

ET SI ON FAISAIT FAUSSE ROUTE QUANT AUX DIFFICULTÉS DE LECTURE DES ÉTUDIANTS ?



CATHERINE BÉLEC
Professeure
Cégep Gérald-Godin

CONTEXTE

En préparation pour le cours à venir, vous invitez vos étudiants à lire un chapitre du manuel. Au cours suivant, vous leur demandez ce qu'ils ont pensé du texte ou s'ils ont des questions sur celui-ci. Un long silence s'en suit. Un peu plus tard, lors des activités d'application des notions, vous remarquez avec agacement que, malgré leur mutisme, les étudiants semblent avoir eu de la difficulté à comprendre le texte : ils sont incapables de repérer sa structure ou d'établir des liens entre les concepts. Vous notez par ailleurs que plusieurs n'ont pas lu le chapitre alors que d'autres ont surligné en couleur des passages entiers comme si tout était important. Finalement, vous vous résignez à prendre du temps de classe pour revoir la plupart des notions que vous espérez acquises par la lecture, alors que vous aviez réservé la période à des exercices et à du travail en équipe en vue d'approfondir les apprentissages. Et, avec découragement, vous vous demandez pourquoi des étudiants du collégial ont tant de difficulté à apprendre par les textes qu'on leur donne à lire – voire, à simplement faire les lectures requises.

Considérant l'intérêt grandissant de l'enjeu de la lecture au collégial¹ et les conclusions de plusieurs grandes enquêtes portant sur la lecture (Statistique Canada, 2014 ; OCDE, 2013 ; CSE, 2013), nous avons mené une recherche collaborative interdisciplinaire subventionnée par PAREA² impliquant six professeurs (administration, communication, histoire, littérature, mathématique et philosophie) (Bélec, 2018). Nous avons alors observé que, d'une part, le problème de la lecture n'est peut-être pas abordé pour ce qu'il est réellement et que, d'autre part, il arrive que les professeurs, par différentes pratiques, contribuent inconsciemment à faire perdurer ces problèmes. Dans le texte qui suit, nous étayerons certaines de nos conclusions. Tout en brossant un portrait des problèmes et des pratiques liés à la lecture au collégial, nous proposerons des modalités et méthodes d'accompagnement pour résoudre les tensions ou pour contourner les obstacles identifiés.

LES PROBLÈMES DE LECTURE EN SONT-ILS VRAIMENT ?

Un portrait systémique de la situation a été réalisé par le biais de l'analyse d'entretiens (individuels et de groupe), de questionnaires et de différents documents (plans de cours, activités ou évaluations impliquant la lecture). Tous les participants mentionnent, à un moment ou un autre, l'idée que les étudiants ont de la difficulté à comprendre les textes. Il est vite apparu que le terme *comprendre* est, en réalité, une notion fourretout, qui implique une grande diversité de choses selon la personne qui l'utilise, voire selon le contexte où elle l'utilise. Durant un entretien individuel, nous avons amené les professeurs à préciser la nature des différents problèmes de lecture qu'ils observaient. L'analyse comparative de ceux-ci a permis de faire des recoupements révélateurs (voir le [tableau 1](#)).

Il ressort de l'analyse approfondie des problèmes de lecture que le verbe *comprendre* ne correspond pas au sens donné dans la taxonomie de Bloom (voir la [figure 1](#)), soit un apprentissage d'un niveau relativement superficiel. Lorsque les participants l'évoquent, ils font référence en fait à une opération cognitive de plus haut niveau. Ainsi, les deux principales difficultés relevées par tous les professeurs (6/6) sont la capacité des étudiants à faire des liens, de même que la motivation et l'engagement de ces derniers dans leurs lectures. Alors que la première découle plutôt d'une compétence cognitive de haut niveau (si l'on se réfère à la taxonomie de Bloom), la deuxième tient davantage de l'affectif et du comportemental.

Un troisième type de problème observé par la grande majorité des participants (5/6) est la capacité à cibler l'information importante ou à repérer les grandes lignes qui structurent un texte. Dans les deux cas, la compétence implique un discernement permettant d'appréhender le texte dans une vision globale, puis de sélectionner les éléments prioritaires ou structurant une pensée dans un texte (consignes, problème, texte long). Cette compétence peut être vue selon deux points de vue. Si on la considère simplement comme l'habileté à *identifier* l'information, cela relève effectivement, sur le plan cognitif, de la *compréhension* ; toutefois, nous proposons que la sélection attendue par les professeurs tienne plutôt de l'*évaluation*. En effet, l'idée de choisir des informations parmi d'autres selon leurs caractéristiques communes ou leurs différences correspond au verbe *trier*, si l'on se rapporte à la taxonomie de Bloom.

