

8. MÉTHODES PÉDAGOGIQUES DE LECTURE

Bien que l'enseignement de la lecture comme activité structurée se fasse en grande partie au cours des premières années scolaires, il est raisonnable de s'attendre des élèves qu'ils continuent d'améliorer leurs capacités de lecture tout au long des années intermédiaires et du secondaire et que le personnel enseignant continue de consolider les compétences en lecture et les bonnes habitudes de leurs élèves dans les années intermédiaires. Par conséquent, un grand ensemble de questions du questionnaire du personnel enseignant portait sur les façons dont cela pourrait être fait. Certaines questions du questionnaire de l'élève portaient également sur les méthodes pédagogiques. Le présent chapitre résume les conclusions dans ce domaine.

Stratégies employées avant, pendant et après la lecture

Les spécialistes en lecture qui ont participé à l'élaboration des questionnaires ont répertorié un certain nombre de stratégies qui peuvent être utilisées avant, pendant et après la lecture, pour aider les élèves à comprendre ce qu'ils lisent. Les enseignantes et enseignants étaient priés d'indiquer quelles stratégies de chacune des trois étapes ils utilisent sur une échelle représentée par « pas du tout », « un peu », « plus qu'un peu », et « beaucoup ». Le tableau 8.1 montre les trois étapes et les items du questionnaire.

Les réponses aux questions pour chacune de ces trois étapes ont fait l'objet d'une analyse factorielle distincte. Dans le cas présent, cependant, l'analyse n'a révélé qu'un facteur pour chacun de ces trois ensembles de questions. En fait, dans chaque ensemble, les réponses à toutes les questions sont très étroitement corrélées, ce qui signifie qu'il y a une distinction entre la fréquence de l'utilisation de toutes ces stratégies par le personnel enseignant,

mais qu'il n'y a pas de distinction parmi les stratégies de chaque ensemble. Dans certains cas, il faut y voir simplement l'effet de halo, qui entraîne les répondantes et répondants à donner la même réponse à toutes les questions qui se ressemblent. Cependant, cela pourrait aussi être un indicateur véritable des différences dans la fréquence de l'utilisation de

En fait, dans chaque ensemble, les réponses à toutes les questions sont très étroitement corrélées, ce qui signifie qu'il y a une distinction entre la fréquence de l'utilisation de toutes ces stratégies par le personnel enseignant, mais qu'il n'y a pas de distinction parmi les stratégies de chaque ensemble.

toutes ces stratégies. En supposant que tel était bien le cas, pour chaque étape (avant, pendant et après la lecture), une réponse moyenne a été calculée pour chaque enseignante et enseignant et les différences entre eux ont été examinées sur le plan de la fréquence de l'utilisation des stratégies associées à chaque étape. Pour les besoins de l'analyse, chaque étape peut être considérée comme représentant un facteur unique, les valeurs sont reportées sur l'échelle originale par l'entremise d'une moyenne arrondie des réponses à toutes les questions.

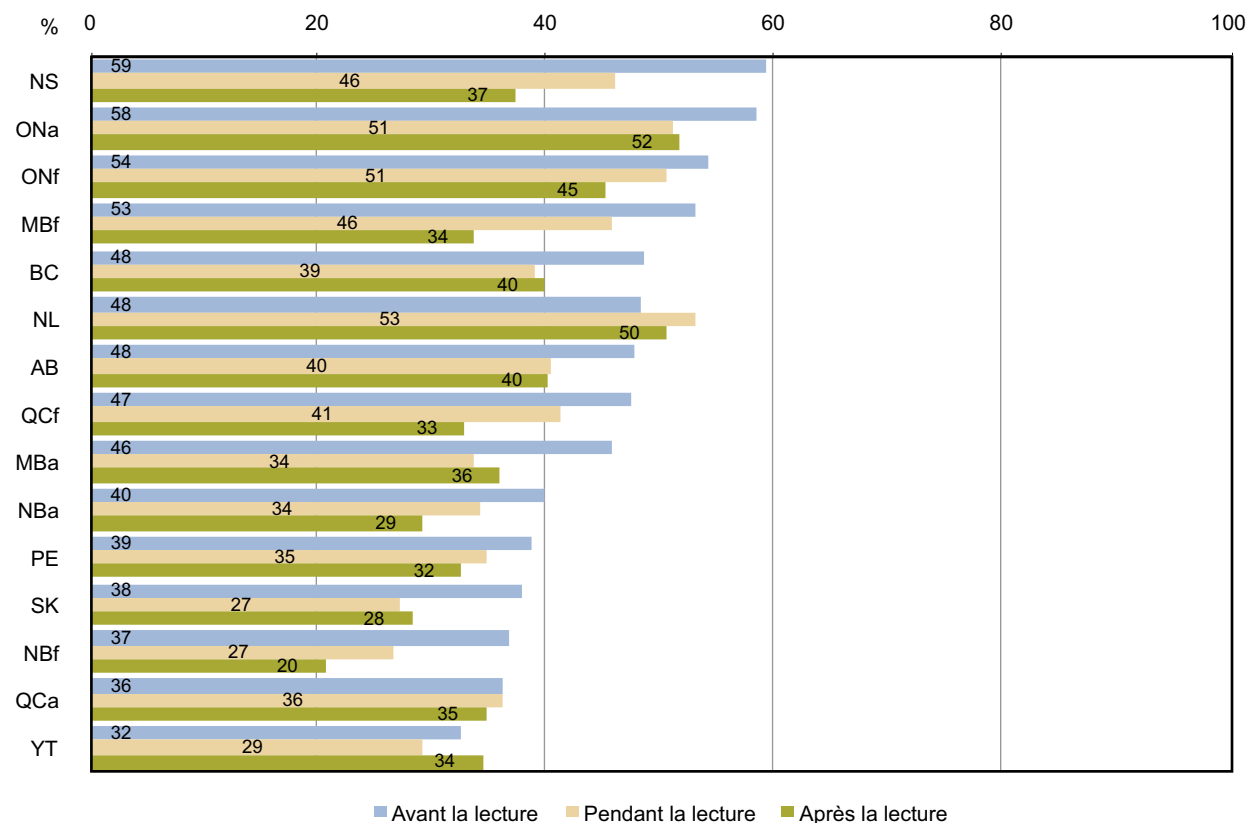
Tableau 8.1 Items du questionnaire et étapes utilisées par le personnel enseignant pour les stratégies de lecture

