
Après	11	11	48 %

La moitié des enseignants (12 cas sur 23 [52 %]) font une mise en contexte du texte à lire **avant** de demander à leurs étudiants d'en faire la lecture. Les enseignants en littérature et en philosophie vont parler de mise en contexte sociohistorique ou vont situer l'auteur et l'œuvre dans le temps. Sinon, les autres enseignants vont annoncer les grandes lignes du texte ou du chapitre à lire.

« Maintenant oui. C'est récent. À mi-parcours, je me suis rendu compte que...Je prends l'œuvre dans mes mains, je la présente, je présente la matérialité du texte, le contexte et des attentes de lecture. Je leur dis des choses à avoir en tête en lisant. »

« Je fais une mise en contexte avant généralement. Il faut un minimum. Si on est dans la renaissance, je vais parler de ça. Ou encore, je vais situer l'auteur dans la société où il vivait. »

« Je leur annonce le thème, je leur dis que c'est à lire pour la semaine prochaine, bonne lecture, c'est ça. »

Ils sont un peu moins que la moitié, soit 11 (11 cas sur 23 [48 %]) à souligner faire la mise en contexte du livre à lire **après** la lecture de celui-ci.

« Oui, je demande ce qu'ils ont compris, ce qu'ils en ont retenu. J'interroge au hasard. Je veux que tout le monde participe pour ne pas *spotter* quelqu'un. »

« Oui, je vais faire une présentation plus en détail. Je reviens sur le contenu des élèves. »

Seulement 10 enseignants (10 cas sur 16 [43 %]) observent faire **à la fois une mise en contexte avant et après les lectures**, selon le texte lu ou, encore, ils en font une partie avant et une partie après.

Parmi les enseignants qui ne font pas de mise en contexte (11 cas avant lecture sur 23 [47 %] et 12 cas après la lecture sur 23 [52 %]) certains jugent que ce n'est pas nécessaire ou ne voient pas la pertinence de faire une mise en contexte ou un retour.

« Mais c'est sûr que nos textes nous, c'est pas comme français ou philo où il y a une mise en contexte à faire, nous ce serait tout le temps la même mise en situation dans le sens où c'est ce chapitre-là pis y'a pas vraiment d'explication à donner. »

« Je vais surtout annoncer ce qu'on va faire dans le cours. Mais je ne fais pas de mise en contexte. »

Tableau 4.48  
Résultat à la question d'entrevue R-3

Si oui, comment procédez-vous pour faire le retour?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Demander s'ils ont compris /répondre aux questions	3	3	13 %
Parler du contenu	3	3	13 %
Contextualiser l'œuvre (provenance, auteur, etc.)	2	2	9 %
Liens tâche-texte	1	1	4 %
Pas de réponse	2	2	9 %

Trois enseignants font les retours en **questionnant les étudiants ou en répondant aux questions** (3 cas sur 23 [13 %]). Ainsi, ils vont demander aux étudiants ce qu'ils ont compris du texte ou s'ils ont des questions à propos du texte lu.

« Oui, je demande ce qu'ils ont compris, ce qu'ils en ont retenu. J'interroge au hasard. Je veux que tout le monde participe pour ne pas spotter quelqu'un. »

« Ben, on résume ensemble. Je demande ce qu'ils ont compris. Quand je sens qu'ils en ont besoin. »

Ils sont trois enseignants (3 cas sur 23 [13 %]) à **parler du contenu du texte**.

« Oui, je vais faire une présentation plus en détail. Je reviens sur le contenu des élèves. »

Deux enseignants (2 cas sur 23 [9 %]) choisissent de **contextualiser l'œuvre** en parlant de sa provenance, de l'auteur ou du contexte sociohistorique. À l'inverse, un enseignant a mentionné qu'il ne faisait pas assez de retour sur le contexte sociohistorique\*.

« On va analyser le texte plus en détail, parler du contexte sociohistorique. »

« Tsé, quand c'est un texte qui est assez éloigné d'un point de vue historique, des fois ça vaut la peine de préciser dans quel contexte ça été écrit. »

\*« Une chose qu'on ne fait pas, ou peu, mais je ne sais pas si ça une influence, on est peu dans le contexte historique. »

Un enseignant (1 cas sur 23 [4 %]) parle plutôt du lien entre la tâche à faire, soit une analyse, à la suite de la lecture, tandis que deux enseignants n'ont **pas répondu directement à la question** (2 cas sur 23 [9 %]).

Tableau 4.49  
Résultat à la question d'entrevue S

Consacrez-vous du temps à l'explication du vocabulaire spécifique des textes que vous donnez à lire?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Non	12	12	52 %
Oui	11	11	48 %

Plus de la moitié des enseignants (12 cas sur 23 [52 %]) disent **ne pas consacrer de temps** pour expliquer le vocabulaire. Les enseignants qui ont répondu réfèrent au dictionnaire, qu'ils donnent directement la réponse ou n'en parle tout simplement pas.

« Non. C'est sûr qu'on va en parler dans l'atelier, on va étudier le langage, mais on n'entrera pas dans des trucs pointilleux genre le vocabulaire utilisé ou la définition. »

« Non. À part que quand moi j'enseigne, j'ai déjà utilisé ce vocabulaire-là. Ça m'est jamais arrivé que quelqu'un m'écrive pour me dire c'est quoi ça veut dire ce mot-là, je ne comprends pas le texte... parce que les mots sont trop de base. D'après moi de toute façon mes articles sont trop légers pour l'instant pour que ça arrive. »



« Je vais surtout, quand je donne mon cours, je les définis, j'écris ce que c'est. »

L'autre moitié (11 cas sur 23 [48 %]) consacre du temps à **l'explication du vocabulaire spécifique** des textes donnés à lire. Certains affirment consacrer beaucoup de temps, d'autres peu et certains croient qu'ils ne consacrent pas assez de temps à cette tâche.

« Oui. J'en parle par exemple en probabilités et statistiques c'est généralement plus là. Donc on a souvent du vocabulaire à expliquer. »

« Ça oui, beaucoup! On décortique le mot, on regarde l'origine du mot parce que ça aide à l'utiliser dans la bonne utilisation, ça aide à s'en rappeler. »

« Probablement pas assez. J'ai commencé à réaliser ça quand j'ai répondu au sondage! Ou je me suis demandée est-ce que je le fais, est-ce que je le fais pas? Euh, probablement qu'on considère que c'est un des éléments sur lequel l'étudiant doit travailler lui-même. »

Tableau 4.50  
Résultat à la question d'entrevue S-1

Si oui, comment faites-vous ?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Questions sur les mots difficiles	2	2	18 %
Associer des définitions	2	2	18 %
Devinettes	2	2	18 %
Utilisation préfixes-suffixes	2	2	18 %
Lexique par les enseignants	1	1	9 %
Mathématiser	1	1	9 %
Pas de réponse	1	1	9 %

Deux enseignants travaillent le vocabulaire en posant à leurs étudiants des **questions sur les mots difficiles** (2 cas sur 11 [18 %]).

« Je demande ce qu'ils ont vu comme mots qu'ils n'ont pas compris. »

« Oui. Des fois je vais demander aux élèves. Je donne deux mots, je demande la différence. S'ils ne connaissent pas, je vais expliquer. »

« Je le vulgarise, je vérifie en leur demandant s'ils ont bien compris, s'ils sont capables de m'expliquer ça dans leurs mots. À l'oral, jamais au tableau. »

Deux autres vont demander aux étudiants **d'associer des mots et des définitions** (2 cas sur 11 [18 %])

« Oui. Entre autres pour le théâtre, c'est une activité d'association de définitions. Même chose en poésie, à l'aide d'un manuel. Ça peut être en équipe ou de façon magistrale. »

Deux enseignants (2 cas sur 11 [18 %]) vont privilégier une approche par le jeu : l'un va jouer aux **devinettes** avec les étudiants, tandis que l'autre demande aux étudiants de **créer des définitions** qu'ils compareront entre eux.

« On va donner une définition commune puis par la suite on va travailler à partir de ça. J'essaie toujours que la connaissance vienne d'eux. »

Deux enseignants (2 cas sur 11, 18%) utilisent l'étymologie ou **les préfixes et les suffixes** pour trouver l'origine ou la définition d'un mot.

« Euh..., ben ça va être beaucoup de faire deviner aux étudiants à travers les images que je montre, travailler la terminologie médicale. On va décortiquer les mots, avec les préfixes et suffixes, l'étymologie. »

« Ça oui, beaucoup! On décortique le mot, on regarde l'origine du mot parce que ça aide à l'utiliser dans la bonne utilisation, ça aide à s'en rappeler. »

Aussi, un enseignant (1 cas sur 11, 9%) **fournit à ses étudiants un lexique** des mots difficiles qu'ils rencontreront dans une lecture qu'il juge difficile pour eux.

« Oui. Dans des cours j'ai un lexique, parce qu'il faut parler la même langue. On mettait des définitions et on associait les mots. En 3<sup>ème</sup> année, je fais juste présenter les définitions. »

Enfin, un enseignant dit passer par la **mathématisation** pour enseigner et expliquer le vocabulaire plus difficile dans son cours (1 cas sur 11, 9%). Un seul enseignant **n'a pas répondu** à cette question (1 cas sur 11, 9%).

« Avec des symboles mathématiques. On fait ce qu'on appelle la mathématisation du problème. »

Tableau 4.51  
Résultat à la question d'entrevue T

Quelle proportion du temps de cours, ces explications liées au vocabulaire, prennent-elles par rapport à votre enseignement lié au contenu?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Moins de 15 minutes par cours	5	5	45 %
Très peu de temps, à la demande	3	3	27 %
60 minutes par cours	2	2	18 %
Pas de réponse	1	1	9 %

Trois enseignants (3 cas sur 11, 27%) estiment passer **moins de 15 minutes** par cours à travailler le vocabulaire.

« Ce serait minime, genre 5 minutes par cours. »

« Sur toute la session, je dirais 10 minutes par cours. Mais c'est variable selon le niveau. »

« Ben...c'est dur à évaluer. À expliquer le vocabulaire comme tel...je dirais un 20%, mais c'est dur à évaluer. »

Un peu moins de la moitié des enseignants (5 cas sur 11 [45 %]) disent ne pas pouvoir quantifier combien de temps prend les explications liées au vocabulaire par rapport à l'enseignement lié au contenu puisque **ces explications font partie intégrante du contenu disciplinaire** et se font à la demande.

« Ouin je dirais plus à la demande. Comme là, c'est ça le texte de cette semaine y va nous prendre beaucoup de temps...pour le reste c'est vraiment si y'a des questions de la part des élèves on va y répondre, mais tsé... »

« Quand ça adonne. Mais le 1<sup>er</sup> cours est consacré à ça. Après ça, c'est à la demande. »

Deux enseignants (2 cas sur 11 [18 %]) estiment passer **60 minutes par cours** à expliquer du vocabulaire. Finalement, un enseignant (1 cas sur 11 [9 %]) n'a **pas répondu à la question**.

« C'est une bonne question! Ben écoute, il y en a beaucoup... je dirais presque 1/3 du cours...des fois presque jusqu'à la moitié. »

#### 4.4.4 Environnement éducatif

Tableau 4.52  
Résultat à la question d'entrevue W

En quoi l'âge, le sexe, les centres d'intérêt de vos étudiants sont-ils susceptibles d'influencer vos choix de textes?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
N'influence pas	16	16	70 %
Oui, tout cela (âge, intérêts, sexe)	3	3	13 %
Oui (intérêts et âge)	2	2	8 %
Oui, les intérêts	2	2	8 %

La grande majorité des enseignants dit **ne pas être influencée** par l'âge, les intérêts ou le sexe de leurs étudiants dans le choix de leurs textes (16 cas sur 23 [70 %]).

« Pas vraiment. Ce qui influence c'est plus à la limite si on voit que comme société y'a des problèmes ou y'a des phénomènes dont il faut rendre compte qu'on juge pertinent actuellement on va le faire, mais les élèves qu'on a particulièrement dans notre classe, eux comme tels non on va pas nécessairement chercher... »

« Non, c'est vraiment le contenu du cours qui va l'influencer. »

« Moi je ne le fais pas. Je le fais pas parce que c'est trop varié pis en même temps, trouver des choses près des étudiants c'est bien, mais il faut sortir aussi les étudiants de leur zone de confort. J'essaie de ne pas entrer dans les trucs genre les gars ont de la misère à l'école. Moi je n'embarque pas là-dedans. »

« Ça ne l'influence pas. Je ne varie pas mes extraits en fonction de quelle classe que j'ai. On a toujours des groupes hétérogènes. »

**L'ensemble des facteurs (âge, sexe, intérêts)** influence trois enseignants dans le choix de leurs textes (3 cas sur 23 [13 %]).

« J'sais pas...ben oui. J'essaie de tenir compte de toute la population qui pourrait être dans mon groupe pis d'avoir différents sujets...Faque oui, toute ça. »

« Beaucoup en fait. Ça influence beaucoup. C'est sûr que si j'ai un groupe de renforcement, je vais m'arranger pour que ce soit des choix gagnants. En renforcement, ça motive totalement mes choix. Dans les autres cours, je vais essayer d'équilibrer mes choix, de les ouvrir à autre chose. »

Deux enseignants (2 cas sur 23 [8 %]) estiment **être influencés par l'âge et les intérêts** de leurs étudiants dans leur choix de lecture.

« Pas le sexe, mais l'âge oui. Ils sont jeunes donc je cherche toujours des sujets qui vont les intéresser. Les centres d'intérêt aussi. »

« On y va plus selon l'intérêt, car on a une population A et une population B. On a des hommes, des femmes, des jeunes, des retours aux études...et je prends aussi en compte l'actualité. »

Finalement, deux enseignants sont influencés par **les intérêts** des étudiants lorsque vient le moment de choisir leurs textes. (2 cas sur 23 [8 %]).

« Plus je connais mes étudiants, plus je vais y aller selon l'intérêt. Des fois je donne des lectures spécifiques à des étudiants parce qu'on s'est parlé de ça. »

« Les exemples que les auteurs donnent dans le livre, faut que ça *fit*. Je tiens compte du niveau intellectuel, des intérêts des collégiens. »

Tableau 4.53  
Résultat à la question d'entrevue Y

Les textes que vous proposez peuvent-ils faire l'objet de transferts de savoirs et de savoir-faire dans les autres cours?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Oui	19	19	83 %
Non	3	3	13 %
Pas de réponse	1	1	4 %

La grande majorité des enseignants (19 cas sur 23 [83 %]) estime que les lectures proposées à leurs étudiants peuvent faire l'objet de transferts de savoirs et de savoir-faire dans les autres cours. À l'inverse, trois enseignants (3 cas sur 23 [13 %]) pensent que non. Seulement un enseignant (1 cas sur 23 [4 %]) n'a pas répondu à la question.

Tableau 4.54  
Résultat à la question d'entrevue X

Comment?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Savoir-faire	8	8	42 %
Intérieur du département ou du programme	5	5	26 %
Liens autres départements	3	3	16 %
Sujets choisis	1	1	5 %
Pas de réponse	2	2	11 %

Un peu moins de la moitié des enseignants (8 cas sur 19 [42 %]) croient que ce sont plutôt les **savoir-faire** acquis grâce aux lectures qui font l'objet de transferts plutôt que les lectures elles-mêmes. Ils soulignent la capacité à argumenter, à se donner une méthodologie lors de lectures et la capacité à analyser.

« La structure qu'on leur donne dans la résolution de problèmes que ce soit à tous niveaux, la lecture, la présentation. Ça se transfère très bien dans la rédaction de rapport ou dans leur emploi futur. »

« Ben je me dis que oui. En fait c'est surtout la méthode lecture, la façon de critiquer et d'en débattre. Alors je leur dis qu'ils peuvent tout à fait utiliser cette méthode dans les autres cours. »

Cinq enseignants (5 cas sur 19 [26 %]) croient quant à eux que les lectures proposées peuvent faire l'objet de transferts dans des **cours à l'intérieur d'un même département ou à l'intérieur d'un programme** suivi par l'étudiant.

« Oui...en tout cas dans les autres cours techniques. »

« Oui. Dans les cours de TAB. On a beaucoup de cours qui sont en continuité. Il y a beaucoup d'applications qui vont se poursuivre dans les autres cours. »

D'autres enseignants (3 cas sur 19 [16 %]) croient que les lectures proposées permettent des transferts avec **d'autres départements**, autant pour les étudiants inscrits à la formation préuniversitaire que technique.

« Oui. Ben en informatique par exemple. »

« Un peu. Ça prend un peu de travail, mais en histoire, toutes les sciences humaines. Politique, sociologie, psychologie. »

« Sûrement. En TTS, c'est clair. En sciences humaines, sûrement un peu, mais je ne sais pas s'ils font spontanément ces liens-là. »

Un autre enseignant (1 cas sur 19 [5 %]) estime que **les sujets de textes** qui sont choisis peuvent facilement être transférés, et ce, peu importe la matière, dès qu'il y a des discussions de société en jeu.



Oui. Cette session on a abordé le travail d'équipe, alors je pense qu'ils peuvent le transférer dans leurs autres cours. Même le sujet de la consommation.

Finalement, 2 enseignants (2 cas sur 19 [11 %]) ayant répondu positivement **n'ont pas répondu** sur la façon dont les textes sont transférables.

Tableau 4.55  
Résultat à la question d'entrevue Z

Les textes et supports choisis font-ils l'objet de discussions et d'échanges avec vos étudiants (avant de les proposer aux étudiants ou après les avoir étudiés)?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Oui	15	15	65 %
Non	8	8	35 %

Une majorité d'enseignants (15 cas sur 23 [65 %]) **discutent ou échangent** avec leurs étudiants à propos des textes et supports choisis. Pour certains, ces échanges ou discussions concernent davantage la compréhension de l'œuvre, tandis que, pour d'autres, elle porte sur l'appréciation de celle-ci. Les enseignants insistent pour la plupart que ces discussions sont très courtes et ne sont pas fréquentent. Elles se font le plus souvent à la fin de la session ou dans le cas de littérature, à la fin de la lecture d'une œuvre.

« Oui on essaie de faire un retour, surtout quand il faut faire la synthèse avant l'examen, c'est intéressant de jaser d'un concept bâton rompu pour voir ce qui est compris ou ce qu'ils peuvent comprendre de plus à travers la discussion. »

« Moi j'aime bien faire un questionnaire à la fin de la session et demander l'œuvre qu'ils ont préférée. Ça vient confirmer certains choix. Dans le doute, ça peut venir orienter mes choix. »

Un tiers des enseignants (8 cas sur 23 [35 %]) disent **ne pas faire de discussions ou d'échanges** au sujet des lectures avec leurs étudiants, que ce soit parce que l'enseignant veut décider seul des lectures ou par manque de temps.

« Est-ce qu'il faut faire ça? (Rires). »

« Je n'ai pas vraiment le temps de leur demander. Je suis ouverte à leur opinion, mais j'essaie de me fier à mon instinct. »

Tableau 4.56  
Résultat à la question d'entrevue AA

Dans quelle mesure tenez-vous compte de la capacité de vos étudiants à comprendre des textes complexes?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Tient compte	12	12	52 %
N'en tient pas compte	11	11	48 %

Questionnés à savoir s'ils tiennent compte ou non de la capacité de leurs étudiants à lire des textes complexes, la moitié des enseignants (12 cas sur 23 [52 %]) dit en **tenir compte**, et ce, de façons variables. En effet, certains enseignants en tiennent très peu compte alors que d'autres estiment que c'est fondamental s'ils souhaitent que les étudiants comprennent les textes à lire.

« Évidemment qu'il faut en tenir compte parce que sinon le message va juste pas passer. »

À l'inverse, un peu moins de la moitié des enseignants (11 cas sur 23, 48%) ne tiennent pas compte de la capacité de leurs étudiants à lire des textes complexes. Certains pensent que tous les étudiants doivent être en mesure de lire des textes de niveau collégial, peu importe leur complexité.

« En fait je le sais qu'ils ne sont pas tous au même niveau, mais je n'en tiens pas compte. Je le sais qu'il y en a qui ont de la difficulté à lire...c'est flagrant, mais je n'en tiens pas compte. À quelque part je me dis qu'ils devraient être à ce niveau-là. C'est difficile de rentrer en relation d'aide quand tu ne sais même pas où se situe la difficulté. »

« Je pense que je pars avec l'idée qu'ils sont au même niveau que tout le monde. Je choisis en fonction du niveau collégial, dont le langage est bien adapté à leurs capacités à lire. Donc je ne suis pas capable de choisir de quoi en fonction de toutes les capacités, donc je vise les capacités moyennes. »

Tableau 4.57  
Résultat à la question d'entrevue AA-1

Comment ?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Accompagnement	3	3	25 %
Manuel/Ouvrages à leur niveau	2	2	17 %
Adapter le nombre de pages	1	1	8 %
Réécriture de textes	1	1	8 %
Pas de réponse	5	5	42 %

**L'accompagnement** prodigué par trois des enseignants (3 cas sur 12 [25 %]) leur permet, selon eux, de proposer des textes plus complexes à leurs étudiants. Grâce au soutien de l'enseignant, ils réussissent à faire ces lectures, qu'ils n'arriveraient pas à faire sans celui-ci.

« Tout le temps, pas le choix. Je vais demander aux élèves si la lecture pose un problème. Si oui, je vais leur demander de venir me voir en individuel. Je vais les recommander au CAAF ou au CAM. »

« Ben c'est sûr que comme le choix est limité...par contre, ben, je dirais qu'on essaie quand même de s'adapter. À la limite ce sera peut-être pas dans le choix, mais dans le soutien, ou justement le temps, les retours. »

« Ça peut orienter mon choix, mais ça va surtout orienter l'accompagnement que je vais faire. Faut que je sois prête à mettre de l'énergie là-dessus. »

Deux enseignants (2 cas sur 12 [17 %]) affirment qu'ils tiennent compte des difficultés des étudiants à lire des textes complexes en sélectionnant **des manuels ou des ouvrages à leur niveau.**

« Je vais choisir des sources avec des textes davantage vulgarisés, plus pour grand public que des textes faits pour une communauté scientifique. Essayer un peu de rejoindre la majorité des gens parce que je sais qu'il y a des textes que moi-même je comprendrais à peine. »

« Tous les manuels écrits dans notre domaine tiennent compte du niveau de vocabulaire de nos étudiants. Je suis sûr que ceux qui écrivent s'adaptent. »

Un enseignant (1 cas sur 12 [8%]) **adapte le nombre de pages** des textes demandés à ses étudiants en réduisant la longueur de lectures ou en choisissant des textes plus courts.

« Vraiment beaucoup! Parce que sinon, je ferais vraiment différent. C'est pour ça que ma pratique a beaucoup évolué. Parce que quand j'ai commencé à enseigner, je ne donnais pas le même type de texte, je ne donnais pas la même longueur de texte. Moi j'ai surtout beaucoup raccourci les textes. »

Un enseignant (1 cas sur 12 [8 %]) dit **réécrire les textes** pour les rendre plus accessibles pour ses étudiants.

