

LA LECTURE CHEZ LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

ACTION CONCERTÉE POUR LE SOUTIEN
À LA RECHERCHE EN LECTURE





SAVIEZ-VOUS QUE ...

LES ÉLÈVES QUI ONT DE LA DIFFICULTÉ À COMPRENDRE UN TEXTE

- ne font pas de liens entre les différentes parties d'un texte
- se limitent à ce qui est textuellement écrit et n'établissent pas de relations d'inférence
- ne comprennent que certains types de textes
- ne se font pas de représentation mentale du texte qu'ils lisent
- ne distinguent pas l'essentiel de ce qui est moins important

LA COMPRÉHENSION D'UN TEXTE CHEZ LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

- s'améliore au fil de leur scolarité
- se manifeste autant en compréhension textuelle qu'en compréhension des liens sous-jacents
- est supérieure chez les filles, mais que l'écart entre les deux sexes s'amenuise avec le temps

LES ÉLÈVES QUI APPRENNENT PAR LA LECTURE

- utilisent des stratégies cognitives et d'autorégulation
- n'utilisent cependant pas suffisamment des stratégies reconnues comme très utiles à un apprentissage significatif

LES CONDUITES PÉDAGOGIQUES LES PLUS UTILISÉES PAR LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS SONT DE :

- poser des questions sur le contenu du texte
- donner des directives
- répondre aux questions des élèves
- réagir aux questions des élèves



LA LECTURE CHEZ LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

L'apprentissage de la langue écrite constitue un facteur de réussite scolaire, tant au primaire qu'au secondaire. Aussi, les difficultés éprouvées chez les élèves dans cet apprentissage constituent un des motifs principaux sur lesquels les autorités scolaires vont s'appuyer pour justifier une décision de redoublement scolaire, encore une fois autant au primaire qu'au secondaire¹.

Le redoublement et le retard scolaire semblent liés principalement aux différences observées dans l'apprentissage de la langue d'enseignement, puisque l'on ne trouve pas d'écart de réussite notable dans les autres disciplines². Un sondage effectué en 1997 auprès de jeunes non diplômés de l'école secondaire a révélé que 52 p. 100 des élèves qui avaient abandonné l'école avaient échoué en français³.

Un projet de recherche⁴ mené dans le cadre d'une action concertée pour la lecture⁵ tente de mettre en lumière plusieurs aspects de l'apprentissage de la lecture chez des élèves du secondaire. Les chercheurs ont tenté de comprendre, entre autres, chez les élèves du début du secondaire, l'évolution de la compétence à lire au regard de la compréhension en lecture et à connaître les stratégies qui facilitent l'apprentissage par la lecture ainsi que les pratiques pédagogiques relatives à la lecture utilisées en classe par les enseignantes et les enseignants.

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE AU SECONDAIRE : UNE MISE EN CONTEXTE

Au secondaire, l'apprentissage de la lecture continue d'occuper une place importante dans le quotidien des élèves. En effet, il leur faut lire une diversité de textes, perfectionner leurs capacités à comprendre les informations qui y sont présentées et, également, apprendre par la lecture, c'est-à-dire faire l'apprentissage de certains contenus de textes.

Pour devenir compétent en lecture, il faut bien comprendre l'information transmise dans les textes lus et pouvoir apprendre en les lisant. Le simple décodage ne suffit pas pour y parvenir, la compréhension des idées est indispensable. Il faut pouvoir donner du sens à un texte pour en retirer de nouvelles informations et acquérir de nouvelles connaissances. Les élèves qui éprouvent, sur le plan cognitif, des difficultés en lecture sont soit centrés exclusivement sur le code et ne cherchent pas le sens ou trop centrés sur la recherche de sens et devinent les mots plus qu'ils ne les lisent.

1. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA RECHERCHE, DES STATISTIQUES ET DES INDICATEURS, *La réussite des garçons. Des constats à mettre en perspective*, document préparé par Michelle PELLETIER en collaboration avec Jean LAMARRE et Sylvie RHEAULT, Québec, ministère de l'Éducation, 2004, p. 13.
2. *Ibid.*, p. 4.
3. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA RECHERCHE ET DIRECTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES, *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire*, document préparé par D. Charest, Québec, ministère de l'Éducation, 1997, p. 35.
4. Nicole VAN GRUNDBEECK, Manon THÉORÉT, Sylvie CARTIER, Rock CHOUINARD et Roseline GARON, *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*, rapport final, Action concertée du Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE, Programme pour le soutien de la recherche en lecture, Montréal, Université de Montréal, 2004.
5. La présente action concertée de recherche en lecture fait suite à la Politique gouvernementale de la lecture et du livre afin d'identifier les facteurs et les conditions permettant d'améliorer les interventions éducatives en faveur de la lecture et du développement durable des pratiques de lecture. Elle a été réalisée avec la collaboration du ministère de la Culture et des Communications (MCC), du ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE) et du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR).