Stratégies utilisées avant la lecture	Prédire des actions subséquentes Déterminer le but de la lecture Activer les connaissances antérieures Visualiser d'avance certaines facettes du texte
Stratégies utilisées pendant la lecture	Vérifier si l'on comprend Faire des liens Déterminer l'intention de l'auteur Visualiser Survoler et écremer (<i>skimming and scanning</i>) Déterminer les idées principales Tirer des déductions valides Poser des questions Analyser la structure du texte
Stratégies utilisées après la lecture	Résumer Analyser de façon critique Déterminer le message de l'auteur Faire la distinction entre les faits et les opinions Cerner les partis pris dans le texte Relire et réfléchir

Le graphique 8.1 montre le pourcentage d'enseignantes et enseignants qui ont dit utiliser « beaucoup » les stratégies de chacune des étapes (avant, pendant et après la lecture), par instance et selon la langue. Dans ce graphique, les résultats sont présentés par ordre décroissant et selon la stratégie « avant la lecture » afin de mieux cerner la tendance. Dans la plupart des populations, le pourcentage d'enseignantes et enseignants qui utilisent les stratégies employées avant la lecture est

légèrement supérieur à celui qui utilise les stratégies employées pendant ou après la lecture. Les variations entre les instances en ce qui concerne l'utilisation de ces stratégies, et notamment celles employées avant la lecture, sont substantielles. Dans plusieurs populations, et notamment en Nouvelle-Écosse, au Manitoba (francophone), au Québec (francophone) et au Nouveau-Brunswick (francophone), il semble y avoir beaucoup de variations en ce qui concerne l'utilisation des stratégies de ces trois étapes.

Graphique 8.1 Pourcentage d'enseignantes et enseignants qui utilisent « beaucoup » les stratégies données avant, pendant ou après la lecture, par instance et selon la langue

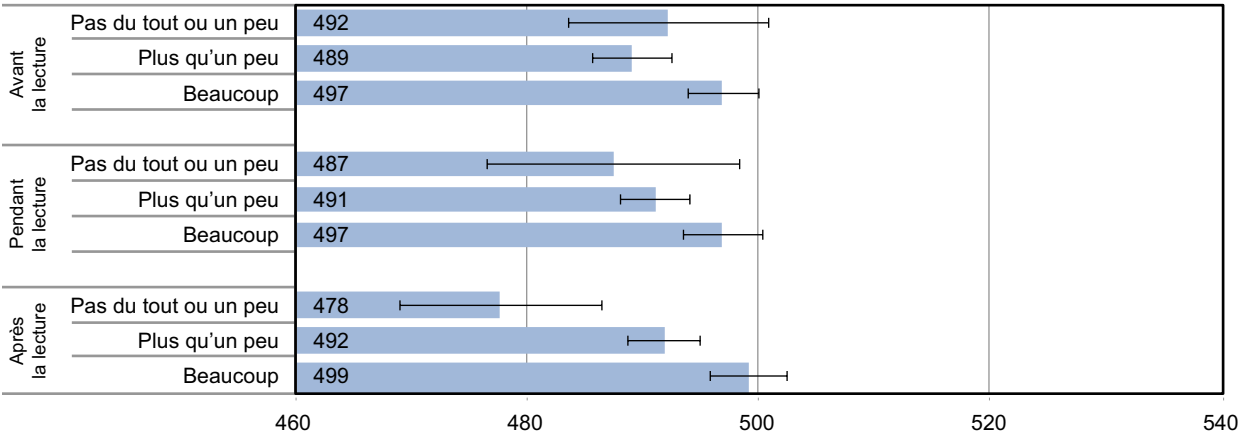


Le graphique 8.2²⁵ montre les scores moyens en lecture d'après la fréquence d'utilisation par le personnel enseignant de ces stratégies. Puisque peu d'enseignantes et enseignants indiquent qu'ils utilisent « pas du tout ou un peu » ces stratégies, les erreurs dans cette catégorie sont relativement grandes. Toutefois, la tendance générale est en étroite relation entre un

rendement en lecture élevé du personnel enseignant et leur recours fréquent à ces stratégies. Cette relation est particulièrement marquée pour les « stratégies appliquées après la lecture » qui sont en général employées un peu moins souvent que les autres stratégies.

