

Attitudes et pratiques enseignantes en lecture au collégial

Marie-Pier Rivard, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

Cet article 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. Cette recherche avait pour objectifs 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 et d'en apprendre davantage sur leurs pratiques enseignantes déclarées en compréhension en lecture en regard de modèles validés empiriquement par la recherche.

La lecture, facteur prédictif de réussite au collégial?

Toutes les personnes qui entreprennent des études collégiales ne s'y engagent pas avec la même préparation académique. 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 (Pugh, Pawan et Antommarchi, cités dans Falk-Ross, 2001; 2002). 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).

Les occasions de faire lire et soutenir les étudiants au collégial en lecture sont variées et nombreuses. 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; Nash-Ditzel, 2010 ; Rivard, 2012). On devrait donc accorder plus d'importance à l'enseignement de stratégies au niveau collégial. Or, actuellement, 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 ce qui est fait pour aider les étudiants à développer leurs habiletés en compréhension en lecture au collégial. De plus, 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).

Attitudes enseignantes

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). 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, l'expérience, la scolarité et la discipline enseignée. 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, teignent 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.

Méthodologie

Conscients de cette problématique au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, cette recherche a porté 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.

Résultats

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) indiquent 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 dans leur discipline. 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.

D'abord des spécialistes de contenu

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. 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.

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). Les enseignants experts de contenus de niveau collégial questionnés dans notre recherche croient de façon 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 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 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. 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 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.

Rôle et utilité de la lecture et de la littératie en classe : une attitude neutre qui demeure

A ce sujet, 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. 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. 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 est 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*).

Intégrer la lecture à sa pratique : réaliste et possible selon les enseignants

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.

Discussion

De nombreux défis en lecture 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, 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 le font. 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.

Conclusion

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 :

- 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?

Bibliographie

- 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.
- Garner, R. et Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychology*, 24, 143–158.
- Gunning, T. (2010). *Reading Comprehension Boosters: 100 lessons for building high-level literacy*.
- Hall, L. A. (2005). Teachers and content area reading: Attitudes, beliefs and change. *Teacher and Teacher Education*, 2, 403–414.
- 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>
- Nash-Dietzl. (2010). Metacognitive reading strategies can improve self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2).
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum studies*, 19(4), 317–328.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Shanahan, T. et Shanahan, C. (2008) Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content- Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59.

Squires, D. et Bliss, T. (2004). Teacher visions: Navigating Beliefs. *The Reading Teacher*, 57(8), 756–763.

Vaughan, J. (1977). A Scale to Measure Attitudes Toward Teaching Reading in Content Classrooms. *Journal of reading*. 20 (7), 605 -609.

White, H. (2004). Nursing instructors must also teach reading and study skills. *Reading Improvement*, 41, 38–50.