« Dans une pleine mesure. C'est une préoccupation première, constante. C'est la raison pour laquelle je reprends tout le temps les mêmes extraits, mais que d'année en année, je retravaille le texte. Je vois ce qui est

comestible par l'élève et ce qui ne l'est pas. À force de travailler les mêmes textes, je sais ce qui est perçu difficile. »

Finalement, cinq enseignants (5 cas sur 12 [42 %]) ayant répondu positivement à la question n'ont **pas donné de réponses** quant aux moyens utilisés pour tenir compte des difficultés des étudiants à lire des textes complexes.

#### 4.4.5 Difficultés des étudiants

Tableau 4.58  
Résultat à la question d'entrevue II

En général, pensez-vous que vos étudiants éprouvent de la difficulté à comprendre les textes que vous leur proposez?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Oui	17	17	74 %
Non	6	6	26 %

Presque la totalité des enseignants estime que leurs étudiants ont des **difficultés à comprendre les textes** qui leur sont proposés dans le cadre de leurs cours.

Un enseignant ne note **aucune difficulté de lecture** chez ses étudiants (1 cas sur 16 [6 %]), soulignant que les textes à lire dans sa discipline sont courts, concrets et d'un niveau adapté aux étudiants, comme il s'agit d'un manuel destiné au collégial.

Tableau 4.59  
Résultat à la question d'entrevue JJ

Si oui, à quoi attribuez-vous ces difficultés (plusieurs réponses possibles)?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Manquent de stratégies efficaces	16	16	94 %
Types de textes abordés dans la discipline	13	13	76 %
Manque de motivation, persévérance, effort	13	13	76 %
Types de discours propres à la discipline	13	13	76 %
Vocabulaire limité	13	13	76 %
Manque de connaissances préalables	13	13	76 %
Difficulté à faire une lecture critique	12	12	71 %
Insuffisance des connaissances antérieures	12	12	71 %
Facteurs socioculturels	12	12	71 %
Difficultés d'abstraction ou d'inférences	11	11	65 %
Structures de textes complexes	9	9	53 %
Adéquation entre la tâche et le texte à lire	9	9	53 %
Manque de concentration	8	8	47 %
Difficultés ou Troubles d'apprentissage	7	7	41 %
Manque de soutien, d'aide	6	6	35 %
Ne lisent pas	2	2	12 %
Manque de temps	2	2	12 %
Anxiété liée à la performance scolaire	1	1	6 %
Manque d'intérêt	1	1	6 %
Manque d'autonomie	1	1	6 %

Sur les 17 enseignants qui ont répondu oui à la question principale, la difficulté ciblée par le plus grand nombre d'enseignants (16 cas sur 17 [94 %]) est le **manque de stratégies efficaces en compréhension en lecture**.

À égalité, les enseignants sont nombreux (13 enseignants sur 17 [76 %]) à estimer que leurs étudiants ont d'importantes difficultés avec **les types de textes abordés en classe** et avec **les types de discours propres à la discipline**, notamment la poésie et le théâtre ou la lecture de lois. Aussi, à égalité, plus du trois quarts des enseignants affirment que les étudiants **manquent de motivation, d'effort ou de persévérance**

**en lecture.** Ce manque d'intérêt peut être autant pour le cours que pour les lectures proposées. Ils sont tout autant d'enseignants (13 cas sur 17 [76 %]) à trouver que les étudiants arrivent au cégep avec un **manque de connaissances préalables** et un **vocabulaire limité**.

La difficulté des étudiants à faire **une lecture critique** est soulevée par plusieurs enseignants (12 cas sur 17 [71 %]). Les enseignants expliquent que les étudiants ont de la difficulté à comprendre et s'arrêter pour réfléchir au sens du texte. Ils sont tout autant d'enseignants (12 cas sur 17 [71 %]) à trouver que les étudiants arrivent au cégep avec des **connaissances antérieures insuffisantes**, ce qui explique en partie leurs difficultés à lire les textes proposés. Ce peut être au niveau de connaissances factuelles ou de connaissances des stratégies de lecture qui ne sont pas acquises, ou encore d'une culture générale limitée. Finalement, le même nombre d'enseignants (12, car sur 17 [71 %]) estiment que la difficulté des étudiants est liée des **facteurs socioculturels**.

La difficulté, pour certains étudiants, d'arriver à un certain **niveau d'abstraction** est ciblée par onze enseignants (11 enseignants sur 17 [65 %]). Les enseignants notent que les étudiants comprennent bien le concret et le premier niveau d'un texte, mais ont de la difficulté à accéder à l'abstraction ou à un second degré et inférer.

Un peu plus de la moitié des enseignants (9 cas sur 17 [53 %]) souligne que les **structures complexes des textes proposés** posent des difficultés aux étudiants. Dans un même ordre d'idées, ils sont autant à souligner que la difficulté des étudiants réside dans l'adéquation entre la tâche et le texte à lire (9 cas sur 17 [53 %]). Ils ciblent autant la longueur des textes ainsi que certaines tâches comme résumer ou analyser un texte et hiérarchiser l'information. Certains enseignants notent que

certaines de ces tâches demandent une compréhension en profondeur du texte, ce qui explique la difficulté des étudiants à les réaliser.

Un peu moins de la moitié des enseignants (8 cas sur 17 [47 %]) pensent que les difficultés en lecture de leurs étudiants sont dues à un **manque de concentration**. Ils ont de la difficulté à lire de façon continue et à garder leur attention longtemps sur une tâche en lecture.

Sept enseignants (7 cas sur 17 [41 %]) pensent plutôt que ce sont les **difficultés d'apprentissage ou les troubles d'apprentissage** qui sont la cause des difficultés des étudiants. Ils expliquent qu'ils constatent plus d'étudiants diagnostiqués avec des troubles de lecture et d'autres qui ont des difficultés en lecture depuis l'école primaire ou secondaire.

**Le manque de soutien ou d'aide** est nommé par six enseignants (6 cas sur 17 [35 %]). Ils affirment que ce manque de soutien provient à la fois de l'entourage, des amis, de la famille, mais aussi de l'établissement collégial qui n'offre pas assez de soutien.

Le fait que les étudiants ne **lisent pas assez** explique, deux enseignants (2 cas sur 17 [12 %]), les difficultés en lecture des étudiants. Ils ne sont pas de bons lecteurs et prennent moins de plaisir à la lecture. Deux autres enseignants (2 cas sur 14 [14 %]) notent que c'est le **manque de temps** pour lire les textes au complet qui expliquerait les difficultés des étudiants.

Les autres causes des difficultés ciblées sont le fait que les étudiants développent de **l'anxiété de performance** en lecture (1 cas sur 17 [6 %]), qu'il y a un **manque**



**d'intérêt** (1 cas sur 17 [6 %]), de même qu'un **manque d'autonomie** (1 cas sur 17 [6 %]), face à la lecture de textes complexes.

#### 4.4.6 Intégration de stratégies générales de compréhension de lecture à des stratégies disciplinaires

Tableau 4.60  
Résultat à la question d'entrevue BB

Connaissez-vous des stratégies en compréhension en lecture?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Oui	13	13	57%
Non	10	10	43%

Questionnés à savoir quelles sont les stratégies de compréhension de lecture qu'ils connaissent, 13 enseignants (13 cas sur 23 [57 %]) ont répondu **qu'ils connaissent** des stratégies de compréhension en lecture. À l'inverse, 10 enseignants ont répondu qu'ils **n'en connaissent pas** (10 cas sur 23 [43 %]).

« Non, je sais pas. »

« Je dois avouer que c'est un peu métacognitif et moi je ne réfléchis jamais à ça. La lecture pour moi ç'a toujours été facile. Donc moi je pars de la prémisse que la lecture c'est aussi naturel que respirer, donc je n'ai pas tendance à me casser la tête à savoir si la lecture va être une difficulté pour les gens. Je ne me suis jamais posé la question sur ce que je fais quand je lis, car j'ai toujours eu beaucoup de succès en lisant sans faire d'effort conscient. »

« Je ne connais pas de stratégies. »

« Euh...(éclat de rires) Je le sais pas! »

« Peu. Non, je ne peux pas dire que j'en connais vraiment. »

Tableau 4.61  
Résultat à la question d'entrevue BB-1

Si oui, quelles stratégies de compréhension en lecture connaissez-vous?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Faire des résumés	8	8	62 %
Annoter la lecture	8	8	62 %
Souligner et surligner	5	5	38 %
Questionner le texte	5	5	38 %
Survoler	4	4	31 %
Chercher le sens des mots	3	3	23 %
Relire, ralentir sa lecture	3	3	23 %
Faire des liens avec nos connaissances	2	2	15 %
Visualiser, se faire une image mentale	1	1	8 %
Découper le texte, décortiquer	1	1	8 %

La majorité des enseignants (8 cas sur 13 [62 %]) a mentionné faire des **résumés** des textes lus, de même qu'**annoter la lecture** (8 cas sur 13 [62 %]) en prenant des notes écrites en marge du texte.

« Que j'utilisais ou que je connais...ouf ça sera pas long.  
Umm...surligner, annoter, faire des résumés. »

« Euh, ben y'a l'annotation, évidemment que je connais un peu. »

**Souligner et surligner des éléments du texte** sont des stratégies de compréhension de lecture également connues par plus du tiers des enseignants (5 cas sur 13 [38 %]), tout comme la stratégie **questionner le texte** (5 cas sur 13 [38 %]) des étudiants, à savoir qu'ils se posent des questions tout au long de leur lecture d'un texte donné ou qu'ils font des hypothèses.

« Pas grand-chose là-dessus. Moi je surligne, j'annote. »

« Le questionnement est à la base. Se questionner sur ce qu'on lit, avoir des attentes sur ce qu'on lit, il faut déjà avoir en tête une grille de recherche sur ce qu'on veut savoir et retenir de la lecture. »

**Faire un survol** suit parmi les stratégies de compréhension de lecture. Elle est nommée par quatre enseignants (4 cas sur 13 [31 %]). Celle-ci consiste à regarder le titre, les sous-titres, le quatrième de couverture, qui est l'auteur, etc.

**Chercher le sens des mots difficiles** est une stratégie de compréhension de lecture également connue par près du quart des enseignants (3 cas sur 13 [23 %]), tout comme **relire un texte** (3 cas sur 13 [23 %]) quand le lecteur l'a mal compris ou encore pour s'assurer, pour le lecteur, de sa bonne compréhension

« Deviner des mots que je ne comprends pas. C'est sûr que je suggère ça. On va toujours souligner les idées les plus importantes. Prendre des notes à côté dans la marge. C'est sûr que si on a le droit, on peut utiliser le dictionnaire...et relire. »

**Faire des liens avec les connaissances antérieures** est connue de deux enseignants (2 cas sur 13 [15 %]). Celle-ci consiste à réfléchir à ce que l'on connaît déjà sur l'auteur, le sujet, le contexte, les mots de vocabulaire présents dans le texte, etc.

« Regarder le paratexte, les retours en arrière, la relecture, lire les titres, les sous-titres, survoler le texte, parler au texte, les références culturelles avec les connaissances antérieures. »

Pour sa part, la **visualisation**, qui consiste à se représenter, mentalement ou par écrit des éléments d'un texte, est nommée par un enseignant (1 cas sur 13 [8%]).

**Découper, décortiquer un texte** est une stratégie de compréhension de lecture connue pour un enseignant (1 cas sur 13 [8%]),

« Oui. Résumer, annoter, faire des hypothèses avant de lire, dessiner des images visuelles, chercher le sens des mots, réseau de concept. »

« D'emblée comme ça...écrire dans la marge un petit résumé, une phrase, un mot-clé, évidemment de mettre les mots inconnus au-dessus. Quand les phrases sont complexes, s'assurer de décortiquer. »

Tableau 4.62  
Résultat à la question d'entrevue CC

Vous appuyez-vous sur des stratégies de lecture pour aborder les textes dans vos disciplines?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Oui	11	11	48 %
Non	12	12	52 %
Stratégies générales	7	7	64 %
Stratégies générales liées à la discipline	3	3	27 %
Pas de réponse	1	1	9 %

Lorsque l'on demande aux enseignants s'ils s'appuient sur des stratégies de lecture pour aborder les textes dans leurs disciplines, plus de la moitié des enseignants disent **qu'ils ne le font pas** (12 cas sur 23 [52 %]). À l'inverse, un peu moins de la moitié des enseignants questionnés affirment qu'**ils s'appuient sur des stratégies** de lecture dans leur pratique (11 cas sur 23 [48 %]).

« Pantoute! En fait tu me mets un doute! Je le fais-tu, j'en connais-tu? Non. »

« Pas beaucoup, non. Ils ne viennent pas me consulter sur ça non plus. »

Parmi les enseignants qui s'appuient sur des stratégies de lecture pour aborder les textes dans leurs disciplines, près du deux tiers d'entre eux (7 cas sur 11 [64 %]) s'appuient sur des **stratégies de lecture générales** pour aborder les textes de leur discipline. Ces stratégies de base pourraient s'appliquer à la lecture de textes peu importe la discipline.

« J'affiche le texte, je surligne des éléments importants, donc en fait je les influence d'une certaine manière à repérer. J'identifie les éléments importants que probablement ce que je remarque chez certains c'est qu'ils font juste que souligner la même chose que moi (rires)...sans peut-être faire la réflexion et ils réfléchissent probablement encore moins que si je le faisais...pas, mais ça me permet de rendre le texte plus vivant lorsque c'est un texte ardu, dense, en tout cas. »

« En fait c'est plus des conseils. Je leur conseille de faire une stratégie de *screening*. Je parle du survol, d'aller à l'essentiel. Je leur dis de lire plus en détail par la suite. »

« Euh. Ben en fait je m'appuie-tu? On leur demande de faire une annotation de texte, pis souvent on va évaluer leur annotation alors ça si c'est ça s'appuyer oui... (Rires) »

Un peu plus du quart des enseignants (3 cas sur 11 [27 %]) croit plutôt que les stratégies enseignées sont **générales, mais liées à la discipline** enseignée.

« Oui, quand je fais mes ateliers de modelage. Je montre comment aborder le texte. Par contre, rendu à la 12<sup>ème</sup> semaine, je prends pour acquis qu'ils le savent. Mais je donne un cours de méthodologie à la 2<sup>ème</sup> semaine. »

« Oui. Les références aux connaissances antérieures, l'anticipation, les retours en arrière, la mise en contexte. »

« Oui. Moi je leur donne mes trucs. Je leur conseille si vous avez l'impression que vous venir de lire et que vous ne vous souvenez pas de ce que vous avez lu, arrêtez-vous de lire et à chaque paragraphe, vous reculez dans votre chaise et vous demandez ce que vous avez lu. 30 secondes, juste pour être conscient de ce que tu as lu. Comme un entraînement. Lire, ça veut pas juste faire l'exercice de regarder avec tes yeux, il faut réfléchir. Les chapitres pour lesquelles j'ai moins d'intérêt, alors je fais une cartographie du chapitre. Parlez-en, parlez de votre chapitre, de ce que ça contient, à quoi ça sert dans la vie, etc. »

Aucun enseignant n'a mentionné utiliser des stratégies de lecture propres à sa discipline. Seulement un enseignant a répondu que oui, il s'appuie sur des stratégies de lecture, mais il n'a pas élaboré sur les stratégies employées.

Tableau 4.63  
Résultat à la question d'entrevue FF

Prenez-vous le temps de vérifier si vos étudiants ont recours ou savent utiliser des stratégies spécifiques à la compréhension des textes?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Oui	5	5	22 %
Non	12	12	52 %
Parfois	5	5	22 %
Oui, en début de session	1	1	4 %

La réponse donnée le plus souvent par les enseignants (12 cas sur 23 [52 %]) est que, **non**, ils ne prennent pas le temps de vérifier si leurs étudiants utilisent ou savent utiliser les stratégies liées à la compréhension de textes.

« Non. Mais des fois je vais dire à l'étudiant, assure-toi que tu as compris avant de poursuivre la matière. Si tu as pas compris, là viens me voir. (Silence). Je sais pas si c'est une stratégie, mais des fois je leur demande de résumer dans leurs propres mots. J'ai vraiment de la difficulté avec les stratégies de lecture... »

« De vérifier non. Je leur présente par contre quand il y a des textes à lire, de souligner les mots importants. »

D'un autre côté, cinq enseignants (5 cas sur 23 [22 %]) affirment que, **oui**, ils prennent le temps de vérifier si leurs étudiants utilisent ou savent utiliser les stratégies liées à la compréhension de textes. Certains enseignants arrivent à vérifier, par le biais des tâches prévues dans le cadre du cours, s'ils les ont utilisées, mais sans nécessairement faire une vérification visant précisément les stratégies.

« Plus en 101 où là vraiment on fait des évaluations d'annotations de textes. En 102, un petit peu moins...en fait moins. »

« Ça oui, quand même. Je pose des questions pour vérifier s'ils ont compris le texte. »

« Oui, par l'atelier, par les discussions en classe. Je vais essayer de rectifier le tir. Mais c'est quelque chose que je devrais plus faire. »

Cinq enseignants (5 cas sur 23 [22 %]) disent **parfois** vérifier les stratégies de lecture utilisées ou maîtrisées par leurs étudiants. Cependant, le manque de temps et le manque de connaissance pour accompagner les étudiants en difficulté sont des facteurs qui peuvent expliquer le peu de temps qu'ils consacrent à cette tâche, entre autres.

« Pas nécessairement, sauf si je vois qu'ils sont en difficulté. »

« J'essaie, mais ce n'est pas clair encore comment pour moi. »

« J'essaie, mais je trouve ça très difficile. Quand ils viennent à mon bureau individuellement, j'ai du temps. Mais en classe, des fois je leur donne en devoir de lire le poème et je leur dis d'utiliser 2 stratégies. Je pose des questions sur les stratégies, mais je trouve ça difficile de vérifier. »

« Pas pour tous. Je le fais pour ceux que je rencontre dans mon bureau. »

« Je n'ai pas beaucoup de temps, mais après l'examen un, je prends le temps. Je pose des questions aux élèves, je leur demande ce qu'ils font pour lire, pour étudier, je donne des conseils, etc. »

Un enseignant (1 cas sur 23 [4 %]) mentionne le faire en **début de session** principalement.

« Je leur demande de m'en nommer au début de la session. Oui, je vérifie, dans une certaine mesure. »

Tableau 4.64  
Résultat à la question d'entrevue GG

Incitez-vous vos étudiants à les utiliser?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Oui	18	18	79 %
Non	4	4	17 %
Pas de réponse	1	1	4 %

Une très forte majorité d'enseignants (18 cas sur 23 [79 %]) **incite ses étudiants à utiliser les stratégies de lecture.**

Ben je leur explique, je leur dis, si j'étais à votre place avec ce que je sais maintenant sur la manière dont on apprend, de lire en soulignant, en écrivant dans la marge. C'est plus méthodologique.

Oui. Au début je suis la prof bienfaitante, bien fine et après je suis une prof plus ferme. Par l'ironie, je leur montre que si tu ne le fais pas, c'est ton choix, mais ça t'amène dans le mur.

Oui, mais je ne suis jamais allée vérifier à part quand on le fait tout le monde ensemble.

Quatre enseignants (4 cas sur 23 [17 %]) estiment **ne pas inciter** leurs étudiants à utiliser les stratégies de lecture. Finalement, un seul enseignant (1 cas sur 23 [4 %]) n'a **pas répondu** à cette question.

Tableau 4.65  
Résultat à la question d'entrevue HH

Enseignez-vous de façon explicite, des stratégies de lecture et de compréhension à vos étudiants?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Non	15	15	65 %
Oui	7	7	31 %
Pas de réponse	1	1	4 %



La majorité des enseignants **n'enseigne pas de façon explicite** les stratégies de lecture et de compréhension à ses étudiants (15 cas sur 23, 65%).

« Je n'enseigne pas façon explicite, mais je donne des stratégies. »

Sept enseignants (7 cas sur 23, 31%) **enseignent de façon explicite** les stratégies de lecture et de compréhension à leurs étudiants. Certains disent le faire particulièrement en début de session, tandis que d'autres estiment que l'enseignement surgit, par la force des choses, au fil de lectures ou d'analyses des problèmes mathématiques faits avec leurs étudiants.

« Oui. Je le fais devant eux. »

« Oui. Surtout en 1<sup>ère</sup> année, 1<sup>ère</sup> session et même dans les premiers cours. »

« Non ...Mais par la mathématisation, oui, on peut dire que j'enseigne de façon explicite. »

Un enseignant (1 cas sur 23 [4 %]) n'a **pas répondu à la question**.

#### 4.4.7 Intégrer des éléments de littérature à sa pratique : défis, limites et faisabilité

Tableau 4.66  
Résultat à la question d'entrevue KK

Selon vous, quels sont les défis, les limites des enseignants concernant l'enseignement de la compréhension en lecture ?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Le manque de connaissances, pas suffisamment outillés	12	12	52 %
Le manque de temps en classe vs matière	4	12	17 %
Pas de défis, limites...il faut le faire !	4	5	17 %
Cela n'a pas sa place au collégial, dans notre discipline.	2	2	8 %
Manque d'intérêt	1	1	4 %

Un peu plus de la moitié des enseignants interviewés ont répondu qu'un des défis ou une des limites importantes pour intégrer des éléments de littérature en classe est **le manque de connaissances** sur les stratégies de lecture et le sentiment de **ne pas être assez outillés**. Ils sont douze enseignants (12 cas sur 23, fréquence de 12 [52%]) à avoir donné cette réponse.