²⁵ De nouveau, il est rappelé aux lectrices et lecteurs que la référence aux scores moyens en lecture des enseignantes et enseignants est la moyenne de tous les élèves à qui ils enseignent.

Graphique 8.2 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d’après la fréquence de l’utilisation des stratégies avant, pendant ou après la lecture



Stratégies d’enseignement de la lecture

L’analyse factorielle d’un ensemble de questions posées au personnel enseignant sur certaines stratégies d’enseignement de la lecture a produit quatre facteurs. Le tableau 8.2 montre les noms donnés à ces facteurs et les items qui leur sont associés.

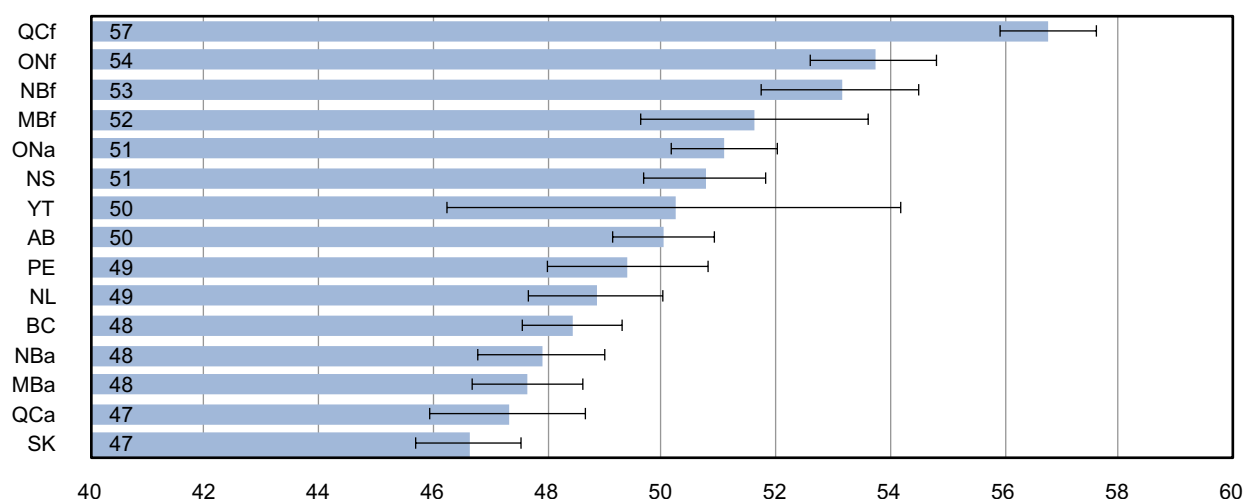
Tableau 8.2 Items du questionnaire et facteurs portant sur les stratégies d’enseignement

Facteurs	Items
Lecture directe	Enseigner des stratégies de lecture. Enseigner les règles de base de la langue. Enseigner la langue selon le contexte. Utiliser des outils de recherche textuelle (p. ex., dictionnaires, encyclopédies, Internet). Demander aux élèves de prendre des notes.
Lecture à voix haute	Lire à voix haute aux élèves. Demander aux élèves de lire à voix haute à toute la classe ou en groupes.
Lecture indirecte	Demander aux élèves de discuter en petits groupes ou avec toute la classe. Utiliser des organisateurs graphiques.
Lecture silencieuse	Demander aux élèves de lire en silence des textes choisis par l’enseignante ou enseignant. Demander aux élèves de lire en silence des textes de leur choix.

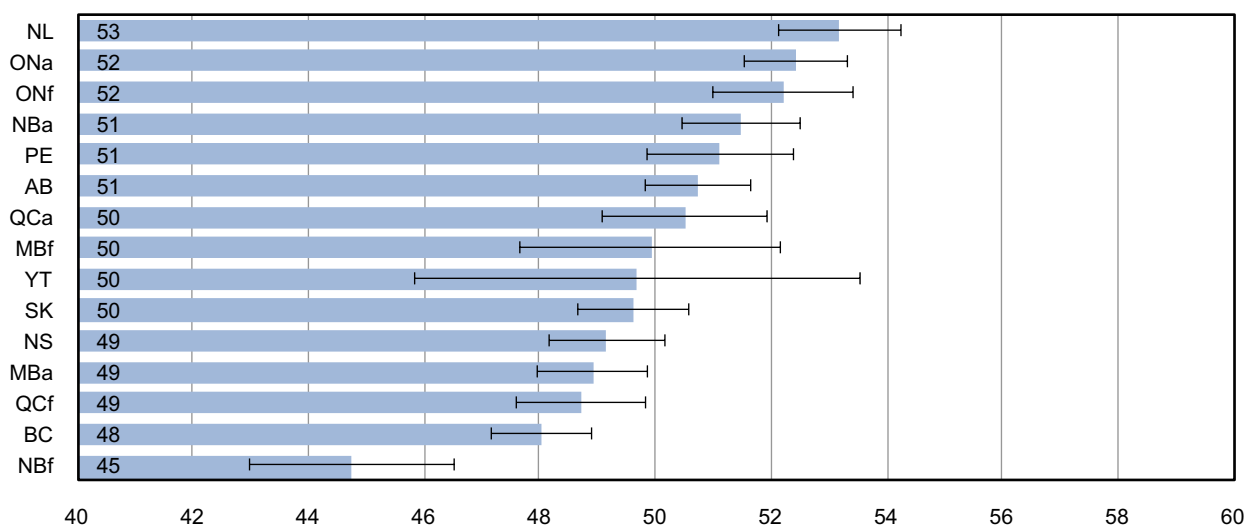
Les graphiques 8.3 à 8.6 montrent les scores factoriels moyens pour chacun de ces facteurs, par instance et selon la langue. Les instances se distinguent de façon importante par la fréquence d'utilisation de ces stratégies. Le personnel enseignant du Québec (francophone) utilise plus les stratégies de lecture directe que celui des autres instances. Les autres instances francophones font aussi une utilisation fréquente des stratégies de lecture directe. La tendance inverse s'observe pour les stratégies de lecture indirecte, le personnel enseignant francophone