¹ Voir par exemple Blaser, 2009, 2013 ; Boisvert, 2008 ; Boulfit, Dubé et Ouellet, 2016 ; Larochelle, 2012 ; Lavoie et Desmeules, 2010 ; Lecavalier et Richard, 2011 ; Mimouni et King, 2007 ; Ouellet et collab., 2014 ; Sauvaire, 2015.

² Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

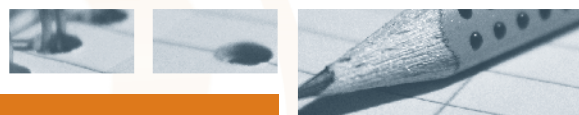


TABLEAU 1

DIFFICULTÉS DES ÉTUDIANTS EN LECTURE RELEVÉES PAR LES PROFESSEURS

DISCIPLINE	DIFFICULTÉS OU DÉFIS RELEVÉS	(1) Motivation, engagement; (2) Établissement de liens; (3) Sélection de l'information importante, structurante selon le contexte; (4) Acquisition de connaissances; (5) Métacognition				
		1	2	3	4	5
ADMINISTRATION	<ul style="list-style-type: none"> Analyser en profondeur un cas et y appliquer les connaissances acquises dans le cours Analyser des consignes Être motivé à lire 	X	X	X		
COMMUNICATION	<ul style="list-style-type: none"> Faire des liens entre les textes théoriques Faire des liens entre les théories et la société Cibler les concepts importants dans les textes Appréhender les textes présentant des théories, des abstractions Être motivé à lire 	X	X	X	X	
HISTOIRE	<ul style="list-style-type: none"> Faire des liens entre différents textes historiques Cerner la structure du texte (thèse, arguments, conclusion) Acquérir des connaissances par la lecture S'engager dans les lectures (travailler le texte en profondeur, l'annoter, y réfléchir, y revenir) 	X	X	X	X	
LITTÉRATURE	<ul style="list-style-type: none"> Réaliser une lecture de second niveau en explorant un univers et ses réseaux de sens Cibler un objectif de lecture pertinent S'engager dans les lectures (curiosité pour travailler le texte, pour le relire, pour vérifier des hypothèses, etc.) 	X	X			X
MATHÉMATIQUE	<ul style="list-style-type: none"> Analyser en profondeur des problèmes et appliquer les connaissances acquises dans le cours Comprendre la tâche Différencier les détails de l'essentiel Faire preuve d'autonomie face à la lecture du manuel de cours ou de problèmes mathématiques Être motivé à lire 	X	X	X		X
PHILOSOPHIE	<ul style="list-style-type: none"> Faire des liens entre les différents éléments de la structure argumentaire Différencier les détails de l'essentiel Cerner la structure argumentaire (thèse, problème, exemples, objections) S'engager dans les lectures (à réfléchir au sens que celles-ci ont pour eux, de manière intrinsèque) 	X	X	X		

Pour sélectionner de l'information de manière pertinente, même pour un apprentissage relevant de la compréhension, il est nécessaire qu'une analyse contextuelle de la tâche à réaliser survienne préalablement. Avant la lecture, l'apprenant doit en effet intégrer l'objectif de communication du texte et l'objectif d'apprentissage à atteindre. Il doit par ailleurs maîtriser la logique d'une pensée disciplinaire (dans cette discipline, à quoi est-il important de porter attention?) afin

d'être en mesure de repérer correctement l'information qui lui permettra d'acquérir une connaissance générale d'une notion. Ainsi, ce qui est perçu par les professeurs comme un problème de lecture chez les étudiants nous semble relever surtout d'une difficulté à *évaluer* une situation d'apprentissage et à *trier* l'information de manière pertinente au regard de celle-ci.