« Deuxièmement, je pense qu'il y a beaucoup de gens qui se déresponsabilisent en disant ça aurait dû être fait avant. Enseigner une méthode de travail en plus d'une méthode de lecture, je pense que les enseignants voient ça comme trop gros et en plus ils n'ont pas les outils. Ils ne savent pas quoi faire, pas par où commencer. »

« Y'a des fois où on a de la difficulté à les rejoindre. Des problèmes de langue, des problèmes comme l'adaptation scolaire. »

« Je ne crois pas qu'il y ait un enseignant qui dit que c'est inutile. Je pense qu'il y a beaucoup d'enseignants qui vont dire qu'ils n'ont pas le temps, mais en même temps, si la lecture nuit à tout le reste...Pis des outils. Avoir des outils et des réflexions sur la façon dont on lit, ce n'est

pas automatique. Donc ça prend des outils et des outils adaptés à la discipline, surtout dans les cours de première année. »

« Euh, je dirais que l'essentiel c'est de réussir à faire que les élèves s'améliorent donc donner des textes plus difficiles, mais tout en restant accessibles pour les élèves. Donc ça c'est une fine ligne qui est difficile à garder pis en même temps je pense que oui plusieurs collègues prennent beaucoup pour acquis pis je pense que c'est normal de le concevoir comme ça, mais que c'est en principe des habiletés qui sont développées plus tôt dans le système ce qui fait qu'ils n'ont pas nécessairement développé d'outils très complets et complexes pour aider les étudiants à se débrouiller en lecture. Peut-être que les collègues le font, je dis pas qu'il y a personne qui le fait, mais une majorité de collègues pourrait être un peu dépourvue si y'avaient à enseigner actuellement avec leur bagage à enseigner les stratégies de lecture. »

« Moi-même, il faudrait que je sois plus familière avec les stratégies à utiliser. »

« Déjà, il faudrait connaître les stratégies. Là c'est embêtant. Ça dépend des gens. Ça peut être un peu de tout. Les profs, on est comme les étudiants, on apprend de différentes façons. »

« Je me sens pas très outillé et j'ai beaucoup de matière. Je n'ai pas nécessairement le temps de prendre le temps. »

Ensuite, certains enseignants (4 enseignants sur 23, fréquence de 12, 17%) ont répondu que c'est **le manque de temps en classe versus la matière** qui doit être enseignée qui est source de défi, de limite à l'introduction d'éléments de littératie en classe. Cet élément est revenu régulièrement avec une fréquence de 12, les enseignants expliquant qu'ils ne voient pas, à l'instar des enseignants de littérature, comment imbriquer matière et éléments de littératie pour faire les deux en classe.

« Ce n'est pas une question de manque d'intérêt ou d'inutilité, mais les autres facteurs d'avant oui. Je vais expliquer un peu pourquoi. Le manque de temps clairement. Juste passer ma matière, ça prend tout mon temps dans toutes mes périodes. Je finis toujours à la dernière seconde pis je n'ai pas l'impression de faire quoi que ce soit d'extra. Ça ne me laisse pas de

place pour les stratégies de lecture, mais ça ne me laisse pas de place pour un paquet d'autres affaires. »

« Je trouve effectivement que d'avoir plus de temps pour ça, ça serait bien. Souvent moi je vais faire ça pas en classe, mais à mon bureau avec des étudiants qui ont plus de difficultés, plus en un à un ou quelques étudiants à la fois. C'est sûr qu'en classe... isshh, je vais le faire quand je vois que plusieurs étudiants qui ont une difficulté. Mais effectivement, c'est très chargé comme programme. »

« Le défi pour le prof d'enseigner la lecture est que nos cours sont tellement chargés que s'il n'y a pas une évaluation où la lecture va être évaluée, on va passer à côté. On peut être tellement concentré sur donner la matière pour le contenu théorique, que démontrer une stratégie pour lire le contenu, on n'a pas le temps pour le faire. En philo, on a la chance d'avoir une évaluation où on évalue clairement ta capacité de lecture, mais je pense qu'un défi pour le prof, c'est de faire entrer des stratégies de lecture sans à proprement dit les évaluer. »

« Pour moi, la contrainte du temps. Mais en même temps, y'a beaucoup de choses qui prennent beaucoup de place pis finalement ça évacue la littérature du cours, mais en même temps, ça en fait partie... faire un cours de littérature si on ne sait pas lire, on a un gros problème. Oui, y'a le temps. Moi je pense que je vais être capable de le faire. Dans le cours de renforcement, ce n'est plus une question de temps, c'est essentiel. »

Quatre enseignants (4 cas sur 23 [17 %]) questionnés affirment que pour eux, il n'y a **pas de défis ou de limites** à intégrer un enseignement de stratégies en lecture dans leur classe. Selon eux, il faut le faire pour soutenir et aider les étudiants, même si cela n'est pas toujours évident.

« Moi je pense qu'il faudrait le faire. Je comprends mieux c'est quoi qu'avant, c'est sûr que j'aimerais ça en entendre plus. Il faut démystifier un peu c'est quoi et comment l'appliquer à chaque domaine. Les profs qui ne veulent pas faire ça par manque de temps, c'est un choix idéologique. S'ils veulent le faire, ils vont trouver un moment pour le faire. »

« T'as pas le choix! T'as une responsabilité super grande, pis à la limite, s'ils sortaient de leurs études en étant capables de faire ça, d'utiliser des outils pour trouver des bonnes lectures, d'être capables de la lire, de la

comprendre, de la vulgariser, d'en parler avec les autres, de la critiquer, ce que j'essaie de faire dans mon cours...si quelqu'un est capable de faire ça quand il sort du Cégep, ben du moment qu'il comprend pas quelque chose, il peut aller chercher l'information. Si tu ne lis pas à l'ère où on est, t'es handicapé. »

« Je trouve que ce n'est pas un défi. En langue, on enseigne déjà la compétence compréhension de textes, alors s'il y a une stratégie que je n'enseigne pas, ce serait juste d'adapter, de mieux comprendre comment l'enseigner. »

Finalement, à égalité, un enseignant (1 cas sur 23 [4 %]) mentionne que la principale limite est le **manque d'intérêt** des enseignants. Il nuance cependant en disant que c'est probablement le manque d'informations sur l'enseignement de la compréhension en lecture qui génère cette absence d'intérêt. Un autre enseignant (1 cas sur 23 [4 %]) affirme que pour lui, **cela n'a pas sa place au collégial**, que ce n'est pas aux enseignants du Cégep à faire cet apprentissage. Enfin, un des enseignants questionnés (1 cas sur 23 [4 %]) affirme que **cela n'a pas sa place dans la discipline** enseignée, soit l'éducation physique.

« Je pense qu'il y a beaucoup d'enseignants qui ne sont pas intéressés, car ils sont mal informés de ce que ça représente. »

« On est au collégial, on ne devrait pas être à cette étape-là. C'est triste qu'on soit à cette étape-là, compte tenu d'ailleurs que ce n'est même pas la population entière qui vient au collégial. C'est à se demander si au Québec, l'éducation obligatoire a réussi à pondre des gens qui ont un niveau de littératie adéquat pour se débrouiller dans la vie, pour lire les contrats, etc. Je trouve qu'au niveau du Cégep, on ne devrait pas à être à cette étape-là. »

« Non ...moi qui dis qu'on n'est pas, éducation physique, une gang à part, on veut pu s'assoier pour prendre le temps de faire de la théorie. On discute, on interagit avec les étudiants pendant qu'ils ont le ballon dans les mains. »

Tableau 4.67  
Résultat à la question d'entrevue LL

Selon vous, qu'est-ce qui pourrait être fait au Cégep pour aider, accompagner, soutenir les enseignants qui souhaitent intégrer des pratiques pédagogiques en lecture dans leur classe?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Formation (activités de perfectionnement, journées pédagogiques, présentations en département, etc.)	12	14	52 %
Capsule vidéo	4	6	17 %
Documentation, matériel déjà préparé	2	3	9 %
Conseiller pédagogique dédié aux nouvelles pratiques pédagogiques	1	4	4 %
Sonder les étudiants sur leurs besoins réels	1	2	4 %
Travailler ensemble	1	1	4 %
Rien	1	1	4 %
Pas aux enseignants de le faire, référer	1	1	4 %

Plus de la moitié des enseignants sondés (12 sur 23 [52 %]) ont répondu que c'est **la formation offerte sur place** qui pourrait le mieux aider, accompagner et soutenir les enseignants qui souhaitent intégrer des pratiques pédagogiques en lecture dans leur classe. Parmi les activités de formation énumérées, les enseignants mentionnent de la formation lors des journées pédagogiques, des activités de perfectionnement et des présentations personnalisées dans les départements.

« J'aurais de l'intérêt pour avoir davantage de formation parce que ce n'est pas mon domaine d'expertise, mais je mettrais clairement de la place là-dedans parce qu'au final on veut que les élèves soient compétents et aient retenu qu'est-ce qu'on leur demande. Ça contribuerait certainement à les aider. »

« Euh, une formation, il faut s'inscrire et se déplacer, alors je ne pense pas que ça marcherait. Il faudrait que ce soit à l'intérieur dans une réunion départementale. Une journée pédagogique, c'est trop général. Y'en a qui sont convaincus, y'en a qui ne le sont pas. Ceux qui sont convaincus

veulent du pratico-pratique et ceux qui ne le sont pas, selon moi, bénéficieraient de voir le pratico-pratique. »

« Une offre de formation volontaire, à la carte où l'intention de la formation est assez ciblée. »

« C'est sûr que de la formation continue sur place, c'est clair. En journée pédagogique ou en début de session. Mais c'est dur de trouver du temps avec les profs. »

« Ma réponse première est un peu poche, mais je pense qu'à la base ça devrait être en amont. (Rires). Je pense que dans le système en amont on devrait avoir au cégep des étudiants qui lisent mieux. Moi ça fait juste 7 ans que j'enseigne pis je vois ça décroître leur capacité à lire de manière assez... Donc tsé j pense qu'il y a vraiment un problème soit social, soit au niveau académique dans les paliers précédant. Pis après ça nous qu'est-ce qu'on peut faire, ben c'est sûr que tout ce qui est atelier de perfectionnement ça aide. En tout cas je pense que les collègues le voient qu'ils ont à l'enseigner de plus en plus pis jsais pas à quel point les collègues sont aussi prêts à sacrifier la longueur des textes ou la difficulté des textes qui viennent avec la matière. Donc quelque part c'est des outils de plus par le perfectionnement par exemple. »

« Comme moi j'aime bien les journées pédagogiques avec les petits ateliers parce que moi en fait ça me permet d'échanger avec d'autres enseignants pis de voir ce que les autres font.

Quatre enseignants (4 cas sur 23 [17 %]) mentionnent qu'une façon d'aider et former les enseignants à des pratiques pédagogiques en lecture est de mettre en ligne des **capsules vidéo** qui présentent des éléments pédagogiques et qui montrent comment faire. Les enseignants disent que le fait de pouvoir y accéder à tout moment est un élément important.

« Ouin...capsule vidéo, références d'un conseiller pédagogique je pense que c'est une bonne idée. Tout ce qui pourrait rester très bref, qui prend pas de temps dans l'enseignement de la matière normale, puis qui pourrait être rendu disponible aux étudiants qui sembleraient en avoir besoin. »

« Capsule vidéo en ligne. Formation continue ça dépend. La journée pédagogique fonctionne, mais ce serait peut-être mieux des ateliers propres aux départements. »

« Des capsules, ça pourrait être intéressant. »

Deux enseignants (2 cas sur 23 [9 %]) estiment que l'aide, l'accompagnement et le soutien aux enseignants qui souhaitent intégrer des pratiques pédagogiques en lecture dans leur classe se feraient mieux par de la **documentation ou du matériel déjà préparé**.

« Je pense de la documentation pour le prof, mais aussi du matériel déjà fait. »

« Documentation, il faut avoir accès facilement en ligne, ça, ça pourrait être chouette. »

Finalement, un enseignant (1 cas sur 23 [4 %]) dit que l'aide, l'accompagnement et le soutien doivent passer par un **conseiller pédagogique**, car cette personne mandatée pour développer des outils spécifiques à chacun des programmes d'études. Un autre enseignant (1 cas sur 23 [4 %]) mentionne qu'avant d'aider les enseignants à développer et intégrer des pratiques pédagogiques en lecture, il faudrait **sonder les étudiants sur leurs besoins réels**. Un autre enseignant n'a pas de réponse quant à l'aide apporté, mais affirme qu'il faut, à la base, **travailler ensemble** pour intégrer des pratiques pédagogiques en lecture. Un enseignant (1 cas sur 23 [4 %]) estime qu'il n'y a **rien à faire**, qu'on ne changera pas les pratiques enseignantes au Cégep. Enfin, un enseignant (1 cas sur 23 [4 %]) nous dit que **ce n'est pas aux enseignants** à développer des pratiques pédagogiques en lecture, mais plutôt aux ressources qui entourent les enseignants par exemple, les centres d'aide.

« Faudrait que ce soit quelqu'un qui peut nous aider spécifiquement en design. Voir comment on peut améliorer ça. »



« Maintenant si on peut se concerter entre disciplines, uniformiser la démarche, savoir d'où on part. Ils partent d'où nos étudiants. Si on avait une meilleure idée de ce que les étudiants veulent en terme de lecture ou les référer. Que les profs aient l'impression que ça leur tombe pas dessus, mais qu'ils aient des outils s'ils veulent le faire. Je trouve que les profs de philo et de français ont pas mal plus leur place là-dedans. »

« Je ne sais pas. Sans blague, c'est une bonne question. En fait, l'important, c'est de travailler de concert. Moi j'aimerais ça qu'on ne travaille pas en silo. Travailler ensemble et s'en parler, c'est le minimum. »

« Développer l'optimiste par rapport à toi! Ahaha! Changer des pratiques enseignantes au collégial, bonne chance! Disons qu'il y a des profs avec qui ça va fonctionner, mais ce n'est pas la majorité. Tu vas avoir du monde, mais tu vas avoir le monde qui fonctionne déjà très bien. »

« Ça devrait être fait dans le cadre des centres. Mais pour les profs, on n'a pas le temps. Oui, merveilleux, donnons aux enseignants des outils, mais ils vont agoniser entre la matière à donner et le temps qu'ils aimeraient consacrer. »

Tableau 4.68  
Résultat à la question d'entrevue MM

Selon vous, est-ce réaliste d'intégrer à sa pratique un enseignement de stratégies en compréhension en lecture?			
Catégorie	Cas	Fréquence	Pourcentage
Oui	19	19	82 %
Non	3	3	13 %
Ça dépend	1	1	5 %

À cette question, plus du trois quarts des enseignants (19 cas sur 23, 82%) questionnés ont répondu que **oui**, il était réaliste d'intégrer à sa pratique un enseignement de stratégies en compréhension en lecture. Les enseignants ont abordé des thèmes tels que la nécessité d'intégrer, de prendre le temps, et d'être bien préparé.

« Si on juge que c'est important, on va trouver du temps. Même si c'est chargé, il y a toujours moyen d'orienter sa lecture. L'élève a besoin de savoir pourquoi il fait ça. En même temps, je comprends les collègues qui disent qu'il y a aussi une démarche à faire à l'extérieur, qu'ils ont des responsabilités à prendre, qu'on ne peut pas toujours tout prémâcher pour enseigner à l'étudiant. »

« Ben en fait c'est sûr qu'avec les centres d'aide, par exemple, ça c'est une option qui est à l'extérieur de la classe, dans le un pour un aussi évidemment, mais je pense qu'en classe c'est important de le faire aussi pour toutes les élèves qui sont soit trop gênés ou qui pensent qu'ils n'ont pas de difficultés, mais qui peuvent se rendre compte qu'ils en ont en fait. Donc je pense que c'est réaliste, oui, de l'intégrer. »

« Pour ma part, je fais 2h en début de session et ensuite de façon sporadique. De cette manière-là, ça me convient. Je ne sais pas si ça aide les élèves, on verra. Mais en le faisant, on arrive à économiser du temps sur la compréhension du texte. Moi je pense que c'est une piste de solution pour bien des problèmes au collégial. »

« Oui, mais il faut être très bien préparés dans mon cas. C'est de le planifier, de le prévoir à travers tout le reste. Et de faire des choix peut-être en fonction des besoins de notre clientèle. »

« Oui. Pas juste réaliste, mais ça devrait être très prioritaire pour tout le monde. »

« Ouais...c'est nouveau cette confiance-là que je dis quand je te réponds oui depuis que je suis en train d'appivoiser un genre d'espace complémentaire à mon espace de classe, dans le CAASH. »

Trois enseignants (3 cas sur 23, 13%) ont répondu que **non**, il n'était pas réaliste d'intégrer à sa pratique un enseignement de stratégies en compréhension en lecture en classe. Les enseignants ont abordé deux thèmes, soit la trop grande quantité de matière à enseigner et l'impossibilité d'enseigner des stratégies en compréhension en lecture à toute la classe.

« Si j'étais capable de mettre de côté certains thèmes comme je sais que les collègues le font sans conséquence, ça pourrait l'être, mais c'est un

dilemme que j'ai entre moi et moi-même pour l'instant. Je sais que certains collègues qui enseignent les mêmes cours que moi, y'ont certains thèmes qu'ils n'aiment pas et qu'ils ont décidé de ne pas aborder du tout, donc ça leur donne davantage de temps pour faire autre chose, mais en même temps le fait que j'aime ou que je n'aime pas quelque chose, je ne considère pas que c'est une raison valable pour ne pas l'aborder. »

« De façon ponctuelle et individuelle, oui. Mais pas en classe. Et ils doivent venir chercher de l'aide. »

Finalement, un enseignant (1 cas sur 23, 5%) a répondu que **cela dépendait** de la discipline.

« En lecture? Moi je pense que ça va varier des matières. »

À la toute fin du questionnaire, les enseignants questionnés étaient libres de donner des **commentaires**. Un enseignant a souhaité parler de sa passion pour la lecture et l'écriture, de même que des difficultés rencontrées par les étudiants et le rôle à jouer par les enseignants.

« Je suis quelqu'un qui adore la lecture et l'écriture. Mon choix de domaine à l'université c'était psychologie 1<sup>er</sup> choix, études littéraires dans un deuxième choix. Je considère fréquemment que les difficultés de nos élèves sont pas au niveau de la matière en tant que telle, mais plutôt ce qu'on leur communique, ce qu'on leur demande de faire lire, donc je pense que tout le monde en bénéficierait au total, autant les profs que les élèves si les élèves étaient meilleurs en lecture. »

Une autre enseignante a voulu partager le désir de retrouver, au niveau collégial, un cours spécialement conçu pour les étudiants qui entrent au collégial et qui accompagnerait les étudiants dans leur transition secondaire-collégial et dans l'acquisition de stratégies de lecture et d'écriture.

« Mon rêve en ce moment, ce serait que les étudiants de 1<sup>ère</sup> session aient une formation, une espèce de cours où on intégrerait en continuité avec le

secondaire, un cours où on mêlerait les stratégies de lecture et les stratégies de révision linguistiques pour montrer aux étudiants qu'il existe des outils en ligne pour se corriger. Ce serait genre une trousse d'outils qu'on leur donne. Je le verrais obligatoire, mais pas un cours complémentaire. Ça pourrait aussi être une formation de quelques semaines. »



## **CHAPITRE 5**

### **DISCUSSION**

Ce cinquième chapitre présente l'interprétation des résultats exposés au chapitre précédent, en fonction des objectifs de la recherche et des connaissances présentes dans la littérature. Il permettra aussi de répondre à notre question de recherche. Nous nous demandons quelles sont les attitudes et pratiques pédagogiques déclarées des enseignants de niveau collégial provenant de diverses disciplines à l'égard de l'enseignement de la compréhension en lecture en classe ? Des liens sont effectués avec les recherches portant sur l'attitude des enseignants experts de contenus à l'égard de la compréhension en lecture et des modèles et approches validées empiriquement et favorisant la compréhension en lecture recensés dans le cadre de notre étude. Rappelons que cette recherche poursuivait deux objectifs. Le premier était de décrire et analyser les attitudes des enseignants provenant de disciplines diverses quant au rôle et à l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture dans leur classe. Parallèlement, cette étude visait à décrire et analyser leurs pratiques enseignantes déclarées en compréhension en lecture en regard de modèles favorisant la compréhension en lecture dans différentes disciplines.

Dans un premier temps, nous avons comme objectif premier de décrire et analyser les attitudes des enseignants provenant de disciplines diverses quant au rôle et à l'utilité de la compréhension en lecture dans leur classe. Pour atteindre cet objectif, nous avons recueilli des données au moyen d'un questionnaire en ligne comportant

deux sections : un questionnaire de renseignements généraux et une échelle de type Likert sur l'attitude. Au départ, nous voulions connaître les attitudes des enseignants provenant de disciplines diverses quant au rôle et à l'utilité de l'enseignement de la lecture dans leur discipline puisque cela n'avait jamais été fait auparavant au niveau collégial. Les réponses rapportées par les enseignants experts de contenu lors du questionnaire portant sur *l'échelle des attitudes des enseignants spécialistes de contenu à l'égard de l'enseignement de la lecture en classe* (Vaughan, 1977) abondent, à certains égards, dans le même sens que les recherches de Hall (2005), à savoir que les enseignants ont une attitude neutre et plutôt mitigée à l'égard de leur rôle et de la place qu'occupe l'enseignement de la lecture dans leur classe et surtout, dans leur discipline. En ce sens, les résultats que nous avons obtenus au questionnaire en ligne rapportent, tout comme Hall (2005), que les 230 enseignants experts de contenu de niveau collégial questionnés dans cette recherche exploratoire ont un nombre élevé et varié d'attitudes et de croyances, tant positives que négatives, au sujet du rôle et de l'utilité de l'enseignement de la lecture dans leur discipline. Les entrevues individuelles ont permis de décrire et mieux comprendre les pratiques enseignantes déclarées des enseignants experts de contenu de niveau collégial en ce qui a trait à l'enseignement de la lecture dans leur discipline. En ce sens, les réponses données lors des entrevues individuelles nous ont permis de mieux saisir les liens entre l'attitude mitigée des enseignants experts de contenu et le peu de pratiques déclarées en compréhension en lecture.

## **5.1 Analyse des résultats au questionnaire en ligne**

### **5.1.1 D'abord des spécialistes de contenu**

Rappelons que selon Nourie et Lenski (1998), l'attitude des enseignants à l'égard de l'enseignement de la littératie en classe est un des facteurs les plus importants en ce qui a trait à l'apprentissage de la lecture et au développement des pratiques en lecture

des étudiants. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de recueillir, dans un premier temps, de l'information sur les attitudes des enseignants en regard du rôle et de l'utilité de la compréhension en lecture dans leur classe. Des éléments importants ressortent de ce questionnaire en ligne qui comprenait 15 énoncés. En effet, les résultats de notre recherche indiquent qu'en moyenne, les 230 enseignants experts de contenu questionnés ont une attitude neutre, voire mitigée et se situant dans la moyenne basse à l'égard de l'enseignement de la lecture dans leur discipline et du rôle qu'ils ont à jouer en classe. Suite à l'analyse du questionnaire, il en ressort, dans un premier temps, que lorsqu'on les questionne sur leur *rôle principal* en tant qu'enseignant expert de contenu, les enseignants spécialistes de contenu ont d'abord et avant tout une attitude et une conception très arrêtées de leur rôle principal. Effectivement, pour la grande majorité des enseignants, la responsabilité première d'un enseignant expert de contenu devrait être de transmettre des connaissances sur sa matière. Cette affirmation rejoint les résultats de recherche de Heller et Greenleaf (2007) qui rapportaient que les enseignants sont traditionnellement définis comme des experts de contenus, et donc, le contenu propre à la discipline passe avant toute chose. Aussi, les résultats de notre questionnaire en ligne montrent que les enseignants experts de contenu se sentent davantage responsables du contenu qu'ils enseignent que de n'importe quelles stratégies en compréhension en lecture qu'ils pourraient enseigner. Encore une fois, nos résultats viennent appuyer les recherches de Greenleaf, Schoenbach, Cziko, & Mueller (2001) qui ont été effectuées au niveau secondaire, à savoir que les enseignants se perçoivent d'abord comme des experts de contenu, et non des experts en lecture. Les résultats appuient aussi les recherches de Wilson, Grisham et Smetana (2009) qui ont démontré que pour l'enseignant expert de contenu, l'enseignement de la matière dans une discipline devrait être prioritaire. Pour Vaughan (1977), ces attitudes sont fortement négatives à l'égard de l'enseignement de la lecture en classe puisqu'elles indiquent que les enseignants ne perçoivent pas que leur rôle en est un à la fois d'enseignant de contenu, mais aussi d'enseignant de lecture et que ces deux éléments sont indissociables l'un de l'autre



pour mieux comprendre le contenu dans la discipline enseignée. La vision négative de Vaughan rejoint aussi les recherches de Wilson, Grisham et Smetana (2009) qui ont constaté que les enseignants experts de contenus ne voient pas d'emblée le développement de compétences en lecture et l'enseignement de contenus, comme si ces deux éléments ne pouvaient exister ensemble dans un enseignement *traditionnel*. Pourtant, comme l'explique Blaser (2009, p. 41) : « *il s'agit plutôt d'encadrer les tâches de lecture qui font de toute façon partie d'une activité disciplinaire* ».