utilisant généralement moins ces stratégies. On n'observe pas de tendance nette pour l'utilisation des stratégies de lecture à haute voix ou de lecture silencieuse, bien qu'au Nouveau-Brunswick (francophone) le personnel enseignant utilise moins souvent la lecture à voix haute que toutes les autres instances et que le personnel enseignant de Terre-Neuve-et-Labrador utilise moins souvent la lecture silencieuse que la plupart des autres instances.

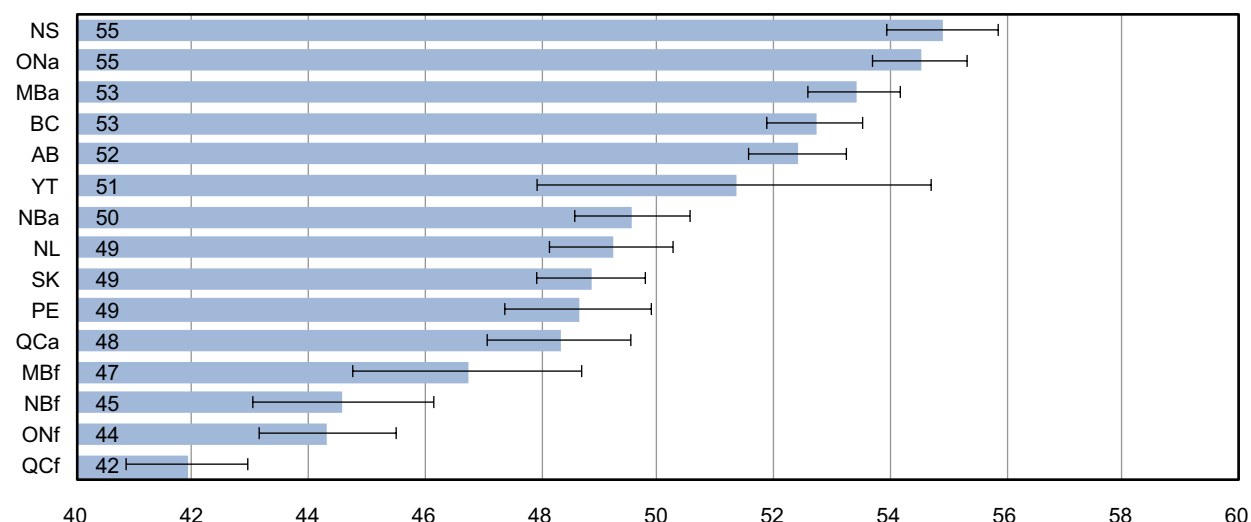
Graphique 8.3 Scores factoriels moyens du personnel enseignant d'après l'utilisation des stratégies de lecture directe, par instance et selon la langue



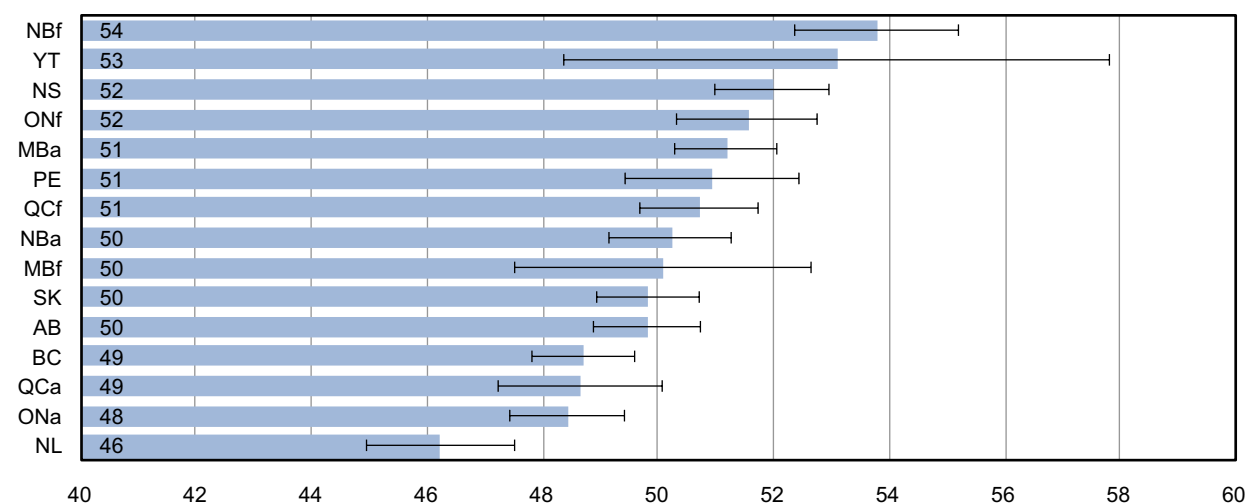
Graphique 8.4 Scores factoriels moyens du personnel enseignant d'après l'utilisation des stratégies de lecture à voix haute, par instance et selon la langue



