



# Rapport de recherche

## PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Pratiques d'enseignement favorisant le développement de la compétence à lire et à écrire au secondaire en contexte d'inclusion scolaire

### Chercheuse principale

France Dubé, Université du Québec à Montréal

### Cochercheuses

Chantal Ouellet, Université du Québec à Montréal

France Dufour, Université du Québec à Montréal

### Autres membres de l'équipe (étudiants)

Olivier Bruchesi, Université du Québec à Montréal

Émilie Cloutier, Université du Québec à Montréal

Marie-Jocya Paviel, Université du Québec à Montréal

Marc Landry, Université du Québec à Montréal

### Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

### Numéro du projet de recherche

2018-LC-211003

### Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture et la lecture (volet Synthèse des connaissances)

### Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur (MEES)

Et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

1. *Enseigner la lecture et l'écriture à une diversité d'élèves au secondaire : cela ne se fait pas seul !*

2. Notre question de recherche était la suivante : Quelles sont les pratiques d'enseignement en contexte d'inclusion scolaire qui sont les plus susceptibles de favoriser le développement de la compétence à écrire ou à lire des textes en tenant compte de la diversité des élèves du secondaire ?

3. Les programmes, pratiques, approches ou outils recensés pour améliorer les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture au secondaire en contexte d'inclusion scolaire visent à contribuer au développement des compétences des élèves tout en tenant compte de la réalité organisationnelle des écoles secondaires. L'enseignement explicite de stratégies de compréhension de lecture, soutenu par des discussions métacognitives visant à développer des stratégies d'autorégulation chez les élèves, seraient les pratiques gagnantes à adopter dans toutes les disciplines du secondaire. La lecture s'avère alors une activité active et interactive, entre le lecteur et le texte, de même qu'avec les pairs, en classe (Antoniou, 2010; Soltero-Gonzalez et Klingler, 2010). La formation de dyades (Vasquez, 2010), d'équipes et de petits groupes de discussion (Graham, Pegg et Alder, 2007) est souvent recommandée (Hébert, 2009; Linder, 2011; Lyons et Thompson, 2012; Ouellet *et al.*, 2015; Shanahan, 2008; Vasquez, 2010) afin de favoriser la compréhension; la lecture ne devant plus être considérée comme une activité solitaire, mais bien collective. L'approche *Reading Apprentishechip* (Greenleaf *et al.*, 2011) propose l'enseignement des stratégies de compréhension dans la langue d'enseignement, mais aussi dans les autres disciplines, comme les mathématiques, les sciences ou l'histoire. L'enseignant y joue au début un grand rôle dans l'enseignement et la

modélisation des stratégies, mais invite rapidement les élèves dans des discussions métacognitives collectives (Fancsali *et al.*, 2015; Ouellet, Croisetière et Boultif, 2015). Ces conversations métacognitives permettent aux élèves de développer une expertise liée à une discipline scolaire lorsqu'ils explicitent et rendent « visibles » à leurs pairs, l'utilisation de leurs stratégies de lecture (Greenleaf *et al.*, 2001, dans Brown, 2008). Les cercles littéraires seraient parmi les approches les plus efficaces auprès des élèves qui éprouvent des difficultés en lecture. Les discussions rendraient plus transparentes les stratégies employées par les pairs lecteurs (Kamil *et al.*, 2008). Ces approches d'enseignement explicites, différenciées et collaboratives, combinées au fil des activités de lecture, amèneraient les élèves à confronter leur opinion et leur compréhension du texte de même qu'à développer un esprit critique face aux textes lus (Sejnost et Thiese, 2010; Antoniou, 2010), ce qui favoriserait leur engagement dans la tâche et leur motivation (Guthrie, Wigfield et You, 2012). Boardman, Klingner, Buckley, Annamma, et Lasser (2015) soulignent que la lecture stratégique collaborative contribuerait à monitorer la compréhension et à prendre des moyens pour « réparer » les bris de compréhension. Les regroupements sont mis de l'avant afin d'encourager les interactions à travers l'utilisation des stratégies de compréhension en lecture enseignées explicitement; la lecture stratégique collaborative a été étudiée dans des recherches qualitatives et quantitatives et a montré des résultats positifs pour tous les élèves (Scornavacco *et al.*, 2015). Pour l'apprentissage de l'écriture, des stratégies devraient être enseignées explicitement pour ensuite être suivies de tempêtes d'idées, d'activités collectives de préécriture, de l'élaboration d'un organisateur graphique, puis de la rédaction d'une première version du texte et de la rétroaction de l'enseignant ou d'un pair, avant de passer à