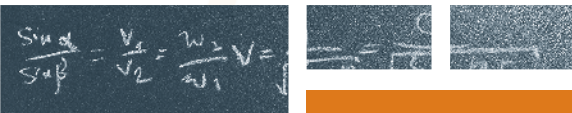
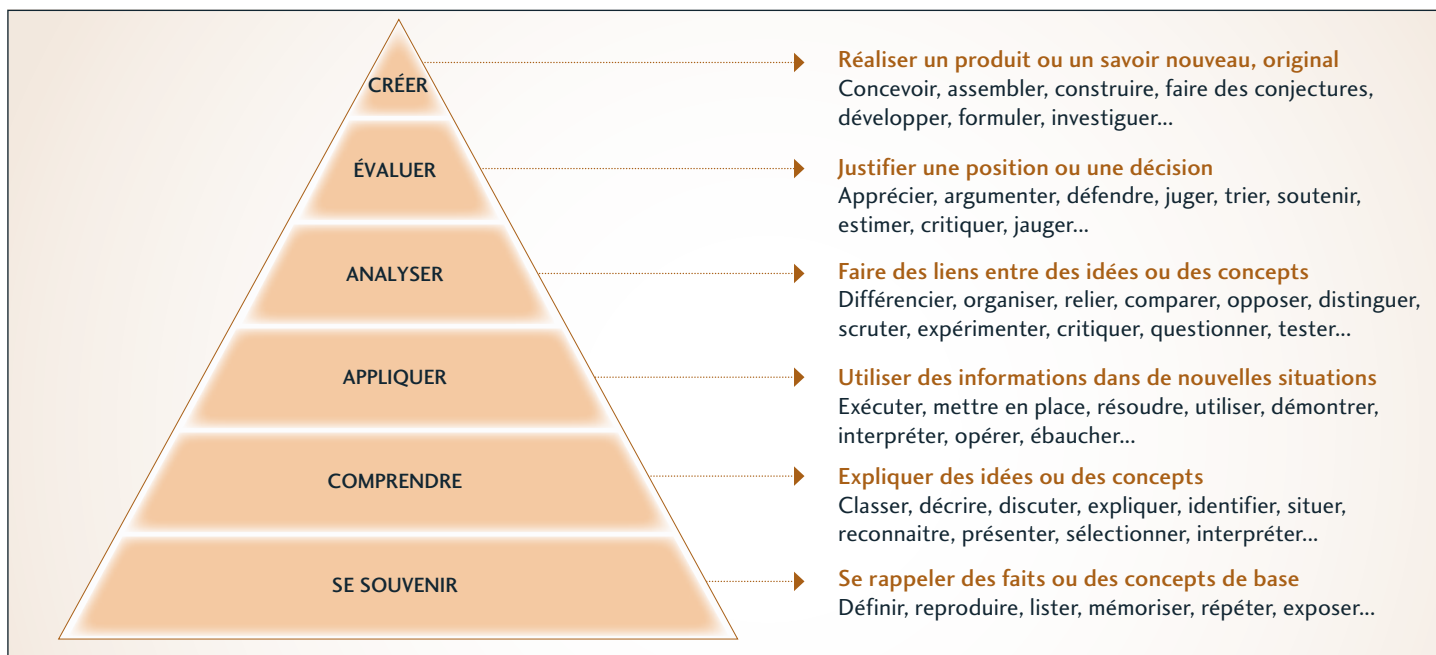


FIGURE 1

TAXONOMIE DE BLOOM



Source : Bloom (2001, dans Bélec, 2018, traduction libre)

Or, ce problème découle de compétences liées à l'autorégulation et à la gestion de stratégies métacognitives plutôt qu'à la lecture en elle-même. De fait, parmi les problèmes de lecture évoqués par les participants se retrouvent aussi ceux concernés par l'acquisition de connaissances ainsi que par la métacognition. Bref, le problème n'est peut-être pas tant que les étudiants ne comprennent pas les textes qu'ils doivent lire (les savoirs proposés par ceux-ci), mais plutôt qu'ils n'appréhendent pas suffisamment la complexité de la situation d'apprentissage dans laquelle celui-ci s'insère (la manière dont il convient de procéder pour intégrer correctement ces savoirs). C'est la différence entre *lire* et *apprendre par la lecture*.

Et, effectivement, le recoupement des différentes difficultés nous a menée à formuler une observation : si l'on examine les catégories auxquelles on peut les relier, il apparaît que ces problèmes ne sont pas associés de manière intrinsèque à la lecture, mais le sont, en fait, à n'importe quel apprentissage. Acquérir des connaissances, sélectionner de l'information, construire des réseaux de connaissances, s'engager dans ses études et mettre à profit des stratégies métacognitives s'avèrent des éléments typiques de tout apprentissage, peu importe la tâche, peu importe la discipline. Dès lors, pourquoi imputer ces défis spécifiquement à la lecture ?