Graphique 8.5 Scores factoriels moyens du personnel enseignant d'après l'utilisation des stratégies de lecture indirecte, par instance et selon la langue



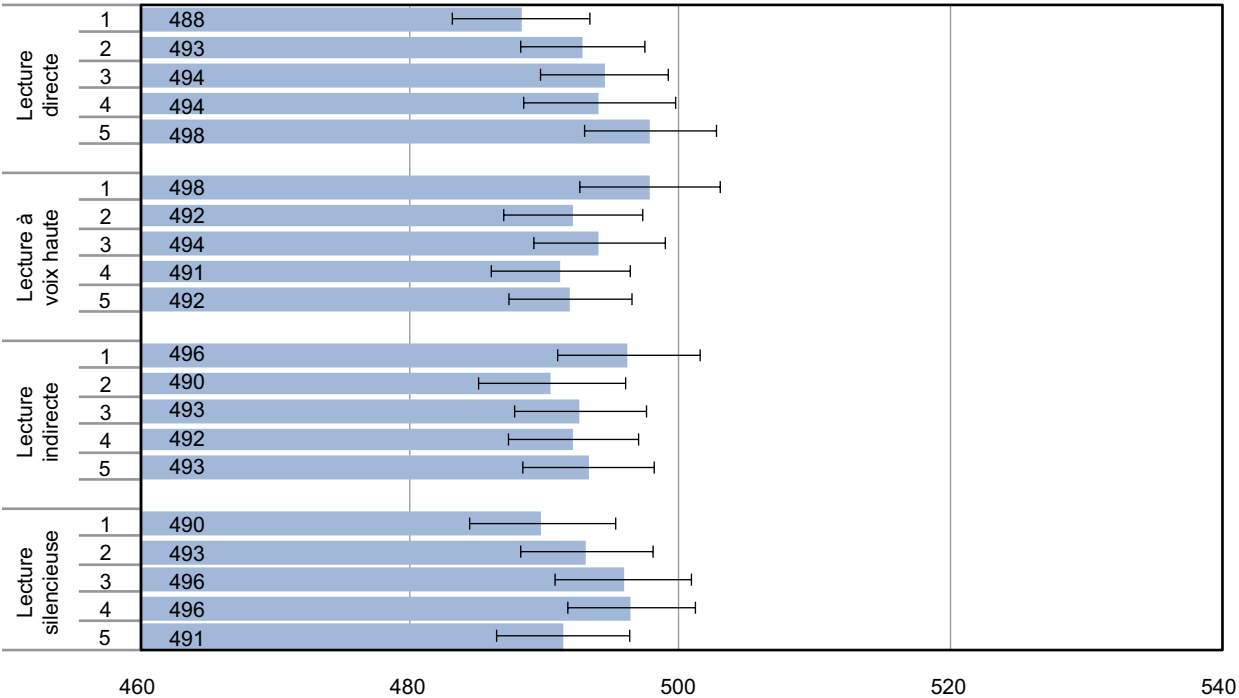
Graphique 8.6 Scores factoriels moyens du personnel enseignant d'après l'utilisation des stratégies de lecture silencieuse, par instance et selon la langue



Comme auparavant, les scores factoriels ont été divisés en cinq groupes égaux (quintiles), et les scores moyens en lecture du personnel enseignant à ces cinq niveaux pour les quatre types de stratégies ont été calculés. Les résultats sont montrés dans le graphique 8.7. À une seule exception près, aucune différence n'est statistiquement

significative. L'exception est que le personnel enseignant qui utilise le plus souvent les stratégies de lecture directe a des scores moyens en lecture significativement plus élevés que celui qui utilise le moins ces stratégies. Il n'y a toutefois pas de tendance nette pour les groupes intermédiaires en ce qui concerne cette stratégie.

Graphique 8.7 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d’après l’utilisation des stratégies d’enseignement par quintile



Types de textes utilisés pour la lecture par le personnel enseignant

Une liste de six types de textes que les enseignantes et enseignants utilisaient probablement dans leurs classes en arts du langage était proposée et ils étaient priés d’indiquer à quelle fréquence (rarement ou jamais, parfois, ou souvent) ils y avaient recours. Le tableau 8.3 montre que ces questions ont été réparties entre deux facteurs appelés « information » et « création », les textes dits « persuasifs » se trouvant dans les deux facteurs.