### **5.1.2 Après le contenu, une reconnaissance partielle de leur rôle à l'égard de la lecture en classe**

Les enseignants experts de contenus, lorsqu'ils sont questionnés sur le rôle de l'enseignement de la compréhension en lecture en classe, ont une attitude positive à ce sujet selon l'échelle de Vaughan (1977). Fait important qui vient contredire les recherches de Hall (2005) sur les rôles et les responsabilités des enseignants experts de contenus, les enseignants experts de contenus de niveau collégial questionnés dans notre recherche croient de façon partiellement positive qu'ils sont aussi responsables que les enseignants de littérature en ce qui a trait à l'enseignement de la compréhension en lecture au collégial. Ils croient aussi partiellement que ce n'est pas uniquement aux enseignants de littérature qu'incombe la responsabilité d'enseigner des stratégies d'études et de compréhension en lecture. Ces réponses démontrant une attitude partiellement positive nous permettent d'affirmer que les enseignants experts de contenus ont de bonnes intentions et reconnaissent en théorie qu'ils ont un rôle à jouer et des responsabilités en ce qui a trait à l'enseignement de la lecture ou de stratégies de lecture dans leur discipline. Hall (2005) rapportait que les enseignants croient encore que les enseignants experts de contenus ne devraient pas enseigner la lecture ou des stratégies de lecture dans leur classe et que ce n'est pas leur responsabilité, c'est celle *des autres*. On peut supposer ici que les enseignants du collégial questionnés dans notre recherche sont partiellement conscients que

l'enseignant de littérature n'est pas un spécialiste de l'enseignement de la lecture et encore moins de l'enseignement de la lecture dans toutes les disciplines. Cela vient aussi contredire en partie les recherches de Spencer et ses collaboratrices (2008), à savoir que les enseignants experts de contenu ne perçoivent pas du tout la littérature comme une priorité dans leurs tâches et s'en remettent à l'enseignant de la langue maternelle. Il est vrai, tel que nous l'avons vu plus haut, que l'enseignement de la lecture n'est pas une priorité comparativement au contenu, mais elle semble tout de même préoccuper les enseignants experts de contenu.

Toujours en lien avec le rôle et l'utilité de l'enseignement de la lecture dans leur discipline, les enseignants experts de contenu affirment de façon partiellement positive qu'ils ont l'obligation d'aider leurs étudiants à améliorer leurs habiletés en compréhension de lecture. Le questionnaire en ligne ne nous permet pas de connaître ce que les enseignants experts de contenu entendent lorsqu'ils parlent d'obligation d'aider leurs étudiants en lecture. Rejoignent-ils la recherche de Bousquet, Desmeules et Dezutter (2015) en ayant pour tendance de référer davantage pour les problèmes en lecture de leurs étudiants plutôt que de les prendre en charge eux-mêmes, alors que ce sont eux les experts dans leur discipline? Au contraire, les prennent-ils en charge? Si oui, de quelles façons?

Toujours en lien avec leur *rôle et responsabilité* à l'égard de l'enseignement de la lecture dans leur discipline, ils sont nombreux à affirmer de façon très positive qu'un enseignant qui souhaite voir ses étudiants s'intéresser davantage à la compréhension en lecture devrait lui-même démontrer son intérêt pour la lecture en classe, que le vocabulaire technique propre à une discipline devrait être expliqué aux étudiants avant qu'ils ne le retrouvent dans leurs textes, que les enseignants experts de contenu devraient aider leurs étudiants à se fixer des buts lorsqu'ils lisent et finalement, qu'un enseignant expert de contenu devrait aider ses étudiants à réfléchir sur les textes tant

sur les plans de la compréhension littérale que de la compréhension inférentielle ou interprétative. Nous pouvons donc affirmer que lorsqu'on questionne les enseignants experts de contenu du collégial sur leur rôle et responsabilité à l'égard de l'enseignement de la lecture dans leur discipline, ces derniers se sentent responsables et reconnaissent, du moins au plan théorique, pour la plupart, qu'ils *devraient*, en principe, avoir un rôle à jouer, soit dans l'enseignement de stratégies ou soit dans un rôle d'accompagnement et de modèle lorsqu'il y a des textes à lire dans leur discipline. Cependant, nous verrons plus tard, dans l'analyse de l'entrevue semi-dirigée, que les enseignants *devraient* avoir un rôle à jouer, soit dans l'enseignement de stratégies ou soit dans un rôle d'accompagnement et de modèle lorsqu'il y a des textes à lire dans leur discipline, mais *en pratique*, ils le font très peu. Nous évoquerons plus loin les raisons qui font que les enseignants le font peu.

### **5.1.3 Rôle et utilité de la lecture et de la littératie en classe : une attitude neutre qui demeure**

Fait intéressant, 95 % des enseignants experts de contenu questionnés dans notre étude s'entendent de façon très positive qu'enseigner la compréhension en lecture au collégial n'est pas une perte de temps. Ainsi, plus de 218 enseignants sur 230 estiment qu'il est nécessaire, aux études supérieures, d'enseigner la compréhension en lecture aux étudiants dans toutes les disciplines, bien que cela ait été enseigné au primaire et au secondaire. Nous pouvons donc supposer que les enseignants questionnés sont conscients de l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture au collégial et dans leur discipline, mais aussi des besoins en lecture des étudiants du collégial. Nous pouvons penser qu'ils reconnaissent, en grande majorité, que les étudiants, encore à ce niveau, éprouvent des difficultés à lire et comprendre des textes complexes dans toutes les disciplines.

Cependant, quand on aborde avec eux l'obligation d'enseigner la lecture ou de maîtriser les concepts en lecture pour mieux soutenir les étudiants du collégial, l'attitude des enseignants est plutôt mitigée. En effet, face aux énoncés affirmant que tous les enseignants experts de contenu devraient enseigner aux étudiants comment lire dans leur discipline et que savoir comment enseigner à lire le contenu des disciplines devrait être obligatoire pour enseigner au collégial., l'attitude des enseignants experts de contenu est mitigée et même plus basse que la moyenne. Il en va de même pour l'affirmation qui soutient que les enseignants experts de contenu devraient être familiers avec les concepts et les processus de lecture. Encore une fois, l'attitude des enseignants être mitigée. C'est donc dire qu'ils acceptent d'emblée qu'enseigner la compréhension est important au collégial, que c'est en partie leur rôle et qu'ils ont une responsabilité, mais qu'ils ne doivent pas y être forcés (*obligation d'enseigner comment lire*), ni contraints d'apprendre comment le faire (*concepts en lecture*). Nous pouvons penser que le fait qu'ils se perçoivent d'abord comme des enseignants experts de contenu, de même que leur compréhension limitée quant à la façon d'imbriquer un enseignement de stratégies de lecture au contenu disciplinaire influencent ces attitudes mitigées.

Finalement, deux énoncés avaient été ajoutés à la fin de l'Échelle de Vaughan (1977) afin de déterminer les raisons pour lesquelles les enseignants seraient contraints à ne pas intégrer un enseignement de la compréhension en lecture en classe; un énoncé de temps (*j'aimerais enseigner des stratégies de compréhension en lecture à mes étudiants, mais je n'ai pas le temps*) et un énoncé de compétence (*j'aimerais enseigner des stratégies de compréhension en lecture à mes étudiants, mais je ne me sens pas outillé/formé pour le faire*). Encore une fois, à ces deux énoncés, les enseignants experts de contenu ont répondu avoir une attitude neutre, voire mitigée.

Le questionnaire en ligne révèle donc que les enseignants experts de contenu de niveau collégial ont une attitude se situant dans la moyenne basse à l'égard du rôle et de l'utilité de la compréhension en lecture dans la classe et dans leur discipline. Contrairement aux études mentionnées dans notre cadre théorique, nous n'avons trouvé aucune corrélation entre l'attitude et l'âge des enseignants, l'attitude et l'expérience des enseignants, ni entre l'attitude et la scolarité des enseignants. Cependant, tout comme Orlando (1983), nous avons trouvé une corrélation entre l'attitude et la discipline enseignée. En effet, il appert que les enseignants de lettres (littérature et langues modernes) ont une attitude nettement plus positive que les autres disciplines, soit plus de 8,96 points au-dessus de la moyenne. Nous pouvons penser, au sujet de leur discipline qui se rapproche davantage de l'enseignement de la langue maternelle, qu'ils sont plus conscients de l'utilité de la compréhension en lecture pour lire des textes complexes dans leur discipline et du rôle qu'ils ont à jouer pour soutenir et accompagner les étudiants qui éprouvent de la difficulté à lire et comprendre les ouvrages proposés. Il faut aussi souligner que les enseignants de littérature du collégial sont responsables de programmes d'aide en français tels que la valorisation de la langue ou le Centre d'aide et d'apprentissage en français. D'office, ils endossent donc ce rôle et cette responsabilité dans le Cégep.

L'attitude des enseignants pourrait aussi montrer que les enseignants experts de contenu n'ont pas réellement d'opinion sur ce sujet puisqu'ils sont appelés pour la toute première fois à y réfléchir. Il est important de prendre en considération le concept d'attitude enseignante, à la fois pour comprendre les pratiques enseignantes en classe, mais aussi amener l'enseignant à réfléchir sur ses pratiques et en développer de nouvelles (Richardson, 1996), ce qui n'a pas été fait jusqu'ici sur le terrain. Il est possible de se demander si les enseignants experts de contenu questionnés encadrent vraiment les tâches de lecture dans leur discipline. Comme mentionné par Duffy (1981) et Hoffman et Kugle (1982), les enseignants experts de

contenu ont souvent une conception théorique du rôle et de l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture dans la classe, mais elle est peu mise en pratique sur le terrain. Les chercheurs concluent qu'il y a une absence de corrélation entre les conceptions théoriques des attitudes à adopter pour enseigner la lecture en classe et l'application concrète de ces attitudes. Cette attitude neutre qui est ressortie dans notre recherche pourrait donc être causée par le fait que les enseignants questionnés n'adoptent pas de réelles pratiques pédagogiques portant sur l'enseignement de la lecture en classe. Cela rejoindrait donc les recherches de McCos-Yergian & Krepps (2010) décrivant que ce genre d'attitude pourrait avoir un impact négatif sur le développement des habiletés en lecture des étudiants (Spencer et coll., 2008).

Finalement, nous pouvons dégager de ce questionnaire que les enseignants experts de leur discipline se perçoivent d'abord comme des enseignants spécialistes de contenu et affirment que la diffusion de la matière dans une discipline devrait être prioritaire, ce qui leur confère une attitude négative à l'égard du rôle et de l'utilité de la compréhension en lecture dans leur matière et au sein de leur discipline. Cependant, ils soutiennent de façon très positive que l'enseignement de la compréhension en lecture dans toutes les disciplines n'est pas une perte de temps et qu'elle est encore nécessaire au niveau collégial. Aussi, ils reconnaissent partiellement avoir un rôle à jouer et une responsabilité dans l'enseignement de la lecture dans leur discipline, notamment lorsqu'ils présentent aux étudiants des textes complexes à lire. Ils affirment positivement qu'il devrait être de leur responsabilité de montrer un intérêt pour la lecture, d'enseigner du vocabulaire et d'aider les étudiants à se fixer des buts de lecture, entre autres. Cependant, lorsqu'ils sont questionnés sur leurs obligations de maîtriser des concepts en lecture ou d'être formés en lecture pour enseigner au collégial, les enseignants ont alors une attitude mitigée, se situant dans la moyenne basse. Ainsi, nous pouvons en déduire qu'en théorie, les enseignants experts de contenu sont favorables à l'égard de l'utilité de l'enseignement de la compréhension

en lecture dans leur classe, mais semblent douter de l'ampleur du rôle qu'ils ont à jouer et comment le jouer.

## 5.2 Analyse des données de l'entrevue semi-structurée

Parallèlement à notre premier objectif, cette étude visait, dans un deuxième temps, à décrire et analyser les pratiques enseignantes déclarées des enseignants experts de contenu du collégial en compréhension en lecture en regard de modèles favorisant la compréhension en lecture dans différentes disciplines. Afin de décrire et analyser les pratiques déclarées de lecture de ces derniers, nous avons choisi d'opter pour l'entrevue individuelle et semi-dirigée. Des questions ouvertes, qui permettent la collecte des informations de façon non limitative, composent le schéma d'entretien. Les sept thèmes abordés nous ont permis d'explorer et dresser un portrait descriptif des pratiques pédagogiques déclarées en compréhension en lecture de 23 enseignants provenant de 13 disciplines et/ou programmes différents. Puisque les données recueillies à partir des entretiens semi-structurés sont nombreuses, nous avons choisi de n'en présenter qu'une partie, représentative de l'ensemble. Il s'agit des catégories qui ont trouvé le plus grand nombre d'énoncés et qui permettent de mieux saisir les pratiques déclarées des participants.

### 5.2.1 Relations entre les textes et les programmes d'études

À savoir si les **textes sont prescrits** par les devis ministériels ou le plan-cadre du département, plus de la moitié des enseignants spécialistes de contenu interviewés répondent qu'il s'agit plutôt d'un choix personnel. Une faible proportion d'enseignants, les enseignants en lettres, répond qu'il s'agit des époques et des genres prescrits dans le plan-cadre qui influencent le plus leurs choix de textes à lire. À ce sujet, tous les enseignants rencontrés rapportent avoir une liberté dans le choix des textes à faire lire à leurs étudiants. Ainsi, quand vient le moment de **choisir des textes**

à lire pour leurs étudiants, les enseignants experts vont d'abord et avant tout choisir en fonction du contenu à enseigner. Cette affirmation quasi généralisée nous semble logique puisqu'elle concerne les réponses données au questionnaire en ligne, à savoir que les enseignants spécialistes se perçoivent d'abord comme des experts de contenus. Ils trouvent donc des textes qui servent d'abord et avant tout à passer la matière dans leur discipline. Très peu d'enseignants vont parler d'accessibilité des textes ou d'intérêts des étudiants pour les textes à lire, pourtant deux facteurs prédictifs de motivation à lire. Quelques enseignants affirment pourtant choisir les textes en fonction de leur propre intérêt, car cela les motive davantage à transmettre l'œuvre, comme ces deux enseignantes :

« Premièrement, ma propre passion. Je considère que si je suis passionnée par une œuvre, je vais transmettre une partie de cette passion-là aux étudiants, donc une œuvre que j'aime. »

« Ma passion, ce que j'aime. Ce que j'aime enseigner. »

Les résultats quant aux **discussions entre collègues** mettent également en évidence des disparités entre les pratiques d'échanges des enseignants durant les moments informels hors de la classe. Les enseignants experts de contenu sont nombreux à discuter des textes qu'ils choisissent avec des collègues de leur discipline. Pour la très grande majorité, ce sont des discussions informelles, tandis que pour quelques-uns, les discussions se font en réunions départementales. Nous retrouvons davantage de discussions formelles au sein des programmes techniques, et ce, pour assurer un fil conducteur entre les cours spécifiques. Finalement, nous trouvons pertinent de savoir que l'ensemble des enseignants interviewés ne discute pas du choix des textes avec les collègues des autres programmes. Ainsi, nous pouvons comprendre que les enseignants échangent peu sur les textes choisis dans une même discipline et donc, nous pouvons supposer qu'ils ne voient pas la nécessité de s'informer des textes de leurs collègues provenant d'une autre discipline, même si celle-ci se retrouve au sein



d'un même programme ou est complémentaire à la discipline enseignée dans un même programme. Pourtant, en ce qui a trait à la compréhension en lecture et à l'enseignement de stratégies, il serait intéressant que les enseignants experts de contenu discutent avec leurs collègues provenant d'autres disciplines puisque l'interdisciplinarité permettrait, entre autres, de faire des liens entre les stratégies enseignées et les textes à lire dans les cours.

### 5.2.2 Choix et usage des textes utilisés dans les cours

Cette portion de l'entrevue nous permet de constater, à la lueur des réponses obtenues, que tous les enseignants font lire leurs étudiants et qu'ils choisissent et utilisent des **textes variés**, spécialisés en provenance de sources multiples qu'ils font lire à leurs étudiants dans le cadre de leurs cours. Ainsi, ils rapportent faire lire à leurs étudiants des textes tirés de recueils, de manuels, d'ouvrages spécialisés, de journaux, de chapitres de livres, de notes rédigées par l'enseignant lui-même ou d'extraits d'œuvres, d'un manuel, d'un magazine, d'un ouvrage ou des œuvres littéraires. Nous pouvons donc confirmer l'affirmation de départ de Mimouni et King (2007) à savoir que l'apprentissage par la lecture est toujours aussi omniprésent au collégial et que les étudiants lisent dans toutes les disciplines pour apprendre. Cependant, jamais, tout au long de l'entrevue, les enseignants n'ont mentionné comme pratique enseigner la structure des textes, bien qu'ils en présentent une grande variété dans le cadre de leurs cours. Pourtant, l'analyse de la structure du texte permet à l'étudiant de se faire une représentation mentale de celle-ci et servira de repère tout au long de la lecture du texte.

Fait intéressant, aucun enseignant ne donne le même **nombre de pages à lire** à ces étudiants, que ce soit dans des disciplines diverses ou au sein d'une même discipline. Le nombre de pages lues par les étudiants peut donc varier de 1 page à plus de 800

pages. Deux enseignants provenant d'une même discipline et d'un même cours rapportent faire lire 60 pages par session pour le premier : « Pas gros par rapport à ce qu'on lisait autrefois. C'est difficile, on peut lire  $\frac{3}{4}$  de page, mais ça te demande...Mettons 60 pages par session, alors 4 pages ou moins par semaine ». Le deuxième enseignant de cette même discipline et du même cours rapporte faire lire entre 400 et 500 pages par session : « Certainement 400 pages, 500 peut-être...mettons 400 pages ». Pour un même cours, l'étudiant en difficulté en lecture peut donc se voir désavantager par rapport à un autre en raison de la grande quantité de textes à lire pour réussir. Il devient donc primordial que l'enseignant accompagne l'étudiant dans la lecture des textes.

### 5.2.3 Textes et connaissances disciplinaires

Le trois quarts des enseignants questionnés déclarent faire lire leurs étudiants à la fois dans le **but** d'acquérir des contenus, mais aussi de leur faire faire des tâches. Dans la plupart des cas, les enseignants insistent pour dire que l'un ne va pas sans l'autre. Plusieurs d'entre eux mentionnent aussi qu'il est impossible de dissocier l'un et l'autre tant ces deux aspects sont imbriqués. Ainsi, les enseignants questionnés donnent pour la plupart des textes à lire à l'extérieur de la classe en ayant une tâche précise en tête au moment de venir en classe. Les étudiants doivent donc lire pour apprendre et ensuite transférer cet apprentissage par la lecture dans une tâche qui, la plupart du temps, est évaluée (ex. : évaluation, dissertation, mini-test, laboratoire, etc.). Bien qu'ils aient en tête l'objectif de leur faire faire des tâches souvent très précises à la suite des lectures, la grande majorité des enseignants questionnés n'adoptent pas comme pratique de donner une intention de lecture à leurs étudiants. Les étudiants ne savent donc pas quoi souligner, annoter ou résumer, entre autres, lors de leurs lectures. Cela rend la lecture encore plus ardue pour eux, sachant que la tâche qui suit la lecture peut prendre diverses formes.

Lorsqu'ils proposent à leurs étudiants de lire un texte, plus de la moitié des enseignants ne font pas de **mise en contexte préalable** et donc, ne présente pas le texte avant la lecture. Nous constatons que ce sont principalement les enseignants de littérature qui présentent l'œuvre avant la lecture comme en témoigne cette enseignante : « Je fais une mise en contexte avant généralement. Il faut un minimum. Si on est dans la renaissance, je vais parler de ça. Ou encore, je vais situer l'auteur dans la société où il vivait ». Encore une fois ici, nous constatons que les pratiques enseignantes déclarées sont variées et que la conception des enseignants en ce qui a trait à la mise en contexte préalable varie d'un enseignant à l'autre, comme en parle cette enseignante : « Je leur annonce le thème, je leur dis que c'est à lire pour la semaine prochaine, bonne lecture, c'est ça ». Les mises en contexte proposées par les enseignants sont donc à intensité variable. Pourtant, la recherche montre qu'il est important, avant la lecture, d'activer les connaissances antérieures des étudiants, surtout si ces derniers présentent des difficultés en lecture. Il est important que l'enseignant effectue des liens entre les textes à lire et les connaissances déjà acquises sur le sujet, soit dans d'autres textes ou dans la classe. Cette pratique ne semble pas présente chez les enseignants experts de contenu questionnés dans notre recherche. Une autre stratégie importante nommée dans la recherche est la prédiction. Les enseignants experts de contenu de notre recherche n'utilisent pas cette stratégie qui pourtant, permettrait aux étudiants de développer l'habitude d'anticiper ce sur quoi le texte portera en formulant des hypothèses.

Chez les enseignants qui ne font pas de mise en contexte, ceux-ci jugent que ce n'est pas nécessaire ou ne voient pas la pertinence de faire une mise en contexte ou un retour comme l'explique cet enseignant : « Mais c'est sûr que nos textes nous, c'est pas comme français ou philo où il y a une mise en contexte à faire, nous ce serait tout le temps la même mise en situation dans le sens où c'est ce chapitre-là pis y'a pas vraiment d'explication à donner ». Ici, ce sont les enseignants de sciences qui ne

semblent pas voir la pertinence de faire une mise en contexte avant la lecture en raison du caractère répétitif des textes à lire. Pourtant, un des objectifs de lire en sciences est de faire naître la curiosité chez les étudiants envers le monde qui les entoure et donc, l'enseignant de sciences qui souhaite voir lire ses étudiants a tout intérêt à piquer leur curiosité en présentant le sujet, du vocabulaire ou en faisant des liens avec ce qui a été vu ou lu précédemment.