Nous posons l'hypothèse que ces défis sont en fait présents dans tous les apprentissages, mais qu'ils sont moins marquants qu'en lecture parce que, dans bien des situations, les professeurs *prennent sur eux* une partie de ce qu'impliquent ces défis. Par exemple, lors d'un cours magistral, les étudiants ont moins besoin de dégager l'essentiel de l'accessoire ou de faire des parallèles, puisque le professeur aura réalisé lui-même (du moins, en grande partie) ces opérations en préparant son exposé : il aura sélectionné ce qui est pertinent, ordonné le tout en différents points selon leur importance, fait émerger les relations entre les notions, etc., et tout cela en tant qu'expert de sa discipline. Cependant, face à la lecture, l'étudiant est *seul* pour accomplir ces opérations mentales, en tant que novice dans la discipline. Il doit traiter l'information par lui-même, sans aucune réponse ou rétroaction possibles du professeur ou de l'auteur du texte. Les problèmes en lecture des étudiants habituellement observés ne relèveraient ainsi pas tant de l'acte de *lire* que de l'acte d'*apprendre de manière autonome*.

L'apprentissage autonome n'est possible que si une personne possède à la fois un répertoire de stratégies d'apprentissage variées (par exemple, de traitement de l'information) et des stratégies d'autorégulation (de planification, de contrôle et d'adaptation) efficaces. Les dernières permettent à l'apprenant



de savoir quand et comment mettre à profit les premières pour faciliter l'atteinte de son objectif d'apprentissage (acquisition de connaissances, mémorisation, récupération en mémoire, application au cours d'une tâche, etc.).

Contrairement aux stratégies d'apprentissage, qui constituent un répertoire relativement stable pouvant être enrichi par des ressources informationnelles, les stratégies d'autorégulation s'intègrent à un processus complexe et dynamique dépendant de la situation (régulations externes, telles que l'environnement, le temps, les interactions sociales) et de ce que vit la personne dans cette situation (régulations internes, tels la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle, les conduites métacognitives, les stratégies de volition et de gestion contextuelles). Or, tous les problèmes de lecture identifiés peuvent être reliés à l'une ou l'autre de ces dimensions (régulations affectives, comportementales, métacognitives ou contextuelles).

Sans une bonne autorégulation, l'étudiant devant réaliser un apprentissage de manière autonome ne pourra atteindre son objectif – à moins d'un accompagnement visant à le soutenir dans ce processus. Un tel accompagnement est parfois octroyé, inconsciemment, par le professeur dans ses cours magistraux, lors desquels il questionne ses étudiants, les incite à faire des liens, etc., ou encore lors d'activités visant à appliquer des connaissances acquises par d'autres voies que la lecture (telles la classe inversée à partir de vidéos ou des activités d'application faites à la suite d'un exposé). Notre analyse de la situation nous a permis de constater que cet accompagnement est rarement présent dans le cadre d'apprentissages réalisés par la lecture.

Les problèmes en lecture des étudiants habituellement observés ne relèveraient ainsi pas tant de l'acte de lire que de l'acte d'apprendre de manière autonome.

▷ FAVORISER L'APPRENTISSAGE AUTONOME : UNE NOUVELLE VOIE D'INTERVENTION EN LECTURE

La plupart des études portant sur les difficultés en lecture cherchent des moyens de s'attaquer aux processus spécifiques qui interviennent lorsque les étudiants doivent lire. Notre propre conclusion ouvre une nouvelle voie. En effet, il existe plusieurs recherches et métaanalyses (Sannier-Bérusseau et Buysse, 2015 ; Buysse et collab., 2014 ; Cassidy, 2011 ; Buysse, 2009) qui proposent des axes susceptibles de favoriser le

développement de l'apprentissage autonome. Nous avons dressé une synthèse regroupant ces principaux axes en vue de donner des pistes pour favoriser les apprentissages par la lecture.

- Amener les étudiants à avoir besoin d'utiliser des stratégies d'apprentissage pour favoriser la perception d'utilité de celles-ci, notamment en leur fournissant des buts significatifs visant des apprentissages en profondeur.
- Lors des activités d'enseignement et d'apprentissage, accorder une grande importance à la métacognition en s'assurant qu'elle soit un sujet de discussion et de réflexion structurantes.
- Mettre en place des moyens pour protéger la motivation scolaire (réussite des apprentissages) et affective (estime de soi, intérêt), notamment en offrant un apprentissage par boucles de régulation afin de permettre à l'apprenant de combler graduellement l'espace entre sa performance actuelle et celle attendue.
- Offrir aux étudiants l'occasion d'interagir entre eux ainsi qu'avec le professeur afin de provoquer des conflits sociocognitifs porteurs de rétroactions diverses et de qualité.
- Créer un espace où les étudiants doivent être actifs et autonomes et où ils ont les moyens d'exercer cette autonomie (consignes et attentes claires, explicitation de stratégies d'apprentissage, modelage, guidage, etc.), ceci afin d'augmenter éventuellement leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et de leur faire vivre des expériences d'apprentissage autorégulé positives.