L'élève qui a de la difficulté à comprendre un texte, c'est celui...

dont la compréhension se limite à ce qui est textuellement écrit et qui n'établit pas de relations d'inférence;

qui ne fait pas de liens entre les différentes parties d'un texte;

qui ne comprend que certains types de textes, tels les textes narratifs, et peu d'autres, comme les textes informatifs;

qui ne se fait pas de représentation mentale du texte;

qui ne distingue pas l'essentiel de ce qui est moins important.

LA COMPRÉHENSION D'UN TEXTE CHEZ LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

Les chercheurs se sont intéressés à l'évolution de la compréhension en lecture chez des élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e secondaire de classes ordinaires de français et de classes de cheminements particuliers de formation, et ce, sur une période de trois ans. Pour chacune des trois classes du secondaire, on a demandé aux élèves de lire individuellement un texte de cinq pages et de répondre à un questionnaire de compréhension par la suite, sans avoir accès au texte. La correction a été effectuée en distinguant les réponses textuelles des réponses exigeant une relation d'inférence. Plusieurs questions n'admettaient que des réponses textuelles, d'autres exigeaient une relation d'inférence, mais pour certaines il pouvait s'agir de combiner les deux types de réponses.

Les résultats des élèves au questionnaire indiquent une progression pour ce qui a trait à la compréhension du texte d'une classe du secondaire à une autre plus élevée. En effet, les élèves de 3^e secondaire réussissent mieux que les élèves de 2^e secondaire, tandis que ces derniers obtiennent de meilleurs résultats que les élèves de 1^{re} secondaire. Plus leur scolarité augmente, plus les élèves comprennent le sens d'un texte.

Par ailleurs, les résultats aux questions purement textuelles sont plus élevés que ceux aux questions exigeant une relation d'inférence, et ce, pour l'ensemble des élèves. Les chercheurs observent également un progrès à tous les types de questions d'une classe secondaire à une autre supérieure.

Quand on compare les garçons et les filles, on remarque que les filles obtiennent des résultats supérieurs à tous les types de réponses à la 1^{re} année du secondaire. Cependant, cela est plus marqué dans la catégorie des réponses textuelles et inférées. Or, dès la 2^e année du secondaire, les garçons obtiennent de meilleurs résultats aux questions exigeant une relation d'inférence, alors que les filles se montrent supérieures particulièrement aux réponses textuelles et à celles qui sont à la fois textuelles et inférées. Les garçons progressent à tous les types de questions, tandis que les filles semblent progresser davantage à celles exigeant des réponses textuelles et inférées.



Pendant les trois années qu'a duré l'étude, seulement 54 élèves ont passé l'épreuve trois fois, étant alors à des degrés scolaires différents. L'analyse des résultats obtenus par ces élèves indique qu'ils progressent d'une année à l'autre, et ce, pour les trois types de réponses. Les garçons, qui obtenaient une note moyenne beaucoup plus basse que les filles en 1^{re} secondaire, ont progressé beaucoup plus qu'elles, tant et si bien qu'en 3^e secondaire leur note moyenne se rapproche de celle des filles, pour qui l'on observe peu d'évolution entre les résultats de la 2^e et de la 3^e secondaire. Les chercheurs observent qu'avec le temps les écarts entre les garçons et les filles tendent à s'amenuiser. Les élèves deviennent habiles à repérer les personnages principaux et leur rôle, mais font preuve d'une certaine difficulté à mettre en évidence les événements du récit et leur enchaînement. Et, à leur avis, la compréhension d'un récit continue de se développer au-delà de la 3^e secondaire.

RÉSUMÉ

Selon les chercheurs :

La compréhension des élèves en lecture s'améliore au fil de leur scolarité.

Cette amélioration se manifeste autant en compréhension textuelle qu'en compréhension des liens sous-jacents.

Le niveau de compréhension des filles est supérieur à celui des garçons, mais l'écart entre les deux sexes s'amenuise avec le temps.

Les élèves se montrent plus habiles à repérer les personnages principaux et leur rôle dans le récit et à répondre à des questions de format classique qu'à mettre en évidence les événements du récit et leur enchaînement.