La majorité des enseignants disent faire un **retour en classe** à la suite de la lecture des textes obligatoires, que ce soit par le biais de tâches, d'activités en classe, d'évaluations ou de questionnements. L'intensité varie, comme certains disent qu'ils le font toujours, tandis que d'autres soulignent que c'est la plupart du temps ou quand le temps le permet. D'autres disent ne pas faire de retour en classe sur toutes les lectures par manque de temps ou parce qu'ils abordent déjà les thèmes liés aux textes dans leurs cours. Les formes de retours sur les lectures en classe sont donc très variées, mais l'une des façons les plus fréquemment rapportées par les enseignants pour faire un retour sur les lectures est de poser des questions aux étudiants ou demander s'ils ont des questions. Cette pratique déclarée par les enseignants rejoint encore la recherche Lecavalier, Préfontaine et Brassard (1991) conduite il y a plus de 15 ans. Cette enseignante explique : « Oui, je demande ce qu'ils ont compris, ce qu'ils en ont retenu. J'interroge au hasard. Je veux que tout le monde participe pour ne pas *spotter* quelqu'un ». Les enseignants indiquent que de cette manière, ils vérifient ce qui a été compris et s'il n'y a pas de questions, c'est que tous ont compris.

Lorsque les étudiants ont des questions, les enseignants donnent les réponses, mais il y a peu de temps consacré au retour comme en témoigne cet enseignant :

« Ben en fait c'est sûr qu'à la base, quand on fait lire un texte, y'a toujours au début du cours suivant un "avez-vous des questions", "qu'est-ce que vous en avez pensé". À la base il y a tout le temps cet espace-là.

Y'arrive souvent que les étudiants ne prennent pas cet espace-là pour s'exprimer, mais il y a toujours ça ».

Un autre enseignant mentionne lui aussi consacrer peu de temps au retour, et ce, même si le texte est important pour la réussite d'un examen :

« Pour un texte, ils lisent un texte et le retour en classe est minimal. On fait 1 minute de silence en classe, c'est long une minute de silence, et s'il n'y a pas de questions, on passe à autre chose. Mais ce texte-là est important pour l'examen. On veut qu'ils se rendent compte qu'ils ont une partie de travail à faire ».

Nous constatons que les enseignants prennent plutôt le contrôle sur les tâches en lecture en donnant les réponses ou en attendant que les étudiants posent des questions, mais n'accompagnent pas les étudiants lors des retours en utilisant, par exemple des stratégies en compréhension en lecture après la lecture. Pour favoriser la motivation en situation de lecture, Campbell, Voekl et Donahue (1997) soutiennent que l'enseignant a un rôle important à jouer en donnant de la rétroaction régulièrement lors des lectures. L'absence de rétroaction a un impact sur la compréhension de lecture et sur la capacité à entreprendre une tâche de lecture trop grande, comme c'est souvent le cas au niveau postsecondaire.

Finalement, dans cette section, nous avons questionné les enseignants au sujet de **l'explication du vocabulaire** dans les textes lus par les étudiants dans leur discipline. Plus de la moitié des enseignants déclarent ne pas consacrer de temps à l'explication du vocabulaire se trouvant dans les textes proposés. Les enseignants qui ont répondu réfèrent au dictionnaire, donnent directement la réponse ou n'en parlent tout simplement pas. Un peu moins de la moitié des enseignants consacrent du temps à l'explication du vocabulaire spécifique des textes donnés à lire. Encore une fois, il s'agit de pratiques enseignantes variables, certains affirmant consacrer beaucoup de

temps, d'autres peu, certains croient qu'ils ne consacrent pas assez de temps à cette tâche ou d'autres ne sont pas certains de le faire, comme cette enseignante :

« Probablement pas assez. J'ai commencé à réaliser ça quand j'ai répondu au sondage! Ou je me suis demandée est-ce que je le fais, est-ce que je le fais pas? Euh, probablement qu'on considère que c'est un des éléments sur lequel l'étudiant doit travailler lui-même ».

Questionnés sur la proportion du temps de cours ces explications liées au vocabulaire prennent par rapport à l'enseignement lié au contenu, les enseignants qui expliquent du vocabulaire le font à la demande dans la plupart des cas. Dans le cas des enseignants de littérature, ce nombre de minutes consacré à l'explication du vocabulaire augmente davantage. Les enseignants, encore une fois, prennent le contrôle de la tâche en questionnant les étudiants, en donnant les réponses ou en référant au dictionnaire. Aucun enseignant ne mentionne travailler à partir d'un lexique avec les étudiants. Pourtant, le vocabulaire est un facteur prédictif de réussite en compréhension en lecture (Baumann, Kame'enui et Ash, 2003) et l'étudiant de niveau collégial se voit exposé à des textes où les mots utilisés peuvent être difficiles à comprendre, moins fréquents à l'oral ou être propres à une discipline. Les recherches actuelles concluent que l'exposition à l'écrit, combinée à l'enseignement explicite du vocabulaire constituent les façons les plus efficaces de développer le lexique des étudiants. Cependant, en entrevue, les enseignants déclarent tous qu'ils n'enseignent pas de façon soutenue ou explicite du vocabulaire à leurs étudiants.

#### **5.2.4 Environnement éducatif**

Pour cette section, deux éléments ont retenu notre attention. En ce qui a trait aux étudiants, nous constatons que pour la grande majorité des enseignants, l'âge, le sexe et les centres d'intérêt de leurs étudiants n'influencent pas du tout le choix de textes,

les groupes variant trop d'une session à l'autre : « Ça ne l'influence pas. Je ne varie pas mes extraits en fonction de quelle classe que j'ai. On a toujours des groupes hétérogènes ».

Aussi, nous remarquons que seulement un enseignant sur deux tient compte de la capacité des étudiants à comprendre des textes complexes au moment de choisir ses textes. Encore ici, nous constatons des pratiques très variées et surtout, très marquées. Ceux qui en tiennent compte jugent que c'est primordial : « *Évidemment qu'il faut en tenir compte parce que sinon le message va juste pas passer* ». Ceux qui n'en tiennent pas compte affirment que tous les étudiants devraient être au niveau collégial en lecture :

« En fait je le sais qu'ils ne sont pas tous au même niveau, mais je n'en tiens pas compte. Je le sais qu'il y en a qui ont de la difficulté à lire...c'est flagrant, mais je n'en tiens pas compte. À quelque part je me dis qu'ils devraient être à ce niveau-là. C'est difficile de rentrer en relation d'aide quand tu ne sais même pas où se situe la difficulté ».

Pourtant, Campbell, Voekl et Donahue (1997) insistent sur l'importance de choisir des textes accessibles aux étudiants, sinon le message ne passera tout simplement pas.

### 5.2.5 Difficultés des élèves

Le trois quarts des enseignants experts de contenu déclarent que leurs étudiants ont des **difficultés à comprendre les textes** qui leur sont proposés dans le cadre de leurs cours. Ils attribuent ces difficultés à plusieurs facteurs. Le facteur le plus rapporté en ce qui concerne les difficultés des étudiants est le manque de stratégies efficaces en compréhension en lecture (94 %), suivie à 76 % par les types de textes proposés dans la discipline, le manque de motivation, le vocabulaire limité et le manque de connaissances antérieures. Les enseignants sont donc témoins du fait que les étudiants

éprouvent des difficultés à lire les textes proposés dans leurs cours. Ils semblent tous être en mesure de nommer quelles sont les difficultés principales des étudiants : manque de stratégies efficaces en compréhension en lecture, types de textes, vocabulaire, etc. Cependant, comme nous l'avons vu plus haut, les verbatim et les pratiques déclarées par les enseignants nous montrent qu'ils interviennent peu sur ces difficultés, alors qu'ils pourraient avoir un rôle à jouer dans l'enseignement de la compréhension en lecture et l'acquisition de stratégies efficaces en compréhension en lecture, dans l'enseignement de la structure du texte et dans l'enseignement et l'appropriation du vocabulaire propre à leur discipline, notamment. Les enseignants ont le pouvoir d'agir sur ces facteurs, mais semblent peu le faire dans leurs pratiques déclarées.

### 5.2.6 Stratégies de compréhension de lecture générale et disciplinaire

Questionnés à savoir quelles sont les **stratégies de compréhension de lecture** qu'ils connaissent, la moitié des enseignants déclarent qu'ils connaissaient des stratégies de compréhension en lecture. L'autre moitié des enseignants ont répondu qu'ils n'en connaissaient pas, comme en témoigne cet enseignant : « *Euh... (éclat de rire) Je le sais pas!* »

Parmi les enseignants qui connaissent des stratégies en compréhension en lecture, peu sont en mesure de nommer plusieurs stratégies générales de compréhension en lecture. Les enseignants rapportent pour la plupart connaître 1 ou 2 stratégies :

« Euh, ben y'a l'annotation, évidemment que je connais un peu. »

« Que je connais...ouf ça sera pas long. Umm...surligner, annoter, faire des résumés. »

« Pas grand-chose là-dessus. Moi je surligne, j'annote. »



Les stratégies les plus rapportées sont : résumer, annoter, souligner, surligner et questionner, principalement des stratégies générales de compréhension en lecture. La moitié des enseignants s'appuient sur les stratégies mentionnées plus haut pour aborder les textes qu'ils font lire à leurs étudiants. Aucun enseignant n'a mentionné connaître ou s'appuyer de stratégies de lecture propres à sa discipline. La grande majorité (91 %) s'appuie sur des stratégies générales de compréhension en lecture. Cependant, nous constatons dans les pratiques déclarées que les enseignants conseillent les étudiants plus qu'ils ne s'appuient sur les stratégies pour aborder les textes complexes dans leurs disciplines :

« En fait, c'est plus des conseils. Je leur conseille de faire une stratégie de *screening*. Je parle du survol, d'aller à l'essentiel. Je leur dis de lire plus en détail par la suite. »

« Euh. Ben en fait je m'appuie-tu? On leur demande de faire une annotation de texte, pis souvent on va évaluer leur annotation alors ça si c'est ça s'appuyer oui... (Rires) ».

« Oui. Moi je leur donne mes trucs. Je leur conseille si vous avez l'impression que vous venir de lire et que vous ne vous souvenez pas de ce que vous avez lu, arrêtez-vous de lire et à chaque paragraphe, vous reculez dans votre chaise et vous demandez ce que vous avez lu. 30 secondes, juste pour être conscient de ce que tu as lu. »

Une seule enseignante parle de modeler les stratégies de lecture aux étudiants. Elle utilise cette approche une seule fois dans la session, comme elle le rapporte :

« Oui, quand je fais mes ateliers de modelage. Je montre comment aborder le texte. Par contre, rendu à la 12<sup>ème</sup> semaine, je prends pour acquis qu'ils le savent. Mais je donne un cours de méthodologie à la 2<sup>ème</sup> semaine. »

Les résultats de notre recherche, de même que l'analyse des verbatims montrent que les enseignants connaissent peu de stratégies en compréhension en lecture générales

et n'ont pour la plupart, pas de connaissances en ce qui concerne les stratégies disciplinaires. Les enseignants n'enseignent pas à proprement dit des stratégies de lecture à leurs étudiants, ni ne s'appuient sur celles-ci. Les enseignants experts de contenu vont plutôt suggérer aux étudiants d'utiliser des stratégies sans nécessairement montrer aux étudiants comment et à quel moment les appliquer. À cet effet, certains enseignants ont déclaré produire des documents écrits qui nomment et décrivent des stratégies de lecture. Ils distribuent ensuite ces documents aux étudiants et leur conseillent de les utiliser au moment opportun. Cependant, tel que nous l'avons mentionné dans la problématique de départ, les étudiants ayant des difficultés en compréhension en lecture sont souvent caractérisés par leur incapacité à choisir et à appliquer des stratégies de lecture efficaces.

À savoir si les enseignants prennent le temps de vérifier si leurs étudiants ont recours ou **savent utiliser des stratégies** spécifiques à la compréhension des textes, plus du  $\frac{3}{4}$  des enseignants ont répondu que non ou très peu, dans des cas isolés. Le manque de temps et le manque de connaissance pour accompagner les étudiants semblent être deux facteurs importants qui font que les enseignants n'adoptent pas ou très peu cette pratique :

« Non. Mais des fois je vais dire à l'étudiant, assure-toi que tu as compris avant de poursuivre la matière. »

« De vérifier non. Je leur présente par contre quand il y a des textes à lire, de souligner les mots importants. »

« J'essaie, mais ce n'est pas clair encore comment pour moi. »

« J'essaie, mais je trouve ça très difficile. »

Fait intéressant, lorsqu'on demande aux enseignants s'ils incitent les étudiants à utiliser des stratégies de lecture, ils sont près de 80 % à répondre qu'ils le font. Les

pratiques déclarées des enseignants nous indiquent par contre qu'encore une fois, ils agissent sous la forme de conseils ou de suggestions :

« Ben je leur dis, si j'étais à votre place avec ce que je sais maintenant sur la manière dont on apprend, de lire en soulignant, en écrivant dans la marge. C'est plus méthodologique. »

« Oui. Au début, je suis la prof bienfaisante, bien fine et après je suis une prof plus ferme. Par l'ironie, je leur montre que si tu ne le fais pas, c'est ton choix, mais ça t'amène dans le mur. »

« Oui, mais je ne suis jamais allée vérifier à part quand on le fait tout le monde ensemble. »

Finalement, nous constatons que les enseignants incitent les étudiants à utiliser des stratégies, mais valident très peu s'ils en utilisent ou non. Aussi, lorsqu'on a questionné les enseignants à savoir s'ils enseignent de façon explicite des stratégies de compréhension en lecture en classe, près de 70% des enseignants disent ne pas adopter cette pratique. La pratique déclarée par cette enseignante, « je n'enseigne pas façon explicite, mais je donne des stratégies » démontre encore une fois que les enseignants experts de contenu suggèrent aux étudiants d'adopter des pratiques efficaces en lecture ou d'utiliser des stratégies, mais ne montrent jamais comment le faire, et ce, de façon explicite ou par un enseignement réciproque, par exemple. Si les enseignants souhaitent que les étudiants s'approprient le contenu des textes, il doit mettre des moyens en œuvre pour aider l'étudiant à développer des stratégies de compréhension en lecture. Cependant, les enseignants semblent adopter des pratiques où ils demeurent à l'extérieur, comme s'ils étaient confinés à la suggestion au lieu d'enseigner des stratégies en compréhension en lecture. À cet effet, nous pouvons aussi nous demander si les enseignants experts de contenus n'enseignent pas de façon explicite dans leur classe, car cela demanderait beaucoup trop de temps ou parce qu'ils ne connaissent tout simplement pas le modèle de l'enseignement explicite.

## 5.2.7 Intégrer des éléments de littératie en classe : défis, limites, et faisabilité

### 5.2.7.1 Deux facteurs importants : le temps et le manque de connaissance

Dans la dernière section de l'entrevue individuelle semi-dirigée, nous avons demandé aux enseignants de nous entretenir sur les défis, les limites et la faisabilité d'intégrer un enseignement de stratégies en compréhension en lecture dans leur classe pour soutenir les étudiants qui doivent lire des textes complexes dans leur discipline. Deux facteurs importants ressortent de ces entretiens : le manque de connaissance au sujet de l'enseignement de la compréhension en lecture et le manque de temps.

Parmi les défis et les limites rapportées par les enseignants, 52 % d'entre eux estiment ne pas avoir les connaissances nécessaires, ni être suffisamment outillés pour enseigner la compréhension en lecture en classe :

« Moi-même, il faudrait que je sois plus familière avec les stratégies à utiliser. »

« Je ne crois pas qu'il y ait un enseignant qui dit que c'est inutile. Je pense qu'il y a beaucoup d'enseignants qui vont dire qu'ils n'ont pas le temps, mais en même temps, si la lecture nuit à tout le reste...Pis des outils. Avoir des outils et des réflexions sur la façon dont on lit, ce n'est pas automatique. Donc ça prend des outils et des outils adaptés à la discipline, surtout dans les cours de première année. »

« Je pense qu'il y a beaucoup de gens qui se déresponsabilisent en disant ça aurait dû être fait avant. Enseigner une méthode de travail en plus d'une méthode de lecture, je pense que les enseignants voient ça comme trop gros et en plus ils n'ont pas les outils. Ils ne savent pas quoi faire, pas par où commencer. »

Les résultats de notre recherche, de même que l'analyse des verbatims rejoint les recherches présentées dans notre cadre théorique, à savoir que les enseignants déclarent qu'ils ne sont pas formés adéquatement pour enseigner des stratégies de

lecture et aider les étudiants à développer des compétences en matière de littératie dans leur discipline et qu'ils ont le sentiment de ne pas être suffisamment préparés lorsqu'on leur demande d'enseigner des stratégies de lecture à l'intérieur de leur programme. Lorsque les enseignants déclarent ne pas savoir par où commencer, nous pouvons voir cela comme un manque de connaissances et d'habiletés, mais aussi un défi au niveau de leur préparation. Lorsque les enseignants experts de contenu planifient leur enseignement, ils s'assurent de bien connaître le matériel à utiliser et que le curriculum sera couvert, mais leur manque de connaissance et le fait qu'ils ne sentent pas assez outillés en lecture font qu'ils n'intègrent aucun moment d'enseignement de la compréhension en lecture à leur planification.

Ils mentionnent très loin au deuxième rang le manque de temps pour le faire étant donné la quantité importante de matière à passer (17%). Quelques enseignants déclarent :

« Le défi pour le prof d'enseigner la lecture est que nos cours sont tellement chargés que s'il n'y a pas une évaluation où la lecture va être évaluée, on va passer à côté. On peut être tellement concentré sur donner la matière pour le contenu théorique, que démontrer une stratégie pour lire le contenu, on n'a pas le temps pour le faire. »

« Pour moi, la contrainte du temps. Mais en même temps, y'a beaucoup de choses qui prennent beaucoup de place pis finalement ça évacue la littérature du cours, mais en même temps, ça en fait partie... faire un cours de littérature si on ne sait pas lire, on a un gros problème. Oui, y'a le temps. »

L'analyse des verbatims montre que les propos rapportés par certains enseignants experts de contenu rejoignent les recherches de Cantrell et ses collaborateurs (2009) qui ont indiqué que la pression d'enseigner tout le contenu dans une discipline contribue au fait que les enseignants sont réticents d'abandonner leurs méthodes pédagogiques traditionnelles et d'essayer de nouvelles pratiques. Ils semblent donc,

tout comme les enseignants du secondaire, percevoir l'intégration d'un enseignement de stratégies de lecture dans leur discipline et l'accompagnement des étudiants en difficultés de lecture comme des éléments qui prennent beaucoup de temps et non comme un moyen efficace d'aider l'étudiant dans sa compréhension et sa rétention du contenu.

Un peu moins du quart des enseignants déclare qu'il n'y a pas de défi ni de limite, mais plutôt qu'il faut le faire comme le rapportent ces deux enseignants :

« Moi je pense qu'il faudrait le faire. Je comprends mieux c'est quoi qu'avant, c'est sûr que j'aimerais ça en entendre plus. Il faut démystifier un peu c'est quoi et comment l'appliquer à chaque domaine. Les profs qui ne veulent pas faire ça par manque de temps, c'est un choix idéologique. S'ils veulent le faire, ils vont trouver un moment pour le faire. »

« T'as pas le choix! T'as une responsabilité super grande, pis à la limite, s'ils sortaient de leurs études en étant capables de faire ça, d'utiliser des outils pour trouver des bonnes lectures, d'être capables de la lire, de la comprendre, de la vulgariser, d'en parler avec les autres, de la critiquer, ce que j'essaie de faire dans mon cours...si quelqu'un est capable de faire ça quand il sort du Cégep, ben du moment qu'il comprend pas quelque chose, il peut aller chercher l'information. Si tu ne lis pas à l'ère où on est, t'es handicapé. »

Finalement, quelques enseignants mentionnent un manque d'intérêt ou le fait que cela n'ait pas sa place au collégial ou dans une discipline.

« Je pense qu'il y a beaucoup d'enseignants qui ne sont pas intéressés, car ils sont mal informés de ce que ça représente. »

« On est au collégial, on ne devrait pas être à cette étape-là. C'est triste qu'on soit à cette étape-là, compte tenu d'ailleurs que ce n'est même pas la population entière qui vient au collégial. C'est à se demander si au Québec, l'éducation obligatoire a réussi à pondre des gens qui ont un niveau de littératie adéquat pour se débrouiller dans la vie, pour lire les

contrats, etc. Je trouve qu'au niveau du Cégep, on ne devrait pas à être à cette étape-là. »

« Non ...moi qui dis qu'on n'est pas, éducation physique, une gang à part, on veut pu s'asseoir pour prendre le temps de faire de la théorie. On discute, on interagit avec les étudiants pendant qu'ils ont le ballon dans les mains. »

### **5.2.8 La formation : une nécessité**

Les enseignants experts de contenu semblent en cohérence avec le défi principal qu'ils ont soulevé précédemment, soit le manque de connaissance, en nommant un besoin en formation. Lorsqu'on les interroge sur ce qui pourrait être fait dans leur Cégep pour les aider, les accompagner ou les soutenir s'ils souhaitent intégrer un enseignement de la compréhension en lecture dans leur classe, plus de la moitié des enseignants (52 %) répond qu'ils aimeraient plus de formation sur place. Ils mentionnent les activités de perfectionnement, les journées pédagogiques ou des formations personnalisées en département, et donc, propres à leur discipline. Loin au deuxième rang, les enseignants mentionnent des capsules vidéo qui présentent des éléments pédagogiques et qui montrent un modèle. Les enseignants disent que le fait de pouvoir y accéder à tout moment est un élément important. La notion de temps comme obstacle revient même lorsqu'il est question de formation :

« Ouin...capsule vidéo, références d'un conseiller pédagogique je pense que c'est une bonne idée. Tout ce qui pourrait rester très bref, qui prend pas de temps dans l'enseignement de la matière normale, puis qui pourrait être rendu disponible aux étudiants qui sembleraient en avoir besoin. »

Il est intéressant de soulever que le conseiller ou l'expert en lecture ne semble pas un moyen pertinent pour les enseignants, puisque très peu d'entre eux en ont parlé. Cependant, nous pensons que pour accompagner et soutenir les enseignants dans l'appropriation de pratiques pédagogiques efficaces en compréhension en lecture, de

même que pour préparer l'offre de formation pour ces derniers, le conseiller ou l'expert en lecture nous semble primordial.