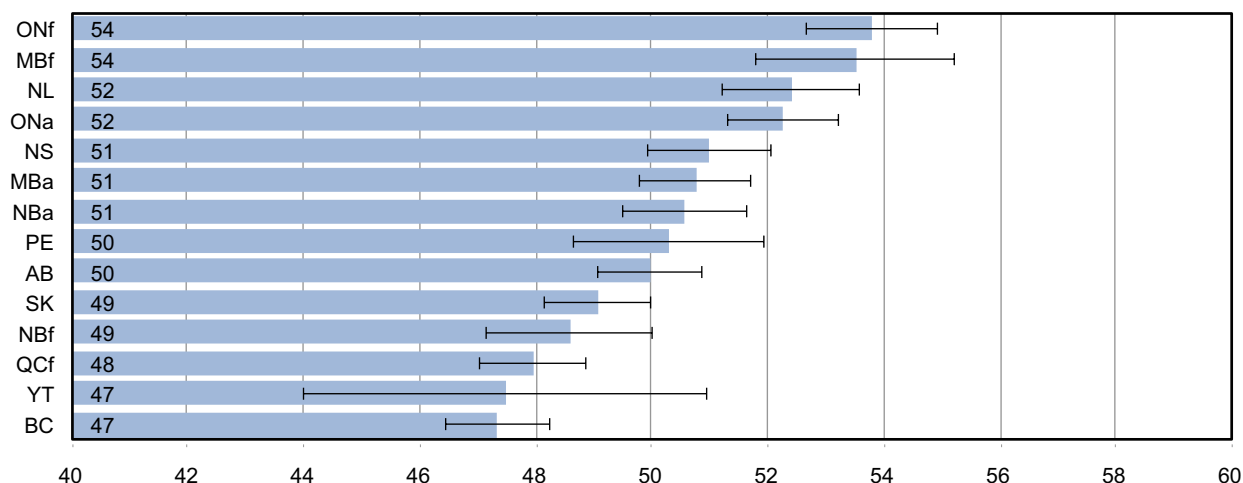
Tableau 8.3 Items du questionnaire et facteurs portant sur les types de textes utilisés par le personnel enseignant

Facteurs	Items
Information	Procédural
	Informatif
	Persuasif
Création	Persuasif
	Narratif
	Poétique
	Dramatique

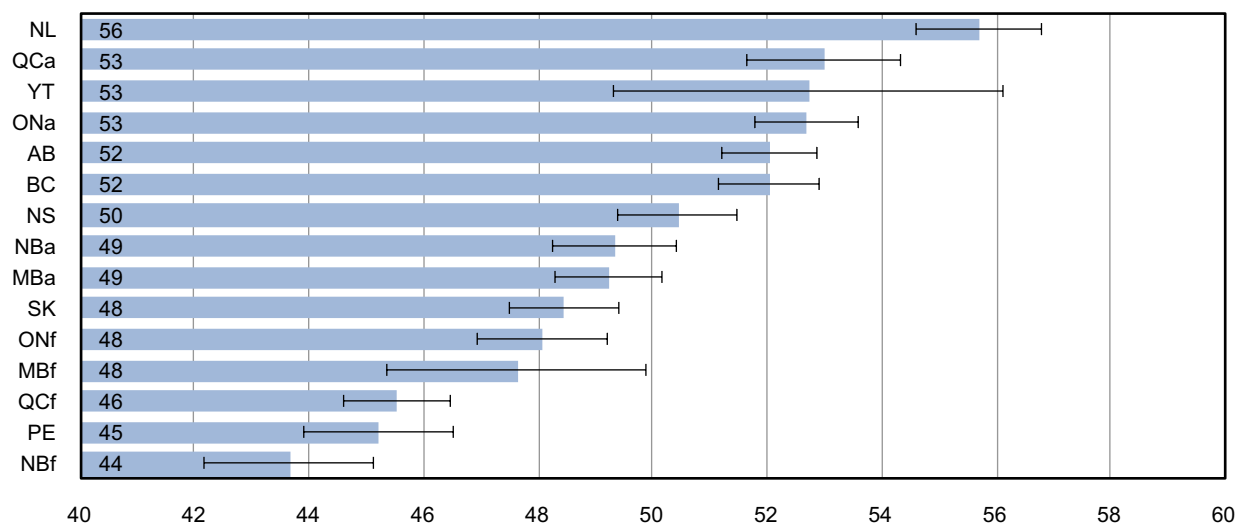
Les graphiques 8.8 et 8.9 montrent les scores factoriels moyens pour ces deux facteurs, par instance et selon la langue. Le personnel enseignant de quatre populations – Ontario (francophone), Manitoba (francophone), Terre-Neuve-et-Labrador et Ontario (anglophone) – utilise les textes d’information plus souvent que la moyenne, alors que celui de deux populations – Québec (francophone) et Colombie-Britannique – l’utilise moins souvent que la moyenne. Au total, les différences en ce qui concerne l’utilisation des textes de création sont plus marquées que pour les textes d’information. Les textes de création sont utilisés

plus souvent à Terre-Neuve-et-Labrador que dans toutes les autres instances (à l’exception du Yukon, où l’intervalle d’erreur est toutefois substantiel). Le personnel enseignant de quatre autres populations – Québec (anglophone), Ontario (anglophone), Alberta et Colombie-Britannique – utilise ce type de textes plus souvent que la moyenne; par contre, le personnel enseignant des quatre populations francophones, ainsi que celui de la Saskatchewan et de l’Île-du-Prince-Édouard l’utilisent moins souvent que la moyenne.