Appréhender le problème de lecture dans cette perspective offre donc de nouvelles pistes d'intervention³. Ces cinq axes sont des recommandations que les professeurs de toutes les disciplines auraient avantage à exploiter s'ils désirent améliorer les compétences en lecture de leurs étudiants et, ce qui est peut-être encore plus important, les compétences à apprendre.

▷ ADOPTER DES PRATIQUES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE L'APPRENTISSAGE AUTONOME PAR LA LECTURE : PAS SI SIMPLE !

Toutefois, au-delà des solutions qu'ouvre cette nouvelle avenue, ces axes permettent aussi de porter un regard neuf sur les obstacles susceptibles de nuire à l'adoption de pratiques visant l'amélioration de l'apprentissage autonome et, en somme, des habiletés en lecture au collégial. Dans le cadre du portrait systémique que nous avons dressé, en nous basant sur nos

³ Il est intéressant de noter que certains de ces éléments trouvent écho dans d'autres recherches s'étant penchées sur les problèmes de lecture des étudiants du collégial. En effet, Ouellet et collab. (2014) pointent, notamment, le fait que les étudiants peinent à apprendre en profondeur et à appréhender les abstractions par la lecture, qu'ils se sentent souvent démunis face à la lecture (sentiment d'efficacité personnelle faible), qu'ils manquent de méthodes ou de stratégies d'autorégulation et qu'ils se découragent facilement.



observations ainsi que sur d'autres études (Rivard, 2017; Ouellet et collab., 2014; Lavoie et Desmeules, 2010), nous en avons identifié quatre.

Premièrement, il est apparu que les professeurs du collégial manquent de formation en ce qui a trait au soutien en lecture de leur discipline. Le problème repose surtout sur le fait que ce savoir disciplinaire a été acquis sans enseignement explicite au cours de leurs propres études. Il est donc difficile d'enseigner aux étudiants ce savoir qui est, essentiellement, inconscient. Cela étant, si les professeurs manquent de formation, ils ne manquent pas de compétences (quoi qu'ils en pensent!), car ils sont, en tant que spécialistes disciplinaires, des lecteurs modèles dont les étudiants peuvent beaucoup apprendre. En fait, la simple verbalisation de ses processus cognitifs au cours d'un exercice de lecture authentique devant la classe peut permettre à un professeur de prendre conscience de son dialogue intérieur, faisant émerger du coup des stratégies utiles à l'enseignement de sa discipline et à la lecture dans celle-ci, tout en renforçant son propre sentiment de compétence face à la lecture.

Deuxièmement, plusieurs professeurs adoptent des pratiques s'inscrivant dans une logique de l'écrit dite *de sens commun* (Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015), où la lecture est associée de manière générale à un décodage, et l'écriture, à la mise sur papier d'une pensée déjà formée. Dans cette conception, la réception de l'information lue ne dépend que du degré de maîtrise de la langue (vocabulaire, code linguistique) et du média (capacité à déchiffrer les lettres et les phrases). Cela revient à croire que si l'étudiant connaît ces codes, qui relèvent de règles plus ou moins limitées qu'il devrait avoir acquises aux ordres d'enseignement précédents, il devrait être en mesure de lire un texte et d'accéder *de facto* au sens tangible que celui-ci contient.

Pour aider les étudiants dans leurs lectures, il serait préférable de plutôt s'inscrire dans une conception *scientifique* de l'écrit, où la capacité à lire repose, certes, sur la maîtrise du code linguistique et du média, mais aussi sur l'acte de construire un sens et d'intégrer ce sens à d'autres connaissances et attentes préexistantes. Or, la maîtrise de ce type d'exercice, qui relève de la nature même de l'apprentissage, n'est jamais terminée. Construire des connaissances ne repose pas seulement sur des processus cognitifs ou des règles prédéterminées, mais sur un ensemble de considérations cognitives, métacognitives, affectives et contextuelles toujours variables et évolutives. Dire que l'on n'a pas besoin de soutenir et d'accompagner pareil exercice après le secondaire reviendrait à dire qu'à partir de ce point, tous les étudiants devraient être capables d'apprendre de manière autodidacte.