### **5.2.9 Intégrer la lecture à sa pratique : réaliste et possible selon les enseignants**

Enfin, nous souhaitions savoir s'il était réaliste pour un enseignant du collégial d'enseigner des stratégies de compréhension en lecture dans sa discipline. Nos résultats montrent que 82% des enseignants déclarent qu'il est tout à fait possible et réaliste de le faire :

« Oui, mais il faut être très bien préparés dans mon cas. C'est de le planifier, de le prévoir à travers tout le reste. Et de faire des choix peut-être en fonction des besoins de notre clientèle. »

« Oui. Pas juste réaliste, mais ça devrait être très prioritaire pour tout le monde. »

« Si on juge que c'est important, on va trouver du temps. Même si c'est chargé, il y a toujours moyen d'orienter sa lecture. L'élève a besoin de savoir pourquoi il fait ça. »

Il s'agit là d'un pourcentage de réponses positives très encourageant, démontrant que les enseignants experts de contenu questionnés dans notre recherche déclarent que l'enseignement de la compréhension en lecture est un enjeu de réussite important pour les étudiants de niveau collégial et qu'il devrait constituer une priorité. Cependant, les enseignants experts de contenus demeurent prudents et sont conscients des obstacles ou des facteurs qui les empêchent actuellement d'intégrer un enseignement de la compréhension en lecture dans leurs disciplines : la préparation, le manque de connaissances et le temps.





## CONCLUSION

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes penchée sur les nombreux défis en lecture qui attendent les étudiants du collégial lorsqu'ils doivent lire des textes dans toutes les disciplines pour réussir et sur le rôle qu'ont à jouer les enseignants experts de contenu de niveau collégial dans l'enseignement de la compréhension en lecture dans leur classe et dans leur discipline pour soutenir ces derniers. Plusieurs chercheurs ont démontré au cours des dernières décennies l'impact positif de l'enseignement de compréhension en lecture dans toutes les disciplines et ce, principalement aux niveaux primaire et secondaire. En effet, les recherches recensées dans notre cadre théorique montrent que lorsque les étudiants développent une compréhension plus profonde de ce qu'ils lisent, ils développent aussi de meilleures aptitudes en lecture et à l'oral, ils maîtrisent mieux et utilisent davantage le vocabulaire propre à une discipline et finalement, s'engagent davantage dans leurs études. Aussi, nous avons pu constater dans la littérature que plus les enseignants experts de contenu de niveau secondaire comprenaient les impacts sociaux et politiques d'un faible niveau de littératie dans la société, plus cela a pour effet d'influencer positivement les enseignants à enseigner des éléments de compréhension en lecture dans leur discipline et dans leur classe. Cependant, malgré que plusieurs recherches aient démontré les effets positifs de l'enseignement de la compréhension en lecture dans toutes les disciplines, il est rapporté que peu d'enseignants experts de contenu de niveau secondaire le font.

Jusqu'à maintenant, aucune recherche n'avait été réalisée sur les attitudes des enseignants de niveau collégial provenant de disciplines diverses à l'égard du rôle et

de l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture dans leur classe, ni sur leurs pratiques pédagogiques déclarées en ce qui a trait à l'enseignement en compréhension de lecture auprès des étudiants de niveau collégial en regard de pratiques et modèles validés par la littérature scientifique. Nous avons donc voulu explorer si cette même situation était présente au niveau collégial. Dans un premier temps, nous souhaitons explorer cette avenue dans le but de valider quelles étaient les attitudes des enseignants de niveau collégial quant au rôle et à l'utilité de l'enseignement la compréhension en lecture dans leur classe. Dans un deuxième temps, cette recherche avait pour but de décrire et analyser les pratiques pédagogiques déclarées des enseignants en compréhension en lecture avec l'objectif éventuel de les former et de les accompagner dans l'adoption de pratiques pédagogiques en compréhension en lecture qui sont réalistes, efficaces et adaptées à leur discipline et qui tiennent compte de leurs pratiques pédagogiques rapportées.

Les résultats que nous mettons en lumière aujourd'hui montrent que les enseignants experts de contenu de niveau collégial semblent reconnaître l'utilité de l'enseignement en compréhension en lecture. Ils déclarent qu'enseigner la compréhension en lecture au niveau collégial n'est pas une perte de temps et qu'ils ont l'obligation d'aider leurs étudiants à améliorer leurs habiletés en compréhension de lecture. Ils constatent pour la grande majorité que les étudiants de niveau postsecondaire ont des difficultés à lire les textes qu'ils proposent dans leur discipline et que les difficultés principales de ces derniers sont le manque de stratégies efficaces en lecture, le manque de motivation, le vocabulaire limité et le manque de connaissances antérieures relativement à leur discipline respective. Les enseignants experts de contenu ont le pouvoir d'agir sur ces difficultés, mais les résultats de notre recherche montrent qu'un nombre très restreint d'enseignants le font et qu'aucun enseignant ne semble s'appuyer sur des modèles empiriquement validés lorsqu'ils le font. Les enseignants experts de contenu sont peu ou pas formés pour aider les

étudiants, l'enseignement de la compréhension en lecture dans leur discipline étant liées à *des principes didactiques d'accompagnement à la lecture qui échappent malheureusement trop souvent à leur formation disciplinaire* (Ouellet, Dubé et Boultif, 2016). Ainsi, lorsqu'ils adoptent des pratiques pédagogiques en compréhension en lecture, les enseignants experts de contenu se fient principalement à leur instinct ou à leurs propres expériences en lecture pour soutenir les étudiants qui éprouvent des difficultés à lire. Il en résulte de cela que les enseignants demeurent principalement campés une pratique enseignante traditionnelle. Les enseignants experts de contenu semblent donc réticents à intégrer des éléments d'enseignement en compréhension en lecture dans leur pratique. Ils expliquent cette réticence par le fait qu'ils se perçoivent d'abord comme des experts de leur discipline et que leur responsabilité première devrait être de transmettre des connaissances sur la matière. De plus, ils expliquent aussi cette réticence par un manque de connaissances didactiques pour enseigner efficacement en compréhension en lecture. Il existe donc un écart important entre la reconnaissance de l'utilité d'enseigner la compréhension en lecture dans leur discipline et le rôle qu'ils ont à jouer et la façon de jouer ce rôle pour que s'opère l'acquisition des stratégies en compréhension en lecture chez les étudiants. Il en résulte aussi, à travers leurs propos, que les enseignants ont une méconnaissance de l'impact qu'ils pourraient avoir dans le développement de la compréhension en lecture dans leur discipline et sur la réussite de leurs étudiants.

Pour conclure la présente recherche, les contributions de l'étude seront d'abord exposées, suivies des limites de l'étude. Enfin, quelques propositions de recherches seront formulées ainsi que des recommandations au milieu de pratique de l'enseignement collégial.

### **Retombées de la recherche**

Les compétences en lecture et en écriture se développent de manière continue tout au long de l'existence. À ce sujet, plusieurs collèges ont mis en place des ressources qui tentent de soutenir les étudiants ayant principalement des difficultés en écriture. Il s'agit là d'une notion nécessaire, certes, mais qui est souvent enseignée au détriment de la lecture, une notion essentielle à la réussite au collégial. Bien que des recherches énumèrent les faiblesses des jeunes en lecture, bien que les enseignants du collégial disent que les cégépiens éprouvent de la difficulté à bien lire, le développement de la compétence en lecture semble peu faire l'objet d'un enseignement spécifique et ce, peu importe la discipline enseignée. À partir de cela, deux constats : les étudiants en difficulté en français demeurent nombreux au collégial et leurs difficultés persistent tout au long de leur parcours scolaire; aucune mesure n'a été mise en place pour favoriser le développement professionnel des enseignants qui travaillent tous les jours auprès de ces étudiants ayant des difficultés sur le plan de la lecture.

Notre étude a des retombées sur le plan théorique, pratique et politique. Au plan théorique, notre recherche apporte une contribution qui confirme certains éléments déjà rapportés dans la littérature. Aussi, ce projet de recherche a contribué au développement de la recherche sur l'enseignement collégial, d'abord par le fait que nous comprenons mieux les attitudes et les pratiques pédagogiques déclarées des enseignants de niveau collégial provenant de diverses disciplines en ce qui a trait à l'enseignement de la compréhension en lecture en classe, jusque-là très peu connues au plan scientifique. Ce type de recherche n'avait jamais été effectué auparavant au Québec et semble être novateur comme avenue pour trouver des pistes de solutions à un problème récurrent, soit les difficultés en lecture au collégial. Les outils adaptés pourront être utilisés dans une étude ultérieure. Cette étude peut donc servir de base à une étude de plus grande envergure comportant plus de participants.

Au plan pratique, ces résultats ont un impact sur la pratique enseignante au collégial puisque nous savons maintenant que les enseignants experts de contenus ont une attitude mitigée à l'égard du rôle et de l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture principalement parce qu'ils ne sentent pas compétents, ni outillés pour adopter des pratiques pédagogiques efficaces. En connaissant davantage ce que pensent les enseignants, de même que ce qu'ils font ou ne font pas pour aider les étudiants dans le développement de leurs habiletés en compréhension en lecture, les établissements collégiaux pourront mieux former leurs enseignants dans l'adoption de pratiques pédagogiques efficaces et adaptées à leur discipline qui favorisent le développement de stratégies en lecture. De plus, tel que nous l'avons vu dans notre recherche, la formation doit impérativement passer par un accompagnement de l'enseignant tout au long de sa formation, certes, mais aussi tout au long de sa pratique et miser d'abord sur le développement de l'identité de l'enseignant en lecture, sur l'égalité des chances et le développement des compétences en lecture.

Finalement, au plan politique, nous constatons que le milieu collégial accueille une population étudiante de plus en plus diversifiée. Parmi les membres de la population étudiante qui présentent des caractéristiques particulières, on retrouve les personnes qui font un retour aux études pour se conformer aux exigences du travail, marché qui exige un niveau 3 de littératie, niveau reconnu internationalement comme étant le seuil minimal pour faire face aux exigences de la société d'aujourd'hui. Un deuxième groupe particulier se démarque, soit celui des nouveaux arrivants au Québec. Que ce soit pour obtenir une formation en francisation ou une formation d'appoint leur permettant d'exercer leur formation d'origine sur le marché du travail québécois, ces étudiants présentent des caractéristiques nécessitant un encadrement particulier, notamment sur le plan de la maîtrise de la langue. Puis, un troisième groupe se démarque de plus en plus au Cégep, les étudiants en situation de handicap ou ayant

des besoins particuliers (EESH). En ce sens, l'octroi de sommes par le MELS dédiées aux EESH amène les enseignants à se pencher sur des pistes de solutions pédagogiques qui aideraient les enseignants à mieux intervenir auprès de ces derniers tout en favorisant leur réussite. Notre projet de recherche s'inscrit tout à fait dans cette lignée puisque la lecture est omniprésente aux études supérieures et que l'enseignement de la compréhension en lecture répondrait aux besoins spécifiques de cette population, de même qu'à toutes les autres.

### **Limites de la recherche**

Notre recherche comporte certaines limites. Tout d'abord, le fait d'avoir recours à des entrevues semi-dirigées ne permettait pas nécessairement aux participants de laisser libre cours à leur pensée et leurs réponses dépendent donc de leur honnêteté. Il y a également les risques de suggestions de réponses par une entrevue trop dirigée. Aussi, le phénomène de désirabilité sociale peut influencer les participants de notre échantillon à répondre à certaines questions, dans le but de plaire à la chercheuse, qui est aussi conseillère en services adaptés et qui s'occupe du soutien aux enseignants qui intègrent les étudiants en situation de handicap. Il aurait été intéressant de trianguler nos résultats en ajoutant des observations en classe. C'était notre idée de départ, mais le nombre de volontaires était trop faible pour constituer un échantillon valable et les volontaires n'étaient pas les mêmes qu'aux entrevues semi-structurées, ce qui ne nous aurait pas permis de faire des liens directs entre les pratiques déclarées en entrevue. En ce qui a trait à l'entretien semi-structuré, il est vrai que le fait que notre recherche n'ait pas été appliquée à un large échantillon entraîne aussi des limites sur le plan de la généralisation de nos résultats. Toujours au sujet de l'entrevue semi-structurée, nous ne pouvons généraliser nos résultats à l'ensemble des enseignants experts de contenu de niveau collégial ni à l'ensemble des enseignants d'une même discipline étant donné le faible échantillon dans chacune des disciplines.

## Prospectives

Dans le cadre de cette recherche, nous avons pu mieux saisir quelles étaient les attitudes des enseignants experts de contenu à l'égard du rôle et de l'utilité de la compréhension en lecture dans leur classe. Nous avons tenu compte des entrevues et des réponses des participants aux questionnaires afin de décrire et analyser les pratiques pédagogiques qu'ils disent utiliser en situation de compréhension de lecture. Bien que cette étude présente des limites, les résultats qui en découlent sont, en contrepartie, stimulants puisqu'ils ouvrent la porte sur plusieurs possibilités d'accompagnement et d'interventions pédagogiques en lecture auprès des enseignants experts de contenu. À lumière des résultats obtenus, voici les recommandations qui peuvent être faites au milieu de recherche :

- Pour changer les attitudes des enseignants experts de contenus au sujet de l'enseignement de la littératie dans leur discipline et renforcer leur identité en tant que lecteur expert de cette discipline, il est nécessaire pour l'établissement scolaire de donner des opportunités aux enseignants de définir leur conception de la littératie disciplinaire et comprendre leur propre rapport à l'écrit.
- Puisque les enseignants experts de contenu ne voient pas la possibilité d'arrimer le développement de compétences en lecture et l'enseignement de contenus, il est important de prendre en considération l'attitude des enseignants experts de contenu pour amener ceux-ci à réfléchir sur leurs pratiques et en développer de nouvelles.
- L'établissement scolaire doit offrir aux enseignants experts de contenu des opportunités de travailler en collaboration avec des experts en lecture, de



pratiquer, modéliser, appliquer et critiquer le choix des stratégies de lecture et les approches pédagogiques suggérées. La collaboration avec les pairs, la planification en équipe, les discussions formelles et informelles de même qu'une exposition à des situations authentiques de lecture dans la discipline sont des éléments qui contribuent à au développement du sentiment d'efficacité et à l'engagement des enseignants experts de contenu tout en favorisant l'implantation de stratégies de lecture dans leur discipline.

- Enfin, puisque les apprentissages par la lecture sont omniprésents au collégial et que les étudiants qui y entrent présentent des difficultés sur le plan de la compréhension en lecture, l'établissement scolaire devrait mettre en place des moyens pour outiller les enseignants experts de contenu à des pratiques pédagogiques en compréhension en lecture qui sont efficaces et validées empiriquement par la recherche.

Dans le cadre d'une recherche future sur l'enseignement de la compréhension en lecture dans toutes les disciplines au niveau collégial, plusieurs avenues possibles sont envisagées. Il serait pertinent et primordial, maintenant que nous connaissons, au niveau collégial, quels sont les facteurs qui mettent au frein à l'enseignement de la compréhension en lecture dans la classe, d'outiller et d'accompagner les enseignants experts de contenu. Des questions s'imposent alors : comment outiller les enseignants experts de contenus de niveau collégial dans l'appropriation de pratiques pédagogiques efficaces en enseignement en compréhension en lecture tout en respectant leur rôle premier qui est de transmettre de la matière? Comment faire en sorte que ces outils, ces approches ne demeurent pas seulement des éléments d'information ou de formation pour l'enseignant, mais qu'ils soient réellement pris en compte dans sa planification quotidienne?

## APPENDICE A

### CINQ NIVEAUX DE LITTÉRATIE

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) définit cinq niveaux de littératie<sup>6</sup> :

**Niveau 1** : compétences très faibles

À ce niveau, une personne peut, par exemple, être incapable de déterminer correctement la dose de médicament à administrer à un enfant d'après le mode d'emploi indiqué sur l'emballage.

**Niveau 2** : lecture de textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes.

À ce niveau, une personne peut avoir acquis des compétences suffisantes pour répondre aux exigences quotidiennes de la vie mais, à cause de son faible niveau de compétences, il lui est difficile de faire face à des défis comme l'assimilation de nouvelles compétences professionnelles.

**Niveau 3** : minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée.

Il dénote à peu près le niveau de compétences nécessaire pour obtenir un diplôme d'études secondaire et accéder aux études supérieures.

**Niveaux 4 et 5** : compétences supérieures

À ces niveaux, une personne peut traiter de l'information complexe et exigeante

---

<sup>6</sup> <http://www.ccl-cca.ca/ccl/Reports/ReadingFuture/LiteracyLevels-2.html>



## APPENDICE B

### ÉCHELLE DES ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE AU COLLÉGIAL (Vaughan, 1977)

**Consignes :** Ci-dessous, vous trouvez 17 énoncés sur le rôle et l'utilité de la lecture dans toutes les disciplines. Après avoir lu les énoncés ci-dessous, veuillez encercler pour chacun le chiffre qui correspond le mieux à votre situation. Veuillez prendre note qu'il n'y a pas de bonnes et mauvaises réponses.

#### Échelle de scores :

1 = Totalemment en désaccord, 2 = En désaccord,  
3 = partiellement en désaccord, 4 = Ni en accord, ni en désaccord,  
5 = partiellement en accord, 6 = En accord, 7 = Totalemment en accord

Stratégie	Échelle
1. Un enseignant expert de contenu a l'obligation d'aider ses étudiants à améliorer leurs habiletés en compréhension de lecture	1 2 3 4 5 6 7
2. Le vocabulaire technique propre à une discipline devrait être expliqué aux étudiants avant qu'ils ne le retrouvent dans leurs textes.	1 2 3 4 5 6 7
3. La responsabilité première d'un enseignant expert de contenu devrait être de transmettre des connaissances sur sa matière.	1 2 3 4 5 6 7
4. Peu d'élèves peuvent apprendre tout ce qu'ils doivent savoir sur la maîtrise de la lecture en six années d'école primaire.	1 2 3 4 5 6 7
5. C'est uniquement aux enseignants de français qu'incombe la responsabilité d'enseigner des stratégies d'études et de compréhension en lecture.	1 2 3 4 5 6 7
6. Savoir comment enseigner à lire le contenu des disciplines devrait être obligatoire pour enseigner au collégial.	1 2 3 4 5 6 7
7. Seuls les enseignants de français ou d'anglais (langues d'enseignement) devraient être responsables de l'enseignement de stratégies de compréhension en lecture au collégial.	1 2 3 4 5 6 7

8. Un enseignant qui souhaite voir ses étudiants s'intéresser davantage à la compréhension en lecture devrait lui-même démontrer son intérêt pour la lecture en classe.	1 2 3 4 5 6 7
9. Les enseignants experts de contenu devraient enseigner leur matière et laisser l'enseignement de la compréhension en lecture aux spécialistes en lecture.	1 2 3 4 5 6 7
10. Un enseignant expert de contenu devrait aider ses étudiants à réfléchir sur les textes tant sur les plans de la compréhension littérale que de la compréhension inférentielle ou interprétative.	1 2 3 4 5 6 7
11. Les enseignants experts de contenu devraient se sentir davantage responsables du contenu qu'ils enseignent que de n'importe quelles stratégies en compréhension en lecture qu'ils pourraient enseigner.	1 2 3 4 5 6 7
12. Les enseignants experts de contenu devraient aider leurs étudiants à se fixer des buts lorsqu'ils lisent.	1 2 3 4 5 6 7
13. Tous les enseignants experts de contenu devraient enseigner aux étudiants comment lire dans leur discipline.	1 2 3 4 5 6 7
14. Enseigner la compréhension en lecture au collégial est une perte de temps.	1 2 3 4 5 6 7
15. Les enseignants experts de contenu devraient être familiers avec les concepts et les processus de lecture.	1 2 3 4 5 6 7
16. J'aimerais enseigner des stratégies de compréhension en lecture à mes étudiants, mais je ne me sens pas outillé/formé pour le faire.	1 2 3 4 5 6 7
17. J'aimerais enseigner des stratégies de compréhension en lecture à mes étudiants, mais je n'ai pas le temps dans mon cours.	1 2 3 4 5 6 7

## APPENDICE C

### ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE : CANEVAS D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS DE DIFFÉRENTS PROGRAMMES

(Projet PAREA, St-Jean-sur-Richelieu)

---

Nom de l'enseignant:

Programme d'études où elle /il enseigne:

Cours enseignés [2014-2015] :

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement collégial:

Scolarité [domaine d'études] :

#### **Thématique : Relations entre les textes et les programmes d'études**

- A. Les textes faisant l'objet de lectures dans vos cours sont-ils «prescrits» par :
  - Les devis ministériels en lien avec les compétences à développer?
  - Le plan-cadre du département?
  - Les programmes d'études où vous enseignez?
- B. Avez-vous une certaine liberté dans le choix de vos textes?
  - Si oui, qu'est-ce qui guide vos choix?
- C. Les textes que vous choisissez font-ils l'objet de discussions avec :
  - Des collègues de votre département dans le même programme?
  - Des collègues de même discipline d'autres programmes?

#### **Thématique : Choix et usage des textes utilisés dans les cours**

- D. Est-ce que vous faites acheter des livres ou des manuels à vos étudiants?
  - Si oui, comme quoi par exemple?
- E. Si vous utilisez un recueil de textes, de quoi est-il composé?
  - Documents didactiques,*
  - Extraits d'anthologies,*
  - Autres.*
- F. Quels types de textes imprimés présentez-vous, généralement, aux étudiants pour vos cours?

*Chapitres de livres,  
Ouvrages spécialisés,  
Manuels,  
Recueils de textes,  
Articles professionnels,  
Articles scientifiques,  
Autres*

- G.** Ces lectures sont-elles obligatoires ou optionnelles?
- H.** Ces lectures se font-elles dans la classe ou en dehors de la classe?
- I.** Quelle est, en nombre de pages, la longueur des textes que vous faites lire:
- En classe?
  - En dehors de la classe?
- J.** Quelle est la fréquence à laquelle vous demandez de faire ces lectures :
- En classe?
  - En dehors de la classe?
- K.** Proposez-vous à vos étudiants...
- des documents authentiques (d'origine et complets) comme des revues, des magazines, des journaux, des rapports, des textes statistiques,
- et/ou
- des documents tirés de recueils officiels tels que ceux des manuels et des programmes?
- L.** Proposez-vous d'autres types de supports comme des supports illustrés ou numérisés ? Si oui, lesquels?
- Images, Illustrations,  
BD,  
Documents audio numériques, comme des podcasts, des livres audio, des vidéos reportages,  
Divers textes numériques,  
Wiki,  
Extraits de blogues,  
Autres.*
- Comment se fait la lecture de ces textes (en format numérique)?  
*En ligne  
À l'aide d'un projecteur (canon, TBI)  
Autres.*
- M.** Proposez-vous à vos élèves des lectures complémentaires? Si oui de quels types?
- N.** Vous étudiants ont-ils à choisir parmi les ouvrages proposés?
- Si oui, que choisissent-ils de lire le plus souvent?
  - Quels sont les moments ou les contextes où ils sont amenés à choisir leurs propres lectures?