Graphique 8.8 Scores factoriels moyens d’après la fréquence d’utilisation par le personnel enseignant de textes d’information, par instance et selon la langue



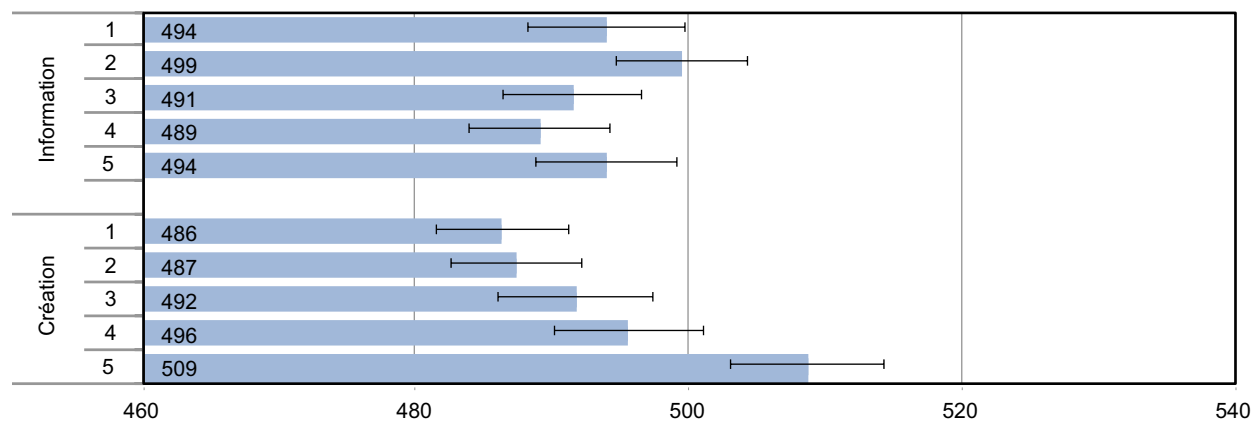
Graphique 8.9 Scores factoriels moyens pour la fréquence d’utilisation par le personnel enseignant de textes de création, par instance et selon la langue



Le graphique 8.10 montre les scores moyens en lecture du personnel enseignant sur ces facteurs à chaque quintile. Aucune tendance ne se dégage en ce qui concerne l'utilisation de textes d'information. Par contre, les scores moyens en lecture augmentent à mesure que les textes de création sont plus souvent utilisés. Bien que les différences entre les quintiles

inférieurs ne soient pas statistiquement significatives, les élèves dont les enseignantes et enseignants se situent dans le cinquième quintile pour le facteur création, ont un rendement significativement supérieur à celui des élèves dont les enseignantes et enseignantes se situent dans les quintiles inférieurs.

Graphique 8.10 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après l'utilisation de textes d'information et de création par quintile