Ceci dit, la situation n'est pas si simple. En effet, les professeurs participants à l'étude, lorsque nous les avons interrogés dans un contexte théorique, semblent davantage être des tenants d'une conception scientifique de la lecture: ils considèrent tous que la lecture est un processus important, complexe et nécessitant un accompagnement. Cependant, lors de l'analyse de leurs pratiques, les professeurs reconnaissent qu'ils fournissent peu cet accompagnement. Cette tension entre une conception scientifique de la lecture et des pratiques s'inscrivant plutôt dans une conception de sens commun est donc généralement inconsciente et découle, selon toute apparence, d'une reproduction de leur propre expérience pédagogique des lectures – soit sans accompagnement.

Pour soutenir les étudiants dans leurs lectures, il serait préférable de plutôt s'inscrire dans une conception scientifique de l'écrit.

Troisièmement, certains professeurs sont réticents à donner du temps en classe afin que les étudiants réalisent des activités d'apprentissage actif. Ce type de méthode est pourtant fondamental si l'on veut favoriser le développement de l'apprentissage autonome. Les pratiques qui exploitent les lectures hors classe comme une façon de gagner du temps pour passer la matière rendent d'autant plus difficile l'adoption de l'idée qu'il est nécessaire de donner du temps *en classe* aux étudiants pour travailler sur leurs lectures de manière active (avant ou après celles-ci ou, même mieux, au cours de ce celles-ci).

Toutefois, il importe de nuancer: le problème, en soi, n'est pas de vouloir transmettre de la matière par le biais de la lecture, mais le fait de considérer que ce qui a été lu a été nécessairement acquis et peut, dès lors, servir de base pour préparer l'étudiant à un discours plus complexe apporté par le professeur ou pour passer immédiatement à l'application des connaissances dans des exercices. Aider les apprenants à devenir de bons lecteurs dans sa discipline suppose plutôt de prendre le temps de consolider ou de parfaire la construction de l'interprétation réalisée pendant la lecture. Cela implique de leur donner l'occasion de réfléchir par eux-mêmes sur celle-ci.

Quatrièmement, dans cette même lignée, les professeurs hésitent à mettre les étudiants en situation où ils doivent apprendre par la lecture, doutant de leur capacité à construire leurs connaissances par cette voie. Cette perception les amène donc à mettre rarement ces derniers en situation où ils ont



à apprendre de manière autonome par la lecture, ou encore à encadrer les processus de lecture de telle manière que les étudiants n'ont plus une très grande marge de manœuvre durant ceux-ci. Si l'on considère que le développement des compétences en lecture relève aussi d'un certain développement de l'autonomie, ce manque de confiance quant aux capacités des étudiants est susceptible de contribuer à la stagnation de la situation – car, comment s'améliorer sans la pratique? Comment apprendre à être autonome si l'on ne prend jamais en charge ses apprentissages?

► NOS PRATIQUES FONT-ELLES PARTIE DU PROBLÈME ?

Considérer les difficultés en lecture dans une perspective de problèmes liés à la capacité à apprendre de manière autonome permet de mettre en lumière certaines pratiques pédagogiques susceptibles de nuire au développement de ce type d'apprentissage et, donc, du développement des compétences en lecture. Parmi ces pratiques problématiques, sept ont retenu notre attention au cours de la recherche parce qu'elles étaient présentes chez deux professeurs ou plus.

1. Donner peu ou pas de lectures;
2. Abaisser le niveau d'exigence des apprentissages faits par la lecture (textes plus simples ou apprentissages peu complexes);
3. Exposer de manière intégrale le contenu des lectures avant ou à la suite de celles-ci;
4. Ne faire aucun suivi ou activité (ou presque) revenant sur les lectures explicitement;
5. Travailler la lecture dans une perspective qui n'est pas liée aux apprentissages du cours (par exemple, dans une optique ludique)⁴;
6. Ne pas enseigner de stratégies de lecture ni soutenir la lecture par un encadrement;
7. Ne donner aucun choix par rapport aux lectures (choix des lectures, du calendrier de lecture, du moyen pour exprimer ses apprentissages par ceux-ci, etc.).