Le développement de la compréhension d'un récit est loin d'être terminé en 3^e secondaire.

APPRENDRE EN LISANT

Un autre volet de cette recherche visait à examiner l'utilisation, par les élèves, de la lecture comme mode d'apprentissage. L'élève qui lit efficacement, c'est celui qui le fait en poursuivant des intentions et en étant en interaction avec le texte. Il doit agir explicitement dans le but d'acquérir de nouvelles connaissances et, pour y parvenir, utiliser des stratégies de lecture, des stratégies d'apprentissage de même que des stratégies métacognitives. Par ailleurs, certains élèves éprouvent des difficultés à apprendre d'une façon significative par la lecture.

L'élève qui rencontre des problèmes d'apprentissage par la lecture, c'est celui qui a de la difficulté...

à bien comprendre le sens de ce qu'il lit;

à résumer un texte;

à retenir l'information lue;

à traiter l'information dans une structure de texte autre que la structure narrative;

à se rappeler les concepts et les faits dans différents domaines d'étude ainsi qu'à les appliquer et à les maîtriser;

à faire des liens entre les concepts et à les utiliser dans des tâches semblables ou dans d'autres tâches.

Les chercheurs ont tenté, dans un deuxième temps, d'identifier les différentes stratégies d'apprentissage par la lecture utilisées par les élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e secondaire des classes de géographie et d'histoire, et de mettre ces stratégies en relation avec les connaissances acquises.

Les élèves devaient lire individuellement, en classe, trois textes d'environ quinze pages chacun, dont le contenu se rapportait à un programme d'études. Une partie de ce contenu avait d'ailleurs été abordée pendant les cours, alors qu'une autre était nouvelle, ce qui permettait aux élèves de faire des liens entre ce qu'ils avaient déjà vu et appris en classe et ce qu'ils lisaient. De plus, ils étaient informés que leurs connaissances sur le sujet ainsi que les stratégies d'apprentissage qu'ils avaient utilisées seraient vérifiées avant et après avoir réalisé l'activité. Ils devaient également remplir une grille dans laquelle on leur demandait d'indiquer les stratégies auxquelles ils avaient eu recours et celles qu'ils n'avaient pas utilisées pour la réalisation de l'activité.

Les analyses effectuées ont permis de dégager un profil général décrivant les principales stratégies d'apprentissage, dont des stratégies cognitives et des stratégies d'autorégulation, déployées par les élèves pendant une activité d'apprentissage par la lecture. Les chercheurs soulignent que les stratégies utilisées par les élèves sont, de façon générale, assez semblables.

Stratégies d'apprentissage par la lecture utilisées par les élèves

Au début de l'activité, ils se sont assurés :

- de bien comprendre ce qu'ils avaient à faire (stratégie d'autorégulation);
- qu'ils avaient en main tout le matériel nécessaire (stratégie d'autorégulation).

Pendant l'activité, ils disent :

- s'être servis des titres et des sous-titres pour s'aider à identifier les points importants (stratégie cognitive);
- avoir souligné, encadré ou ombré ce qu'ils trouvaient important pour le travail (stratégie cognitive);
- avoir ajusté leur façon de travailler en fonction de l'avancement du travail (stratégie d'autorégulation);
- avoir lu et appris sur le sujet en ayant en tête ce qu'ils devaient faire (stratégie cognitive);
- avoir relu l'ensemble ou des parties de texte afin de revoir le contenu (stratégie cognitive).

À la fin de l'activité, ils ont évalué :

- s'ils avaient lu tous les textes (stratégie d'autorégulation);
- s'ils avaient bien accompli la tâche (stratégie d'autorégulation).

Or, lorsque les chercheurs ont analysé les stratégies non utilisées par les élèves, plusieurs d'entre elles étaient reconnues, dans les recherches antérieures, comme très utiles à la mise en place d'un apprentissage significatif.

Les stratégies d'apprentissage par la lecture non utilisées par les élèves

Au début de l'activité, ils n'ont pas :

- réparti le travail à faire dans le temps pour arriver à lire tous les textes (stratégie d'autorégulation);
- planifié des étapes à suivre pour y arriver (stratégie d'autorégulation);
- fixé leurs objectifs d'apprentissage (stratégie cognitive)*.