### **Thématique : Textes et connaissances disciplinaires**

*Afin de savoir comment des objectifs liés au contenu sont-ils pris en compte et comment des objectifs liés à l'apprentissage sont-ils pris en compte?*

- O.** Dans quels buts faites-vous lire vos étudiants?
  - Lire pour acquérir des contenus
  - Lire pour faire des tâches à l'intérieur du cours
- P.** Dans quelles proportions les choix de vos textes sont-ils guidés par :
  - des objectifs disciplinaires liés à l'enseignement de savoirs théoriques (pour acquérir des contenus)?
  - des objectifs d'apprentissage liés à des savoir-faire (pour faire des tâches, effectuer des actions)?
- Q.** Tous les textes que vous proposez font-ils l'objet d'un retour en classe (discussions, questionnements, activités diverses)?
  - Si oui comment?
  - Si non, pourquoi?
- R.** Y a-t-il une mise en contexte préalable que vous proposez à vos étudiants et, par exemple, dans le cas d'un texte,
  - le présentez-vous avant de le faire lire?
  - le présentez-vous après la lecture ?
  - Si oui, comment procédez-vous ?
- S.** Consacrez-vous du temps à l'explication du vocabulaire spécifique des textes que vous donnez à lire?
  - Si oui, comment faites-vous ?
  - Si non, pourquoi ?
- T.** Quelle proportion du temps de cours, ces explications liées **au vocabulaire**, prennent-elles par rapport à votre enseignement lié **au contenu**?
- U.** Quelles tâches assignez-vous à la suite des lectures, à vos étudiants?
- V.** De quelles façons les lectures prévues au plan de cours sont-elles intégrées aux activités du cours?

### **Thématique : Environnement éducatif**

*Objectifs pédagogiques et soutien à l'autonomie pour lire des textes complexes, l'engagement vis-à-vis des activités.*

- W.** En quoi l'âge, le sexe, les centres d'intérêt de vos étudiants sont-ils susceptibles d'influencer vos choix de textes?
- X.** Comment tenez-vous compte des intérêts de vos étudiants, au regard de leur âge, leur sexe, leur milieu socioculturel, en lien avec les thématiques pour piquer leur intérêt ou leur curiosité?
- Y.** Les textes que vous proposez peuvent-ils faire l'objet de transferts de savoirs et de savoir-faire dans les autres cours?



- Z.** Les textes et supports choisis font-ils l'objet de discussions et d'échanges avec vos étudiants (avant de les proposer aux étudiants ou après les avoir étudiés)
- AA.** Dans quelle mesure tenez-vous compte de la capacité de vos étudiants à comprendre des textes complexes?
- Comment?

### **Thématique : Intégration de stratégies générales de compréhension de lecture à des stratégies disciplinaires**

#### *Stratégies de compréhension de lecture générale et disciplinaires*

- BB.** Connaissez-vous des stratégies en compréhension de lecture?
- Si oui, quelles stratégies de compréhension en lecture connaissez-vous?
- Liens avec les connaissances antérieures*  
*Faire des prédictions*  
*Déterminer l'importance.*  
*Imagerie mentale*  
*Utiliser la structure du texte*  
*Générer des questions*  
*Faire des inférences*  
*Clarifier (concepts, vocabulaire, etc.)*  
*Résumer*  
*Autoréguler sa compréhension (identifier ses pannes de compréhension et utiliser des stratégies de "réparation")*
- CC.** Vous appuyez-vous sur des stratégies de lecture ou des stratégies qui seraient propres à votre discipline pour aborder les textes dans vos disciplines?
- DD.** Si oui, lesquelles utilisez-vous le plus souvent? Si non, pourquoi?
- EE.** Où trouvez-vous vos stratégies?
- Formations au Cégep, Formations externes, Colloques*  
*Livres, ouvrages ?*  
*Échanges avec vos collègues?*  
*Études?*  
*Autres?*
- FF.** Prenez-vous le temps de vérifier si vos étudiants ont recours ou savent utiliser des stratégies spécifiques à la compréhension des textes? Si oui, comment?
- GG.** Incitez-vous vos étudiants à les utiliser?
- HH.** Enseignez-vous de façon explicite, des stratégies de lecture et de compréhension à vos étudiants?

### **Thématique : Difficultés des élèves**

#### *Gestion/régulation de la compréhension par l'usage de stratégies*

- II.** En général, pensez-vous que vos étudiants éprouvent de la difficulté à comprendre les textes que vous leur proposez?
- JJ.** Si oui, à quoi attribuez-vous ces difficultés?
- Au type de texte que vous abordez (pas en adéquation avec les compétences supposément acquises par vos étudiants)?
  - Au manque de stratégies efficaces pour lire des textes complexes (et manque d'autonomie)?
  - Aux étudiants qui ne sont pas familiers avec les types de discours propres à votre discipline?
  - Aux exigences du cours (manque de connaissances préalables)?
  - À des facteurs socioculturels?
  - Au manque de soutien ?
  - À des textes trop longs?
  - À des structures de textes (complexes)
  - Au vocabulaire spécialisé?
  - Au degré d'abstraction (inférences de différents types)?
  - À une insuffisance des connaissances antérieures?
  - À des problèmes d'adéquation entre les tâches demandées et les textes à lire?
  - À de la difficulté à faire une lecture critique (comprendre et réagir)?

#### **Thématique : Intégrer des éléments de littérature en classe : défis, limites, faisabilité.**

- KK.** Quels sont/seraient les défis des enseignants concernant l'enseignement de la compréhension en lecture ?  
*Manque de temps? Pas de place pour cela dans la classe?*  
*Expérience? Pas suffisamment outillé?*  
*Pas intéressé? Inutilité?*
- LL.** Qu'est-ce qui pourrait être fait au Cégep pour aider les enseignants à intégrer/enseigner des stratégies de compréhension en lecture?  
*Conseiller pédagogique?*  
*Formation continue sur place? Journée pédagogique?*  
*Documentation? Capsules vidéo?*  
*Accompagnement en classe?*
- MM.** Est-ce réaliste d'intégrer à sa pratique un enseignement de stratégies?  
 Si oui, dans quelle proportion?  
 Si non, pourquoi?

#### **Conclusion de l'entrevue**

- NN.** Y a-t-il d'autres informations dont vous aimeriez nous parler en lien avec les thèmes que nous venons d'aborder?



## APPENDICE D

### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



### « Attitudes et pratiques enseignantes en lecture »

#### IDENTIFICATION

Responsable du projet : Marie-Pier Rivard, conseillère en services adaptés  
Département, centre ou institut : Direction des études-Service d'adaptation scolaire  
Adresse postale : 30 Boulevard du Séminaire N, Saint-Jean-sur-Richelieu, QC J3B 5J4  
Adresse courriel : marie-pier.rivard@cstjean.qc.ca

#### BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité à prendre part à ce projet visant à décrire à analyser les attitudes et les pratiques enseignantes en compréhension en lecture au collégial et dans toutes les disciplines. Ce projet de recherche reçoit l'appui financier du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage(PAREA).

#### PROCÉDURE(S)

Votre participation consiste à accepter de participer à un questionnaire en ligne anonyme portant sur les attitudes des enseignants experts de contenu à l'égard du rôle et de l'utilité de la compréhension en lecture dans la classe. Au terme de ce questionnaire, vous pourrez accepter ou non de participer à une entrevue individuelle d'environ 30 à 45 minutes et qui portera sur vos pratiques pédagogiques en lecture. Si vous acceptez de participer à l'entrevue, vous serez contacté par courriel par la responsable du projet. Si vous refusez de participer à l'entrevue, votre participation s'arrêtera à la fin du questionnaire en ligne.

**AVANTAGES et RISQUES**

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances sur les pratiques enseignantes en compréhension en lecture au collégial et dans toutes les disciplines. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation au questionnaire en ligne, ni à l'entrevue individuelle.

**CONFIDENTIALITÉ**

Il est entendu que le matériel de recherche (enregistrement audio et questionnaires) est confidentiel et que seule la responsable du projet de recherche y aura accès. Le matériel de recherche ainsi que le formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé pour la durée totale du projet. Les enregistrements audio et les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après les dernières publications.

**PARTICIPATION VOLONTAIRE**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant ainsi que les parties de l'enregistrement audio seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

**DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?**

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro 450-347-5301 poste 2368 pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que participant de recherche. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter madame Libérata Mukarugagi, directrice adjointe des études, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (450) 347-5301 poste ou par courriel à [liberata.mukarugagi@cstjean.qc.ca](mailto:liberata.mukarugagi@cstjean.qc.ca)

**REMERCIEMENTS**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et la responsable du projet tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

**SIGNATURES :**

Je, \_\_\_\_\_ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'interviewer a répondu à mes





## BIBLIOGRAPHIE

- ACT. (2006). *Reading between the lines: What ACT reveals about College readiness in reading*. Iowa city.
- Alger, C. (2007). Engaging student teachers' hearts and minds in the struggle to address (il)literacy in content area classrooms. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(8), 620–630.
- Anaf, S. et Sheppard, L. (2007). Mixing research methods in health professional degrees: Thoughts for undergraduate students and supervisors. *The Qualitative Report*, 12(2), 184–192.
- Annenberg Learners: teacher resources and professional development across the curriculum (2017). What is disciplinary literacy? Annenberg Foundation. Repéré à: <http://www.learner.org/courses/readwrite/disciplinary-literacy/what-is-disciplinary-literacy/1.html>
- Babin, J., Dezutter, O., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2014). Quelle place pour l'enseignement de la lecture dans le cours de Français, langue et littérature ? Dans L'impératif didactique : au cœur de l'enseignement au collégial, Collection PERFORMA, p. 203-223.
- Baker, L. et Brown, A. (1984). *Cognitive monitoring in reading*. Dans J. Flood (dir.), *Understanding reading comprehension* (p. 21-45). Newark, Delaware, International reading association.
- Banikowski, A. K. et Mehring, T.A. (1999). Strategies to enhance memory based upon brain research. *Focus on Exceptional Children*, 32(2), 1-15.
- Barnett, D. W., Elliott, N., Graden, J., Ihlo, T., Macmann, G., Nantais, M., et Prasse, D. (2006). Technical adequacy for response to intervention practices. *Assessment for Effective Intervention*, 32, 20–31.
- Barksdale-Ladd, M. A. et Thomas, K. F. (2000). Metacognitive processes: Teaching strategies in literacy education courses. *Reading Psychology*, 21, 67-84.



- Baron, J. (1996). Sexism attitudes towards reading in the adult learner population. New Jersey: J. Baron.
- Barton, M. L., Heidema, C. et Jordan, D. (2002). Teaching reading in mathematics and science. *Educational Leadership*, 60(3), 24–28.
- Baumann, J. F., Kame'enui, E. J. et Ash, G. (2003). *Research on vocabulary instruction: Voltaire redux*. Dans J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire et J. Jensen, (dir.), *Handbook of research on teaching the English Language Arts* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 752-785). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2008). *Creating Robust Vocabulary : Frequently Asked Questions and Extended Examples*. Guilford Press.
- Bélec, C. (2017). Faut-il apprendre aux étudiants comment lire un texte? *Pédagogie collégiale*, 30(2), 25-32.
- Biancarosa, G. et Snow, C. (2006). *Reading Next – A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Biemiller, A. (2007a). *The Influence of Vocabulary on Reading Acquisition*. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Bintz, W. (1997). Exploring reading nightmares of middle and secondary school teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(1), 12-24.
- Birch, G. Norris, E. et Negishi, H. (1995). *The effect of explicit teaching of learning strategies on students' reading and writing in a Japanese partial immersion program* (Unpublished research report).
- Bissonnette, S. et autres (2010). « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse ». <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/rraa/strategies/strategies.pdf>
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Université Laval, Québec.
- Blaser, C. (2008). Développer une compétence langagière : le rôle des enseignants de toutes les disciplines. *Vie pédagogique*, 149.

- Blaser, C. (2013). Un "chantier 3" pour soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture dans toutes les disciplines au collège et à l'université. *Correspondance*, 18(2), 18-20.  
<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/hors-des-sentiers-battus/un-chantier-3-pour-soutenir-le-developpement-des-competences-en-lecture-et-en-ecriture-dans-toutes-les-disciplines-au-college-et-a-luniversite/>
- Blaser, C. (2014). Bien encadrer la lecture et l'écriture au collège: un défi quotidien pour tous les enseignants. Dans N. Bizier (dir.), *L'impératif didactique au cœur de l'enseignement collégial*. Sherbrooke: PERFORMA.
- Blaser, C. et Lampron, R. (2012). La maîtrise des compétences langagières dans la formation postsecondaire: regard sur les pratiques étatsuniennes. *Correspondances*, 18(12). Repéré à  
<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/cinq-pistes-pour-favoriser-le-developpement-des-competences-a-lecrit/la-maitrise-des-competences-langagieres-dans-la-formation-postsecondaire-regard-sur-les-pratiques-etatsuniennes/>
- Blaser, C., Libersan, L., Boudreau, J.-P. et Lampron, R. (2016). Écrits en chantier : soutenir le développement des compétences scripturales dans les études postsecondaires.
- Block, C. C., Rodgers, L. et Johnson, R. (2004). *Comprehension process instruction: Creating reading success in grades K–3*. New York: Guilford Press.
- Boisvert, M. (2008). *Utilisation de stratégies en lecture/écriture par des élèves du collégial après un enseignement explicite* (Mémoire de Maîtrise en linguistique). Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Boudreau, J.-P. et Dezutter, O. (2013). La continuité des apprentissages en lecture et en écriture : un objet de recherche partagé entre les milieux collégial et universitaire. *Correspondance*, 18(2), 14-17.
- Bousquet, G. et Desmeules, L. (2015). *Le rapport à l'écrit en sciences humaines*. Rapport PAREA. Cégep Sherbrooke. Repéré à <https://cdc.qc.ca/parea/788794-desmeules-bousquet-rapport-ecrit-sciences-humaines-sherbrooke-PAREA-2015.pdf>
- Boyer, C. (1993) *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Graphicor – Chenelière Éducation.
- Braunger, J. (2005). *Rethinking preparation for content area teaching: the reading apprenticeship approach*. WestEd.

- Brozo, W. (2011). *RTI and the adolescent reader: Responsive literacy instruction in secondary schools*. Teacher College Press.
- Buehl, D. (2011) *Developing readers in the academic disciplines*. Newark, DE : International Reading Association.
- Bulgren, J. A., Schumaker, J. B. et Deshler, D. D. (1988). Effectiveness of a concept teaching routine in enhancing the performance of LD students in secondary-level mainstream classes. *Learning disabilities Quarterly*, 11(1), 3-17.
- Bulgren, J. A., Hock, M. F., Schumaker, J. B. et Deshler, D. D. (1995). The effects of instruction in a paired associates strategy on the information mastery performance of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 10(1), 22-37.
- Bulgren, J. A., Deshler, D. D. et Schumaker, J. B. (1997). Use of a recall enhancement routine and strategies in inclusive secondary classes. *Learning Disabilities Research & Practice*, 12(4), 198-208.
- Bulgren, J. A., Deshler, D. D., Schumaker, J. B. et Lenz, B. K. (2000). The use and effectiveness of analogical instruction in diverse secondary content classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 92, 426-441.
- C.-Larochelle, J. (2012) *L'apprentissage de la littérature au collégial assisté par une technologie de réseau: un potentiel de métacognition, de créativité et d'approfondissement dans une communauté de lecture en émergence*. Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).
- Campbell, J. R., Voelkl, K. E. et Donahue, P. L. (1997). *NAEP 1996 trends in Academic Progress* (NCES Publication No. 97-985). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Cantrell, S., Burns, L. et Callaway, P. (2009). Middle- and high-school content area teachers' perceptions about literacy teaching and learning. *Literacy Research and Instruction*, 48(1), 76-94.
- Carpentier, R. (1995) *Des conditions de réussite au collégial: réflexion à partir de points de vue étudiants: avis au ministre de l'Éducation*. Avis adopté à la 434<sup>ème</sup> réunion du Conseil supérieur de l'éducation.
- Cartier, S. (2006). Apprendre en lisant à l'école : une responsabilité à partager par tous les enseignants. *Revue Vie pédagogique*, 13, 40-42.

- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches. Dans B. Shneuwly et T. Thévenaz (dir.), *Analyses des objets enseignés : le cas du français* (p. 179-194). Bruxelles : De Boeck.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010, hiver). Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture. *Revue Québec Français, Poésie contemporaine*(156).
- Chbat, J. et Groleau, J. D. (1999). Construction de la difficulté langagière chez les élèves du collégial: une approche qualitative. *Correspondance*. 5(1).  
<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/si-lobtention-du-diplome-detudes-collegiales-vous-interesse/construction-de-la-difficulte-langagiere-chez-les-eleves-du-collegial-une-approche-qualitative/>
- Collins, C. (1991). Reading instruction that increases thinking abilities. *Journal of Reading*, 34, 510-516.
- Conley M. W., Kerner M., Reynolds J. M. (2005). Not a question of “should,” but a question of “how”: Integrating literacy knowledge and practice into secondary teacher preparation through tutoring in urban middle schools. *Action in Teacher Education*, 27(2), 22–32.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007, janvier). *État de l'apprentissage au Canada : pas le temps de s'illusionner* (p. 86). Ottawa. Repéré à  
[http://www.ccl-cca.ca/ccl/Topic/Literacy/WhatisLiteracy-2.html#\\_edn11](http://www.ccl-cca.ca/ccl/Topic/Literacy/WhatisLiteracy-2.html#_edn11)
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2008, février). Littératie en santé au Canada : une question de bien-être. Ottawa. Repéré à  
<http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/sante/sante.pdf>
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2000). *La formation du personnel au collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*.  
<http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Article/index.html?id=2000-05-001&cat=2000-05>
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Gouvernement du Québec.  
<https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0471.pdf>

- Conseil supérieur de la langue française. (2016). *Réflexion du conseil supérieur de la langue française sur les enjeux liés à la littératie à l'occasion de la publication de l'étude d'Alain Bélanger et de Samuel Vézina intitulée Analyse du niveau de littératie en français au Québec : une comparaison entre natifs et immigrants*. Repéré à <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf336/pubf336.pdf>
- Cowden, P. (2010, automne). Reading strategies for student with severe disabilities. *Reading Improvement*, 47(3), 162.
- Cox, S. R., Friesner, D. L. et Khayum, J. (2003). Do reading skills courses help underprepared readers achieve academic success in college? *Journal of College Reading and Learning*, 33, 170-196.
- Curtis, M. (2002). Adolescent reading: A synthesis of research. Metacognitive processes: Teaching strategies in literacy education courses. *Reading Psychology*, 21, 67-84.
- De Pietro, J.-F. et Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- De Serres, M. et Groleau, J. D. (1997). Mathématiques et langage. Rapport de recherche. *Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)*. <https://cdc.qc.ca/PAREA/721004-deserres-groleau-mathematique-langages-brebeuf-PAREA-1997.pdf>
- De Souza Barros, S. et Elia, M. F. (1997). Physics teacher's attitudes : how do they affect the reality of the classroom and models for change? *Connecting Research in Physics Education with Teacher Education*. <https://www.univie.ac.at/pluslucis/Archiv/ICPE/D2.html>
- Deshler, D., Ellis, A. et Lenz, B. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods*. Denver, CO: Love.
- Desrochers, A., Desgagné, L. et Biron, G. (2012). La mise en œuvre d'un modèle de réponse à l'intervention dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du français. *Vie Pédagogique*, 160, 41-47. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2101109>
- Donahue, D. (2000). Experimenting with texts: New science teachers' experience and practice as readers and teachers of reading. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43(8), 728-739.

- Dowhower, S. L. (1999). Supporting a strategic stance in the classroom: A comprehension framework for helping teachers help students to be strategic. *The Reading Teacher*, 52.
- Draper, R. J., Smith, L. K., Hall, K. M. et Siebert, D. (2005). What's more important? Choosing literacy or content: Confronting the literacy-content dualism. *Action in Teacher Education*, 27(2), 12–21.
- Duffy, G. G., Roehler, L. R., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M. S., et al. (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 22(3), 347–368.
- Elbaum, B. et autres (1999). Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities. *Exceptional Children*. 65(3).
- Erickson, F. D. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. Dans M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>e</sup> ed., pp. 119–161). New York, NY: MacMillan.
- Faggella-Luby, M. N., Samson Graner, P., Deschler, D. D. et Valentino Drew, S. (2012). Building a House on Sand Why Disciplinary Literacy Is Not Sufficient to Replace General Strategies for Adolescent Learners Who Struggle. *Top Lang Disorders*, 32(1), 69–84.  
<https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/cal/pdf/building-house-on-sand.pdf>
- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*. 29(3), 673–694.
- Fang, Z. (2004). Scientific literacy : A systemic functional linguistics perspective. *Science Education*, 89(2), 175–355.
- Fédération des cégeps. (1980). *Ressources et pratiques pédagogiques*. Rapport final de recherche (version abrégée). Québec. Ministère de l'Éducation.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Fletcher, J. M. et Vaughn, S. (2009). Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties. *Child Development Perspectives*, 3(1), 30–37.

- Freedman, L. et Carver, C. (2007). Preservice Teacher Understandings of Adolescent Literacy Development: Naive Wonder to Dawning Realization to Intellectual Rigor. *Journal of adolescent and adult literacy*, 50(8), 654–665.
- Garcia, G. E. (2003). The reading comprehension development and instruction of English-language learners. Dans Sweet, A. P. et Snow, C. E., *Rethinking reading comprehension* (p. 30–50). New York: Guilford.
- Garner, R. et Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychology*, 24, 143–158.
- Gendron, D. et Provencher, M. (2003, février). *Philosopher au collège. Philosophie et rationalité : enquête sur la perception des étudiants*, Rapport de recherche produit dans le cadre du Regroupement des collèges PERFORMA, Collège de Rosemont.
- Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J. et Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to student with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320.
- Gervais, B. (1993). À l'écoute de la lecture. Montréal : VLB Éditeur.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal. Gaëtan Morin Éditeur, 1990.
- Gingras, P.-É. (1993). Le perfectionnement des enseignants. Les cégeps, d'hier à demain. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 5–8.
- Gunning, T. (2010). *Reading Comprehension Boosters: 100 lessons for building high-level literacy*.
- Greenleaf, C., Schoenbach, R., Cziko, C. et Mueller, F. (2001). Apprenticing adolescents to academic literacy. *Harvard Educational Review*, 7(1), 79–129.
- Greenleaf, C., Brown, W. et Litman, C. (2004). *Apprenticing urban youth to science literacy*. Dans Strickland D. et Alvermann, D. (2004). *Bridging the gap: Improving literacy learning for preadolescent and adolescent learners in grades 4–12*. Newark, NJ: International Reading Association.
- Hall, T, J. et Smith, M. A. (2006). Teacher planning, instructions and reflection: What we know about teacher cognition processes. *National Association for Physical Education in Higher Education*. 58(4), 424-442.