Les premières pratiques listées (1 à 5) diminuent la perception de la valeur de la lecture, tant sur le plan axiologique que sur celui de l'utilité: les étudiants n'auront ni besoin d'utiliser des stratégies d'apprentissage, ni l'occasion de réaliser des apprentissages significatifs par la lecture (ce qui affecte aussi la motivation), ni encore la possibilité de développer leur sentiment d'efficacité personnelle en lecture. Les deux dernières (6 et 7) risquent de nuire au rapport des étudiants à la lecture en consolidant leur passivité face à celle-ci s'ils ne reçoivent

pas de soutien leur permettant d'affronter leurs difficultés ou ne leur donnant pas l'occasion d'explorer par eux-mêmes les avenues qui pourraient améliorer ce rapport.

Que faire pour favoriser la lecture? Le champ des possibilités est très vaste. Évidemment, éviter de mettre en place les pratiques identifiées ci-dessus comme problématiques est le premier pas. Par la suite, nous suggérons les actions suivantes:

- Donner régulièrement des lectures complexes, représentant un défi et impliquant des apprentissages essentiels pour le cours.
- Enseigner des stratégies de lecture⁵.
- Réaliser un suivi permettant un accompagnement en cours de lecture et après celle-ci afin de rendre le défi réalisable et, donc, source de motivation et de fierté pour les étudiants.
- Augmenter graduellement le contrôle et la latitude des étudiants dans les apprentissages impliquant la lecture afin de favoriser le développement des stratégies d'autorégulation. Il s'agit ici de leurs stratégies de planification de l'apprentissage⁶, de contrôle de celui-ci ainsi que d'adaptation⁷ face à une difficulté (stratégies métacognitives, mais aussi motivationnelles).

En outre, de nombreuses activités concrètes impliquant la lecture existent: approche Reading Apprenticeship⁸, cercle de lecture⁹, mise en évidence des processus de lecture active par l'entremise des traces ou de journaux de lecture, débat, table ronde, communauté scientifique, création de cartes conceptuelles, résumé coconstruit, etc. Les options pour favoriser le développement des compétences en lecture ne manquent pas; leur variété même constitue une piste pour soutenir parallèlement le développement de la motivation à lire.

⁴ Un alignement pédagogique comportant des incohérences est susceptible, à moyen terme, de pénaliser la motivation à lire. Les étudiants se rendront rapidement compte qu'on leur demande de faire quelque chose qui n'est pas évalué, ce qui risque de nuire à leur motivation à lire. En outre, il y a peu de chance, dans un contexte ludique, que les étudiants s'engagent dans l'utilisation de stratégies d'apprentissage.

⁵ Voir Bélec (2017) pour découvrir quelques stratégies de lecture au collégial.

⁶ La fiche d'accompagnement présentée dans Bélec (2017) constitue un bon point de départ pour développer des stratégies de planification [correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2017/09/02_CB%C3%A9lec_Correspo_sept2017-Annexe_final.pdf].

⁷ Le questionnaire d'attribution causale constitue une bonne piste pour travailler le développement des stratégies de contrôle et d'adaptation (voir Roberge, 2017).

⁸ NDLR: Voir à ce sujet l'article de Philippe Lavigueur intitulé «Développer la capacité à apprendre par la lecture. La méthode Reading Apprenticeship pour former des lecteurs stratégiques et motivés», publié aux pages 18 à 23 du présent numéro.

⁹ NDLR: Lire à cet effet un précédent texte de Catherine Bélec, «Permettre aux étudiants d'apprendre par la lecture. Les cercles de lecture, entre encadrement et autonomie», paru à l'automne 2019 dans *Pédagogie collégiale* (vol. 33, n° 1) [aqpc.qc.ca/revue/article/permets-les-etudiants-d-apprendre-par-la-lecture].



CONCLUSION

Notre recherche a permis de faire émerger une nouvelle voie pour considérer les problèmes de lecture des étudiants du collégial. De faibles compétences en lecture, surtout si on les examine sous l'angle de l'apprentissage autonome, sont susceptibles d'avoir un impact sur la réussite dans l'ensemble des disciplines, et ce, dans des cours tant de philosophie (Lavoie et Desmeules, 2010) que de mathématique (Chbat et Groleau, 2000). En s'engageant dans des études supérieures, les étudiants auront forcément besoin de déployer de plus en plus de capacités à apprendre de manière autonome.

Les initiatives visant à soutenir les étudiants du collégial à développer leurs compétences en lecture doivent donc être repensées. D'abord, parce qu'elles constituent encore l'exception plutôt que la règle. Ensuite, parce qu'une grande partie des interventions mises en place dans le milieu collégial consiste en des mesures d'aide à la réussite hors des cours. Toutefois, si l'on accepte l'idée que les problèmes en lecture sont liés à une difficulté à apprendre de manière autonome, il importe de développer des interventions globales en lecture, et ce, au cœur des cours eux-mêmes. ◀

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BÉLEC, C. « Pas à pas dans la lecture au collégial : une question de stratégies », *Correspondance*, vol. 23, n° 1, 2017 [correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pas-a-pas-dans-la-lecture-au-collegial-une-question-de-strategies].