Pendant l'activité, ils n'ont pas :

- regroupé les idées principales sous forme de schéma ou de tableau (stratégie cognitive)*;
- copié mot à mot des phrases ou des parties de texte (stratégie cognitive)*;
- copié des mots importants dans la marge des textes (stratégie cognitive)*;
- pris des notes en résumant les textes (stratégie cognitive)*;
- transformé les titres des textes en questions et essayé d'y répondre en lisant (stratégie cognitive)*;
- réécrit dans leurs mots les passages importants du texte qu'ils voulaient retenir (stratégie cognitive)*.

À la fin de l'activité, ils n'ont pas évalué :

- s'ils avaient bien su gérer leur temps pendant les moments de travail en classe (stratégie d'autorégulation);
- s'ils avaient bien travaillé (stratégie d'autorégulation);
- s'ils avaient atteint le but visé (stratégie d'autorégulation)*.

* Les stratégies suivies d'un astérisque sont reconnues comme très utiles à un apprentissage significatif.

La comparaison des stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves qui ont le plus et ceux qui ont le moins amélioré leur performance permet de constater que les élèves plus performants utilisent davantage les stratégies d'autorégulation. Ils mettent l'accent sur la réalisation de l'activité en s'attardant à ce qu'ils doivent faire, aux périodes de lecture dont ils disposent et à l'atteinte du but fixé.

Les élèves qui ont le moins amélioré leur performance, quant à eux, utilisent également des stratégies d'autorégulation, mais ils font moins appel que les élèves plus performants à des stratégies qui visent l'acquisition de connaissances (stratégies cognitives). Il apparaît que ces élèves possèdent un répertoire réduit de stratégies cognitives. Selon les chercheurs, ces élèves tenteraient de s'ajuster à l'activité, mais auraient peu de moyens d'y parvenir.

Les élèves qui ont le moins amélioré leur performance

Ce qu'ils ont fait :

- ils ont ajusté leur façon de travailler en fonction des périodes de travail en classe (stratégie d'autorégulation);
- ont évalué, à différents moments, où ils en étaient dans leurs apprentissages, afin de s'assurer que tout allait bien (stratégie d'autorégulation).

Ce qu'ils n'ont pas fait :

- ils n'ont pas choisi des stratégies qui pouvaient les aider à lire et à apprendre efficacement (stratégie cognitive);
- ne se sont pas fixé un objectif d'apprentissage (stratégie cognitive);
- n'ont pas trouvé d'exemples personnels qui illustraient ce qu'ils avaient lu (stratégie cognitive);
- n'ont pas souligné, encadré ni ombré ce qu'ils trouvaient important pour le travail (stratégie cognitive);
- n'ont pas répété mot à mot des parties de texte qu'ils avaient lues (stratégie cognitive).

Les connaissances des élèves ont été évaluées à la suite de l'activité d'apprentissage par la lecture. Il en est ressorti que leur niveau d'apprentissage était plutôt faible.

RÉSUMÉ

Selon les chercheurs, les élèves disposent, dans l'ensemble, d'une base stratégique leur permettant d'apprendre par la lecture.

À leur avis, elle est cependant insuffisante et devrait être améliorée avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant.

Les élèves mettent l'accent davantage sur la lecture du texte et la gestion de l'activité plutôt que sur les apprentissages à réaliser.

Les chercheurs suggèrent, pour aider les élèves les mieux outillés, de bonifier leur répertoire stratégique et d'améliorer la mise en œuvre de leurs stratégies.

Pour aider les élèves les moins outillés, ils suggèrent de les amener à se fixer des objectifs d'apprentissage et à évaluer le travail accompli, tout en augmentant le nombre de stratégies qui les amèneraient, éventuellement, à améliorer leur performance.

LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE AU SECONDAIRE

Dans un autre volet de cette étude, les chercheurs ont observé, en classe, les pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants du début du secondaire au regard de la lecture dans les classes de français et dans d'autres de sciences humaines. Les conduites des élèves durant les périodes consacrées à la lecture ont également été étudiées.

Les expériences se sont déroulées à cinq périodes au cours des trois années qu'a duré la recherche, au rythme de deux ou trois observations systématiques dans chacune des classes de la 1^{re} à la 3^e secondaire, incluant les classes de cheminements particuliers de formation. Les observations faites chez 37 enseignantes et enseignants ont été consignées à l'aide de grilles d'observation regroupant 48 comportements distincts de l'enseignant et 27 comportements d'apprentissage chez les élèves.

Dans l'ensemble, il apparaît que les enseignants font fréquemment appel à un bagage de 9 conduites pédagogiques, sur une possibilité de 48 préalablement identifiées. Ces comportements sont principalement de deux ordres, soit questionner les élèves et réagir à leurs réponses. Les autres façons de faire se sont révélées très peu utilisées ou carrément inexploitées, sauf dans les classes de français où jusqu'à 16 d'entre elles pouvaient être utilisées.