la rédaction du texte final. Ces sous-groupes de travail peuvent également être associés à des stratégies d'autorégulation comme proposé avec la *Self-Regulation Strategies Development* (SRSD) (Harris, Graham, Mason et Saddler, 2002), tant auprès des élèves éprouvant des difficultés que des élèves tout-venant (Mong Cramer et Mason, 2015; Saddler *et al.*, 2010; Sperger, 2010). Applebee, Langer et Wilcox (2013) soulignent que l'enseignement de l'écriture, fondé sur la résolution de problèmes et sur l'interaction entre les pairs lors de tâches complexes, permet un meilleur développement de la compétence à écrire; les enseignants qui comprennent et appliquent le processus d'écriture itératif favoriseraient un meilleur développement des compétences que ceux qui utilisent un processus d'écriture linéaire (Saddler et Asaro-Saddler, 2010; Wright et ODell, 2013) (par exemple, refaire des plans et sous-plans pendant la mise en texte, pour planifier l'écriture de sections qui avaient été oubliées lors du premier jet). Une pratique prometteuse serait d'aborder la littératie en sciences (Anthony, Tippett et Yore, 2010) ou dans différentes disciplines au secondaire en utilisant une variété de supports visuels, comme des affiches présentant le contenu disciplinaire, et en employant des stratégies multimodales de soutien à la compréhension, comprenant des activités visant à « écrire pour apprendre » proposant aux élèves de rédiger, par exemple, des brochures informatives en utilisant les TICE (logiciels, dessins, schématisation) afin de démontrer leur compréhension des contenus disciplinaires. Des approches relevant de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) en lecture (Gordon, Proctor et Dalton, 2012) et en écriture (Vue et Hall, 2012) ont également été recensées et proposent des principes d'enseignement-apprentissage transférables dans toutes les disciplines du secondaire en considérant les besoins de tous les

élèves d'une même classe. Il s'avère important de souligner que, même au secondaire, les enseignants devraient modéliser la fluidité en lecture et lire à haute voix des textes aux élèves, faire lire les élèves à haute voix afin que les autres élèves les écoutent, les exposer souvent à l'écrit, à différents types de textes (journaux, livres, revues, internet) et les guider dans les textes disciplinaires de niveaux de complexité variés (Hurst et Pearman, 2013) en leur enseignant explicitement le vocabulaire propre à leur discipline respective (Chamberlain et Crane, 2009; Frank, 2008; Sedida, 2011; Shanahan, 2008; Soltero-Gonzalez et Klinger, 2010). D'autres études devront être menées afin d'étudier les effets du coenseignement pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou pour aborder la littératie disciplinaire au secondaire.

4. Les résultats québécois du Programme d'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) de 2013 mettaient en évidence les faibles niveaux de littératie d'une partie importante de la population âgée de 16 à 65 ans qui n'ont pas obtenu le diplôme secondaire. Ceux-ci se classent majoritairement (73,1%) aux niveaux 1 et 2, soit sous le niveau de compétence requis pour fonctionner aisément dans la société (niveau 3). Cette catégorie, qui représente les jeunes décrocheurs, comprend 14,2% des 16-25 ans (Desrosiers et Robitaille, 2006). La formation des enseignants, en formation initiale mais également en formation continue, s'avère essentielle afin que les enseignants de toutes les disciplines du secondaire puissent adopter des pratiques et des approches gagnantes pour enseigner à une diversité d'élèves et favoriser le développement de la compétence à écrire ainsi qu'à lire des textes variés à l'école secondaire.