BÉLEC, C. *Pour un développement de l'autorégulation en lecture : les cercles de lecture au collégial*, rapport de recherche PAREA, Cégep Gérald-Godin, 2018 [eduq.info/xmlui/handle/11515/37392].

BLASER, C. « Faire lire et écrire au cégep : un défi pour tous les enseignants », *Pédagogie collégiale*, vol. 22, n° 4, été 2009, p. 40-44 [aqpc.qc.ca/revue/article/faire-lire-et-ecrire-au-cegep-un-defi-pour-tous-enseignants].

BLASER, C. « 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*, vol. 18, n° 2, 2013, p. 18-20 [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., R. LAMPRON et É. SIMARD-DUPUIS. « Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants », *Lettre*, ABLF Asbl, vol. 3, 2015, p. 51-63.

BOISVERT, M. *Utilisation de stratégies en lecture/écriture par des étudiants du collégial après un enseignement explicite*, mémoire (M. A.), Université du Québec à Montréal, 2008.

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

CHBAT, J. et J.-D. GROLEAU. *Construction de la difficulté langagière chez les étudiants du collégial*, Montréal, Collège Jean-de-Brébeuf et Collège André-Grasset, 2000.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). *Un engagement collectif pour maintenir et relever les compétences en littératie des adultes. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, et au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie*, Québec, septembre 2013.

LAROCHELLE, J. *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*, rapport de recherche PAREA, Cégep Lévis-Lauzon, 2012 [cdc.qc.ca/parea/788183-larochelle-litterature-technologie-reseau-levis-lauzon-PAREA-2012.pdf].

LAVOIE, M. et L. DESMEULES. *Quand lire c'est comprendre. Expérimentation et appropriation d'un module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques*, rapport de recherche PAREA, Cégep de Sherbrooke, 2010 [cdc.qc.ca/parea/787583-lavoie-desmeules-lire-textes-philosophiques-sherbrooke-PAREA-2010.pdf].

LECAVALIER, R. et S. RICHARD. « L'évaluation contre la lecture – La résistance au changement », *Diversité*, vol. 166, octobre 2011, p.131-136.

MIMOUNI, Z. et L. KING. *Troubles de lecture au collégial : deux mesures de soutien*, rapport de recherche PAREA, Collège Montmorency, 2007 [cdc.qc.ca/parea/786681-king-mimouni-troubles-lecture-alandreau-montmorency-PAREA-2007.pdf].

OCDE. *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE, 2003.

OUELLET, C. et collab. *Improving Post-Secondary Reading Comprehension: A Research-Action-Project*, 2014 [strategieslecturecollegial.files.wordpress.com/2014/05/proceedings_iceri_final_fr1.pdf].

RIVARD, M.-P. *Attitude et pratiques enseignantes en lecture*, rapport de recherche PAREA, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2017 [eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/36555/rivard-attitudes-pratiques-enseignantes-lecture-cstjr-PAREA-2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y].

ROBERGE, J. « Comment amener les étudiants à être de meilleurs apprenants ? Le questionnaire d'attribution causale comme outil favorisant la maturation de l'apprentissage », *Pédagogie collégiale*, vol. 29, n° 3, printemps 2016, p. 19-24 [aqpc.qc.ca/revue/article/comment-amener-etudiants-etre-meilleurs-apprenants-questionnaire-attribution-causale].

SAUVAIRE, M. « Le rôle des pairs dans l'interprétation du texte littéraire », *Correspondance*, vol. 20, n° 2, 2015 [correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-nouvelle-annee-sous-le-signes-de-linnovation/le-role-des-pairs-dans-linterpretation-du-texte-litteraire].

Catherine BÉLEC enseigne la littérature au Cégep Gérald-Godin depuis 2006 et coordonne le LabSEL [labsel.cgodin.qc.ca]. Inscrite au doctorat professionnel offert par l'Université de Sherbrooke, elle a mené deux recherches subventionnées par PAREA, l'une sur l'apprentissage autorégulé en lecture dans différentes disciplines et l'autre sur la rétroaction multitype (combinant, grâce aux TIC, des commentaires écrits ou audios, des liens hypertextes, etc.).
c.belec@cgodin.qc.ca