- Hall, L. A. (2005). Teachers and content area reading: Attitudes, beliefs and change. *Teacher and Teacher Education*, 2, 403–414.
- Harris, T. L. et Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Harvey, S. et Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Heller, R. et Greenleaf, C. L. (2007). *Literacy instruction in the content areas*. Alliance for Excellent Education. Washington, DC.
- Hock, M. et Mellard, D. (2005). Reading comprehension strategies for adult literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(3), 192–202.
- Hoffman, J. V. et Kugle, C. (1982). *A study of theoretical orientations to reading and its relationship to teacher verbal feedback during reading instruction*. <https://eric.ed.gov/?id=ED203304>
- Hoffman, J. V., Roller, C., Maloch, B., Sailors, M., Duffy, G. et Beretvas, S. N. (2005). Teachers' preparation to teach reading and their experiences and practices in the first three years of teaching. *The Elementary School Journal*, 105(3), 267-287.
- Houle, R. (1989). *Recherche-action sur les étudiants du Collégial éprouvant des difficultés majeures en lecture*. Thetford Mines, Collège de la Région de l'Amiante.
- International Reading Association. (2007). *Reading Well: A Synthesis of the International Reading Association's Research on Teacher Preparation for Reading Instruction*. Newark. <http://www.readingrockets.org/article/c80/>
- Jackson, F. et Cunningham, J. (1994). Investigating secondary content teachers' and preservice teachers' conceptions of study strategy instruction. *Reading Research and Instruction*, 34(2), 111–135.
- Jetton L. et Shanahan, C. (2012). *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines: General Principles and Practical Strategies*. Guilford Publications.
- Jetton, T. L. et Lee, R. (2012). A Model for Teacher Planning with Text in the Academic Discipline. Dans T. L. Jetton et C. Shanaha (dir.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines: General Principles and Practical Strategies* (p. 91-119). Guilford Publications.



- Johnson, S. (2008). *Building bridges to understanding expository science text: does the reading apprenticeship framework help students learn how to effectively read and comprehend the science textbook?* [En ligne] Repéré à <http://www.montana.edu/msse/posters/johnson.pdf>
- Kamil, M. (2003). *Adolescents and literacy: Reading for the 21st century*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Karr, C. (2011). *The attitude of teachers towards teaching reading in the content area*. The University of the West Indies. Repéré à <http://uwispace.sta.uwi.edu/dspace/bitstream/handle/2139/13875/Colin%20Karr.pdf>
- Keene, E. et Zimmerman, S. (1997). *Mosaic of thought*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. 138 pages.
- Lavoie, M. et Desmeules, L. (2010). *Quand lire, c'est comprendre : la lecture de textes philosophiques*. Communication présentée au 30e Congrès de l'AQPC tenu à Sherbrooke du 2 au 4 juin.
- Learning First Alliance. (2000). *The process of Professional Development*. Repéré à <http://www.readingrockets.org/article/c80/>
- Lecavalier, J. et Brassard, A. (1993). *L'enseignement stratégique en lecture/écriture. Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)*. Collège de Valleyfield.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal: Guérin.
- Lenz, B. K., Bulgren, J. A. et Hudson, P. (1990). Content enhancement: A model for promoting the acquisition of content by individuals with learning disabilities. Dans T. E. Scruggs et B. L. Y. Wong (dir.), *Intervention research in learning disabilities* (p. 122-165). NY: Springer-Verlag.
- Leray, C. (2008). *L'analyse de contenu-De la théorie à la pratique-La méthode Morin-Chartier*. PUQ, Éditions Praticom.
- Lesley, M. (2004). Looking for critical literacy with postbaccalaureate content area literacy students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(4), 320–334.

- Lestmeister, M. (2010). Teaching adults to read with Reading Apprenticeship. *Revue Techniques*, 85(2).
- Lipton, J. et Liss, J. (1978). Attitudes of content area teachers toward teaching reading. *Reading Improvement*, 15(4), 294-300.
- Long, J. D. et Long, E. W. (1987). Enhancing student achievement through metacomprehension training. *Journal of Developmental Education*, 11(1).
- Macceca, S. et Brummer, T. (2010). *Stratégies de lecture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales*. Chenelière Éducation.
- Mallette, M. H., Henk, W. A., Waggoner, J. E. et DeLaney, C. J. (2005). What matters most? A survey of accomplished middle-level educators' beliefs and values about literacy. *Action in Teacher Education*, 27(2), 33-42.
- Marsh, H. W. (2007). Do university teachers become more effective with experience? A multilevel growth model of students' evaluations of teaching over 13 years. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 775-790.
- McCoss-Yergian, T. et Krepps, L. (2010). Do teacher attitudes impact literacy strategy implementation in content area classrooms? *Journal of Instructional Pedagogies*, 4(1).
- McKenna, E. (1997). *Gender differences in reading attitudes*. Unpublished master's thesis, Kean College of New Jersey. ERIC Document no ED407653.
- Bureau de coopération interuniversitaire. (2004, mai). *Mémoire présenté au Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*. Présenté dans le cadre de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). Repéré à : [http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/memoire\\_cegeps-3.pdf](http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/memoire_cegeps-3.pdf)
- Mehdian, N. (2009). Teacher's Role in the reading apprenticeship Framework: Aid by the Side or Sage by the Stage. *English Language Teaching*, 2(1).
- Ménard, L. (2002, décembre). *Vygotski : La construction sociale des savoirs*. Article revu et corrigé par Thérèse Laferrière, professeure chercheure Psychopédagogie Université Laval.
- Miles, M. et Huberman, M.A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

- Mimouni, Z. et King, L. (2007). *Troubles de lecture au collégial : deux mesures de soutien*. Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).
- Ministère de l'Éducation. (2001, 5 octobre). *François Legault fait le bilan des plans de réussite des établissements collégiaux du Québec*. Communiqué de presse.
- Ministère de l'Éducation. (2004) *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2005). *La lecture chez les élèves du secondaire : action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/lec\\_sec\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/lec_sec_fr.pdf)
- 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. Repéré à [http://aqicesh.ca/docs/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec\\_RapportSyn.pdf](http://aqicesh.ca/docs/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec_RapportSyn.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10-15 ans : intervenir là où ça compte !* Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/referentiel-dintervention-en-lecture-intervenir-la-ou-ca-compte/>
- Moats, L. C. (1999). Knowledge and Skills for Teaching Reading. Repéré à <http://www.readingrockets.org/article/c80/>
- Moje, E. B. (2007). Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A Review of the Literature on Disciplinary Literacy Teaching. *Review of Research in Education*, 31, 1–44.
- Moje, E. B., Luke, A., Davies, B. et Street, B. (2009, oct.-déc.). Literacy and Identity: Examining the Metaphors in History and Contemporary Research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415–437.

- Moje, E. B., Stockdill, D., Kim, K. et Kim, H. (2011). The role of text in disciplinary learning. Dans M. Kamil, P. D. Pearson, P. Mosenthal, P. Afflerbach et E. B. Moje (dir.), *Handbook of Reading Research* (Volume 4, p. 453-486). Mahwah, NJ: Erlbaum/Taylor & Francis.
- Morissette, D. et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes? Planifier. Intervenir. Évaluer*. Québec/Paris: De Boeck-Wesmael/Les Presses de l'Université Laval.
- Mosborg, S. (2002). Speaking of history: How adolescents use their knowledge of history in reading the daily news. *Cognition and Instruction*, 20, 323-358.
- Nash-Dietzl. (2010). Metacognitive reading strategies can improve self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2).
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Development.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum studies*, 19(4), 317-328.
- Ness, M. (2007). Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms: Teacher Use of and Attitudes Towards Reading Comprehension Instruction  
[http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=reading\\_horizons](http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=reading_horizons)
- Ness, M. K. (2009, février-mars). Reading Comprehension Strategies in Secondary Content Area Classrooms: Teacher Use of and Attitudes Towards Reading Comprehension Instruction. *Reading Horizons*, 49(2), 1-29.  
[http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=reading\\_horizons](http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=reading_horizons)
- Nourie, L. B. et Lenski, D. S. (1998). The (in)effectiveness of content area literacy instruction for secondary pre-service teachers. *Clearing House*, 71(6), 372-379.
- O'Brien, D. et Stewart, R. (1990). Preservice teachers' perspectives on why every teacher is not a teacher of reading: A qualitative analysis. *Journal of Reading Behavior*, 22(2), 101-129.
- O'Brien, D., Stewart, R. et Moje, E. B. (1995). Why content literacy is difficult to infuse into the secondary school : Complexities of curriculum, pedagogy and school culture. *Reading Research Quarterly*, 30, 442-463.

- OCDE. (2000). La littératie à l'ère de l'information : rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes. Statistiques Canada. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/39438013.pdf>
- Olshavsky, J. E. (1976-1977). Reading as problem solving: An investigation of strategies. *Reading Research Quarterly*, 12.
- Olson, G. M., Duffy, S. A. et Mack, R. I., (1984). Thinking-out-aloud as a method for studying real-time comprehension processes. Dans D. Kieras et M.A. Just (dir.), *New methods in reading comprehension research* (p. 253–286). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Orlando, V. P. (1983). *Effects of a content area reading class on attitudes and practices of secondary teachers*. Florida: P. Orlando.
- Ouellet, C. (2009) *Appropriation d'une approche visant à améliorer la compréhension en lecture au secondaire dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec : réussites et défis*. Actes de colloque présenté lors du Colloque international de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) Recherches et réformes en éducation : paradoxes, dialectiques, compromis?, Montréal, 5 au 9 mai.
- Ouellet, C. (2008) *Quand l'écriture vient en appui à la compréhension en lecture au secondaire : une expérimentation de la réflexion parlée transposée à l'écrit lors de discussions métacognitives*. Communication présentée au 3e colloque international de l'Association belge de lecture, 30-31 octobre.
- Ouellet, C., Boultif, A. et Dubé, F. (2016). Mieux comprendre les textes disciplinaires: un défi au collégial. *Correspondance*, 21(3). Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-lecture-dans-tous-ses-etats/mieux-comprendre-les-textes-disciplinaires-un-defi-au-collegial/>
- Ouellet, C., Boultif, A. et Dubé, F. (2016). Soutenir la compréhension en lecture dans sa discipline au collégial: un exemple des stratégies d'intégration éprouvées. *Correspondance*, 21(3). Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/soutenir-la-comprehension-en-lecture-dans-sa-discipline-au-collegial-un-exemple-dintegration-de-strategies-eprouvees/>
- Ouellet, C., Dubé, F., Rivard, M. P., Boultif, A. et Blouin, S. (2013). *Improving post-secondary Reading comprehension: a research-action training project*. Repéré à [https://strategieslecturecollegial.files.wordpress.com/2014/05/proceedings\\_ice\\_ri\\_final\\_fr1.pdf](https://strategieslecturecollegial.files.wordpress.com/2014/05/proceedings_ice_ri_final_fr1.pdf)

- Pajares, M. (1992). Teacher's belief and educational research : cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Palincsar, A. S., Collins, K., Marano, N., et Magnusson, S. (2000). Investigating the engagement and learning of students with learning disabilities in guided inquiry science teaching. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31, 240–251.
- Palincsar, A. S. et Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. (159 Citations, PsycINFO)
- Park, T. D. et Osborne, E. (2006). Agriscience teachers' attitudes toward implementation of content area reading strategies. *Journal of Agricultural Education*, 47(4), 39–51.
- Paris, S. G. et Winograd, P. (1990). *How metacognition can promote academic learning and instruction*. Dans B. F. Jones et L. Idol (dir.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (p. 15–51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Paris, S., Lipson, M. et Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Parris, S. R. et Block, C. C. (2007). The expertise of adolescent literacy teachers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(7), 582–596.
- Perfetti, C. A., Britt, M. A. et Georgi, M. C. (1995). *Text-based learning and reasoning: Studies in history*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Potvin, P. et Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficultés scolaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 18(2), 132–149.
- Potvin, P., Morissette, D. et St-Jean, D. (1990). *Attitudes et conditions d'apprentissage* (Document de travail). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Pressley, M., Snyder, B. et Cariglia-Bull, B. (1987). How can good strategy use be taught to children? Evaluation of six alternative approaches. Dans Cormier, S. et Hagman, J. (dir.), *Transfer of Learning: Contemporary Research and Application* (p. 81–120). Orlando, FL: Academic Press.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? Dans M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research: Volume III*. Mahwah NJ: Erlbaum.

- Pugh, S. L., Pawan, F. et Antommarchi, C. (1999). Academic literacy and the new language learner. Dans *Handbook of College Reading and Study Strategy Research* (p. 25–42). Mahwah, NJ: Erlbaum Publishers.
- Rainey, E. C. et Moje, E. (2012, octobre). Building Insider Knowledge: Teaching Students to Read, Write, and Think within ELA and across the Disciplines. *English Education*, 45(1), 71–90.
- Reed, D., Wexler, J. et Vaughn, S. (2012). *RTI for reading at the secondary level*. Guilford Press.
- Reschly, M. (2003). *What if LD identification changed to reflect research findings?* Communication présentée au National Research Center on Learning Disabilities Symposium, Kansas City.
- Reynolds, R. E., Taylor, M. A., Steffensen, M. S., Shirley, L. L. et Anderson, R. C. (1982). Cultural schemata and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 17, 353–366.
- Riopel, M. (2004). *Les effectifs et la réussite au réseau collégial privé : une étude comparative*. Communication AQPC.
- Riopel, M. (2006). *Production et validation d'un test de lecture visant le dépistage d'élèves en difficulté d'apprentissage recherche menée dans le cadre du programme de recherche et d'expérimentation de l'ACPQ*. Programme de recherche et d'expérimentation du réseau privé de l'enseignement collégial Québec: Collège Jean-de-Brébeuf, Association des collèges privés du Québec.
- Ricard, C. (2007). *Un test diagnostique qui évalue la compétence en compréhension en lecture chez les élèves en âge de s'inscrire au collégial* (Mémoire de maîtrise). Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. et Lloyd, C. (1991, automne). The relationship between teacher's beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559–586.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Dans J. Sikula (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2e éd.) (p. 102–119).
- Richardson, V. (dir.). (1994). *Teacher change and the staff development process: A case in reading instruction*. New York: Teachers College Press.

- Rivard, M.-P. (2012). *Favoriser le développement de stratégies de compréhension en lecture d'étudiants du collégial ayant des troubles d'apprentissage ou un TDAH* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Rosenshine, B., Meister, C. et Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66, 181–221.
- Ross, D., Fisher, D. et Frey, N. (2009). The art of argumentation. *Science and Children*, 47(3).
- Samuels, S. J. (2002). *Reading fluency: Its development and assessment*. Scholastic Red. Article professionnel. Repéré à [https://mahslanguagearts.wikispaces.com/file/view/Reading+Fluency\\_Development\\_Assmnt.pdf](https://mahslanguagearts.wikispaces.com/file/view/Reading+Fluency_Development_Assmnt.pdf)
- Santa, C. M. (2006). A vision for adolescent literacy: Ours or theirs? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6), 466–476.
- Saulnier-Beaupré, K. (2012). Les pratiques d'enseignement de la littératie d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique. Montréal. Université de Montréal. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9727/Karine\\_Saulnier\\_Beaupre\\_2012\\_these.pdf?sequence=9&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9727/Karine_Saulnier_Beaupre_2012_these.pdf?sequence=9&isAllowed=y)
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> édition). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Scanlon, D., Descher, D. D. et Schumaker, J.-B. (1996). Can a strategy be taught and learned in secondary inclusive classrooms? *Learning disabilities Research and Practice*, 11(1), 41–57.
- Schiff, R. et Calif, S. (2004) An Academic Intervention Program for EFL University Students With Reading Disabilities. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(2), 102–113.



- Schmitt, M. C. (1988). The effects of an elaborated directed reading activity on the metacomprehension skills of third graders. Dans J. E. Readence and R. S. (dir.), *Metacognitive Strategy Knowledge: Comparison of Former Reading Recovery Children and Their Current Classmates (PDF Download Available)*. Repéré le 21 juin 2017 à [https://www.researchgate.net/publication/254086922\\_Metacognitive\\_Strategy\\_Knowledge\\_Comparison\\_of\\_Former\\_Reading\\_Recovery\\_Children\\_and\\_Their\\_Current\\_Classmates](https://www.researchgate.net/publication/254086922_Metacognitive_Strategy_Knowledge_Comparison_of_Former_Reading_Recovery_Children_and_Their_Current_Classmates)
- Schoenbach, R. (2000). *The Reading Apprenticeship Framework. Reading for Understanding*. San Diego: Academic.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C. et Murphy, L. (2012). *Reading for Understanding. How Reading Apprenticeship Improves Disciplinary Learning in Secondary and College Classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass et WestEd.
- Schorzman, E. M. et Cheek, E. H. (2004). Structured strategy instruction: Investigating an intervention for improving sixth-graders' reading comprehension. *Reading Psychology, 25*, 37–60.
- Shanahan, C., Shanahan, T. et Misichia, C. (2011). Analysis of expert readers in three disciplines: History, mathematics, and chemistry. *Journal of Literacy Research, 43*, 393–429.
- Shanahan, T. et Shanahan, C. (2008) Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content- Area Literacy. *Harvard Educational Review, 78*(1), 40–59.
- Shanahan, C. et Shanahan, T. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Top Lang Disorders, 32*(1), 7–18.
- Shearer, B., Ruddell, M. et Vogt, M. (2001). Successful middle school reading intervention: Negotiated strategies and individual choice. *National Reading Conference Yearbook, 50*, 558–571.
- Sheffield, R. M., Montgomery, R. J. et Moody, P. G. (2005). *Cornerstone: Building on your Best*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding : Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Office of Educational Research and Improvement (OERI), U.S. Department of Education. RAND Education.

- Song, M.-J. (1997). Developing reading strategies through Reciprocal Teaching Method. Seoul National University, Language Research Institute, Seoul, République de Corée (1965) (Revue). 33(2), 321–334.
- Sousa, D. A. (2001). *Un cerveau pour apprendre... différemment : Comprendre comment fonctionne le cerveau des élèves en difficulté pour mieux leur enseigner*. Éditions Chenelière Éducation.
- Spear-Swerling, L. et Sternberge, R. (2001). *What science offers teachers of reading*. Repéré à <http://www.readingrockets.org/article/c80/>
- Spencer, V. G., Carter, B. B., Boon, R. T. et Simpson-Garcia, C. (2008). If you teach — you teach reading. *International Journal of Special Education*, 23(2), 1–7.
- Spitler, E. (2012). From Resistance to Advocacy for Math Literacy: One Teacher's Literacy Identity Transformation. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 55(4), 306-315.
- Squires, D. et Bliss, T. (2004). Teacher visions : Navigating Beliefs. *The Reading Teacher*, 57(8), 756–763.
- Stevens, R. J. (2003). Student team reading and writing: A cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Educational Research and Evaluation*, 9(2), 137–160.
- St-Pierre, L. et Lison, C. (2009). *Une formation continue à mon image*. PERFORMA. Université de Sherbrooke.
- St-Pierre, L., Arseneault, L. et Nault, G. (2010). La formation pédagogique du personnel enseignant du collégial, une diversité originale...à l'image des cégeps ! *Formation et Profession*, 17(1), 25–30.
- Stieglitz, E. (1983). Effects of a content area reading course on teacher attitudes and practices: A four year study. *Journal of Reading*, 26(8), 690–696.
- Sturomsky, N. (1997). Teaching students with learning disabilities to use learning strategies. *NICHCY News Digest*, 25, 2–12.
- Swanson, L. J. (1995). *Learning styles : A review of the littérature*. (ERIC Document ED 387 067).
- Swanson, P. N. et De La Paz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 209–218.

- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Chouinard, R. et Cartier, S. (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*. Montréal, Université de Montréal.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences, documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- The Education Trust. (2004). The real value of value-added: Getting effective teachers to the students who need them most.  
[https://edtrust.org/press\\_release/the-real-value-of-value-added-getting-effective-teachers-to-the-students-who-need-them-most/](https://edtrust.org/press_release/the-real-value-of-value-added-getting-effective-teachers-to-the-students-who-need-them-most/)
- Thibodeau, G. (2008). A content literacy collaborative study group: High school teachers take charge of their professional learning. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(1), 54–64.
- Turcotte, A. (1991). Enseigner la lecture...au collégial. Une affaire de stratégies? *Québec Français*. 96, 24–28.
- Vallerand, A. et Martineau, S. (2010). *Recension des écrits sur le développement professionnel en enseignement*. LADIPE, Université de Trois-Rivières.
- Vaughan, J. (1977). A Scale to Measure Attitudes Toward Teaching Reading in Content Classrooms. *Journal of reading*. 20 (7), 605 -609.
- Vellas, E. (2008). Le socio-constructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement ! Université de Genève. Repéré à [www.meirieu.com/FORUM/vellas.pdf](http://www.meirieu.com/FORUM/vellas.pdf)
- Vigil, Y. et Dick, J. (1987). Attitudes toward and perceived use of textbook reading strategies among junior and senior high school social studies teachers. *Theory and Research in Social Education*, 15(1), 51–59.
- Vogt, M. et Nagano, P. (2003). Turn it on with Light Bulb Reading! Sound-switching strategies for struggling readers. *The Reading Teacher*, 57(3), 214–222.
- Wade, S. E. (1990) Using think aloud to assess comprehension. *The Reading Teacher*, 43(7), 442–451.
- Welle, D. (1981). Effects of a required reading methods course on attitudes of secondary education majors: A three year study. *Journal of Reading*, 23(3), 134–136.

- White, H. (2004). Nursing instructors must also teach reading and study skills. *Reading Improvement*, 41, 38–50.
- Wilson, N., Grisham, D. et Smetana, L. (2009). Investigating content area teachers' understanding of a content literacy framework: A yearlong professional development initiative. *Journal of Adult and Adolescent Literacy*, 52(8), 708–718.
- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73–87.
- Wolforth, J. et Roberts, E. (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 : MELS.
- Wong, B.Y.L, et Jones, W. (1982). Increasing metacomprehension in learning disabled and normally achieving students through self-questioning training. *Learning Disability Quarterly*, 5(3), 228–240.
- Wood, E., Winne, P. et Carney, P. (1995). Evaluating the effects of training high school students to use summarization when training includes analogically similar information. *Journal of Reading Behavior*, 27, 605-626.
- Wolsey, T. D. et Fisher, D. (2008). *Learning to Predict and Predicting to Learn: Cognitive Strategies and Instructional Routines* (1<sup>re</sup> éd.). Pearson.
- Yore, L. (1991). Secondary science teachers' attitudes toward and beliefs about science reading and science textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*. 28(1), 55–72.
- Zygouris-Coe, V. (2016). *Disciplinary Literacy in Science*. Communication présentée lors du 18th UCF Literacy Symposium, le 1<sup>er</sup> avril.  
<https://education.ucf.edu/litsymposium/Resources2016/DisciplinaryLiteracyinScience.pdf>