Les conduites pédagogiques les plus utilisées par les enseignantes et les enseignants

- Poser des questions sur le contenu.
- Donner des directives.
- Répondre aux questions des élèves.
- Réagir aux élèves et commenter leurs réponses.
- Faire lire un élève.
- Recourir à des exemples.

Les conduites pédagogiques absentes chez les enseignantes et les enseignants

- Demander aux élèves d'anticiper le contenu d'un texte.
- Parler de leurs lectures aux élèves.
- Donner des références sur des lieux, des sites à consulter.
- Montrer des ouvrages.
- Donner leur avis sur des livres.
- Donner accès à des livres.
- Demander aux élèves de chercher la forme d'un texte et les y faire réagir.
- Faire la critique d'un texte.
- Demander d'explicitier les difficultés rencontrées.

Les pratiques observées relèvent d'un style d'enseignement conventionnel, centré sur le questionnement et des approches pédagogiques restreintes et qui portent peu sur l'enseignement de stratégies. Selon les chercheurs, ces pratiques ont depuis longtemps été identifiées comme les moins efficaces. L'on fait cependant remarquer qu'en 3^e secondaire les comportements pédagogiques semblent devenir plus ouverts, tandis qu'une certaine diversité dans les pratiques en lecture tendrait à s'installer au 2^e cycle du secondaire. Toutefois, les pratiques pédagogiques visant le renforcement des stratégies d'apprentissage par la lecture dans les disciplines autres que le français semblent plutôt restreintes.

En ce qui concerne les conduites d'apprentissage des élèves, seulement sept ont été régulièrement observées. Cela semble découler du fait que ceux-ci seraient davantage invités à répondre aux questions des enseignantes et des enseignants qu'à s'exprimer sur les stratégies qu'ils utilisent. Par contre, les comportements favorisant l'enseignement et l'apprentissage de la lecture sont davantage constatés en 1^{re} secondaire ainsi que dans les classes de français. Selon les chercheurs, les conduites des élèves en situation d'apprentissage ne laisseraient guère présager le développement de compétences avancées en lecture.

Les conduites d'apprentissage les plus fréquentes chez les élèves

- Répondre aux questions orales.
- Répondre aux questions écrites.
- Lire en silence.
- Lire à voix haute.

Les conduites d'apprentissage absentes chez les élèves

- Parler de leurs lectures.
- Regrouper leurs idées dans un tableau.
- Expliciter leurs stratégies.
- S'exprimer sur la pertinence des stratégies.
- Confirmer leurs anticipations.

RÉSUMÉ

Selon les chercheurs :

Les pratiques des enseignantes et des enseignants sont centrées plutôt sur le questionnement que sur l'enseignement de stratégies.

Les élèves sont peu enclins à s'exprimer sur les stratégies qu'ils utilisent.

L'enseignement de la lecture semble rester confiné à une discipline, soit le français.

Les pratiques d'enseignement de la lecture devraient viser à améliorer la compréhension en lecture des élèves, à créer chez eux des habitudes de lecture et des attitudes favorables envers la lecture ainsi qu'à favoriser des compétences d'apprentissage par la lecture afin de leur permettre de poursuivre leurs études de façon plus autonome.

Méthodologie

Les groupes de cheminements particuliers de formation, de français, de géographie et d'histoire des classes de 1^{re}, 2^e et 3^e secondaire de trois écoles de la région de Montréal ont collaboré à l'étude. À la première année (hiver 2000), quatorze classes regroupant 340 élèves y ont participé; à la deuxième année (2000-2001), ce fut le cas de dix-neuf classes totalisant 620 élèves, tandis qu'à la troisième année (2001-2002) vingt classes regroupant 584 élèves y participaient.

La collecte des données a été effectuée à partir de tests de lecture et de situations d'apprentissage par la lecture précédées et suivies d'un questionnaire de connaissances et d'un autre sur les stratégies utilisées. Toutes les classes ont été observées pendant des périodes de lecture, et chaque enseignant a fait l'objet d'une entrevue avec l'un des chercheurs.



On trouve le document à l'adresse suivante :
www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm

COORDINATION

Diane Charest

Chef du Service de la recherche

Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs

RÉDACTION

Michelle Pelletier

Service de la recherche

Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs

GRAPHISME

Ose Design

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005 – 04-01069

ISBN 2-550-43826-4

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2005