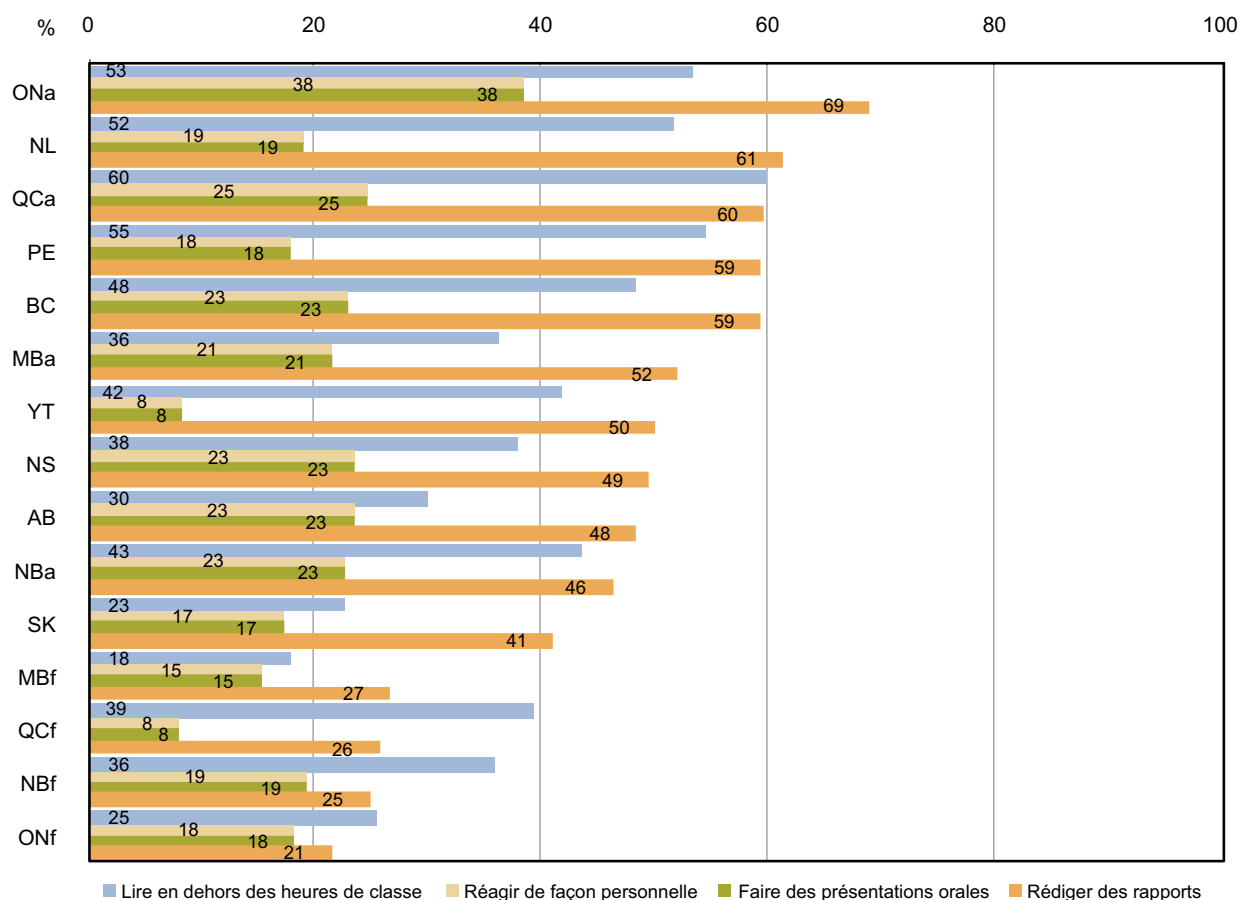


Tâches de lecture

Les enseignantes et enseignants étaient priés d'indiquer à quelle fréquence ils demandaient aux élèves de faire certaines tâches liées à la lecture, notamment – lire en dehors des heures de classe, réagir de façon personnelle à des textes choisis, faire des présentations orales qui témoignent de l'interprétation de textes choisis et de rédiger des rapports qui témoignent de la compréhension des textes assignés. Le graphique 8.11 montre le pourcentage d'enseignantes et enseignants, par instance et selon la langue, qui

répondent « souvent » à chacune de ces tâches. Il en ressort clairement que dans la plupart des instances, le personnel enseignant demande beaucoup plus souvent aux élèves de lire en dehors des heures de classe et de rédiger des rapports que toute autre tâche. C'est dans les populations francophones que le personnel enseignant demande le moins souvent de rédiger des rapports. Le personnel enseignant de ces populations assigne aussi peu souvent les autres tâches.

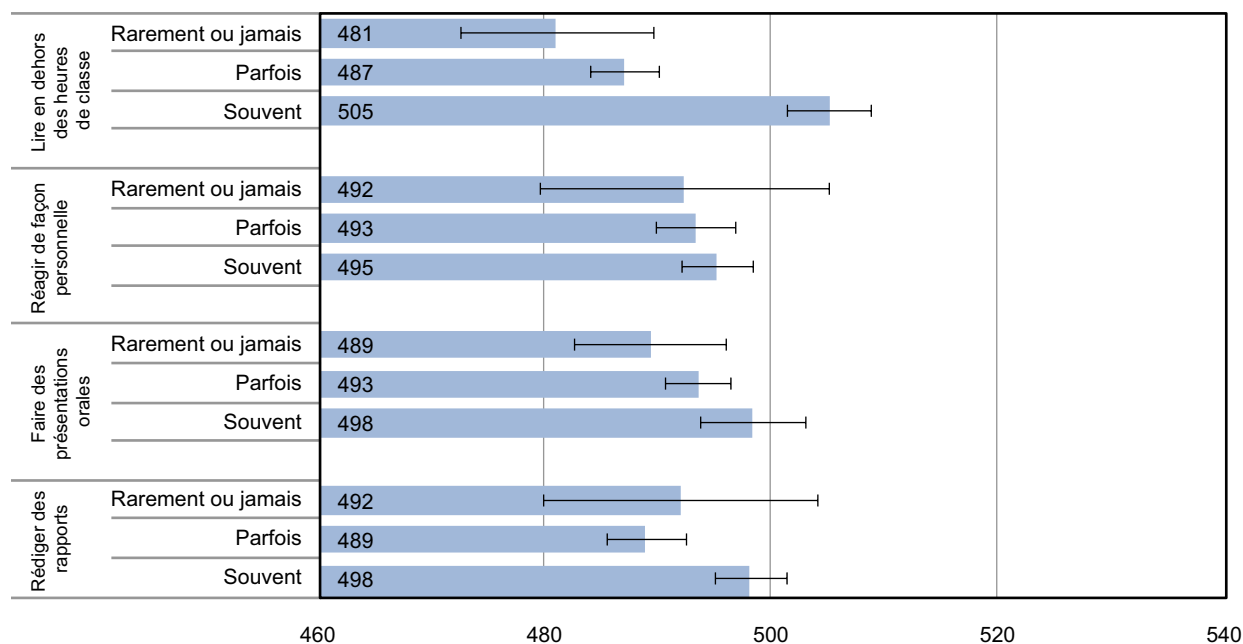
Graphique 8.11 Pourcentage d'enseignantes et enseignants qui assignent « souvent » des tâches de lecture, par instance et selon la langue



Le graphique 8.12 montre les scores moyens en lecture en fonction de la fréquence d'assignation de tâches de lecture par le personnel enseignant. Les barres d'erreur de la catégorie « rarement ou jamais » sont relativement longues, du fait que peu d'enseignantes et enseignants ont choisi cette

réponse. Des différences significatives entre les scores en lecture sont observées entre le personnel enseignant qui assigne la tâche de « lire en dehors des heures de classe » et celui qui demande de « rédiger des rapports ». Comme cela a déjà été mentionné, ces deux tâches sont les plus souvent assignées aux élèves.

Graphique 8.12 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après la fréquence d'assignation des tâches de lecture

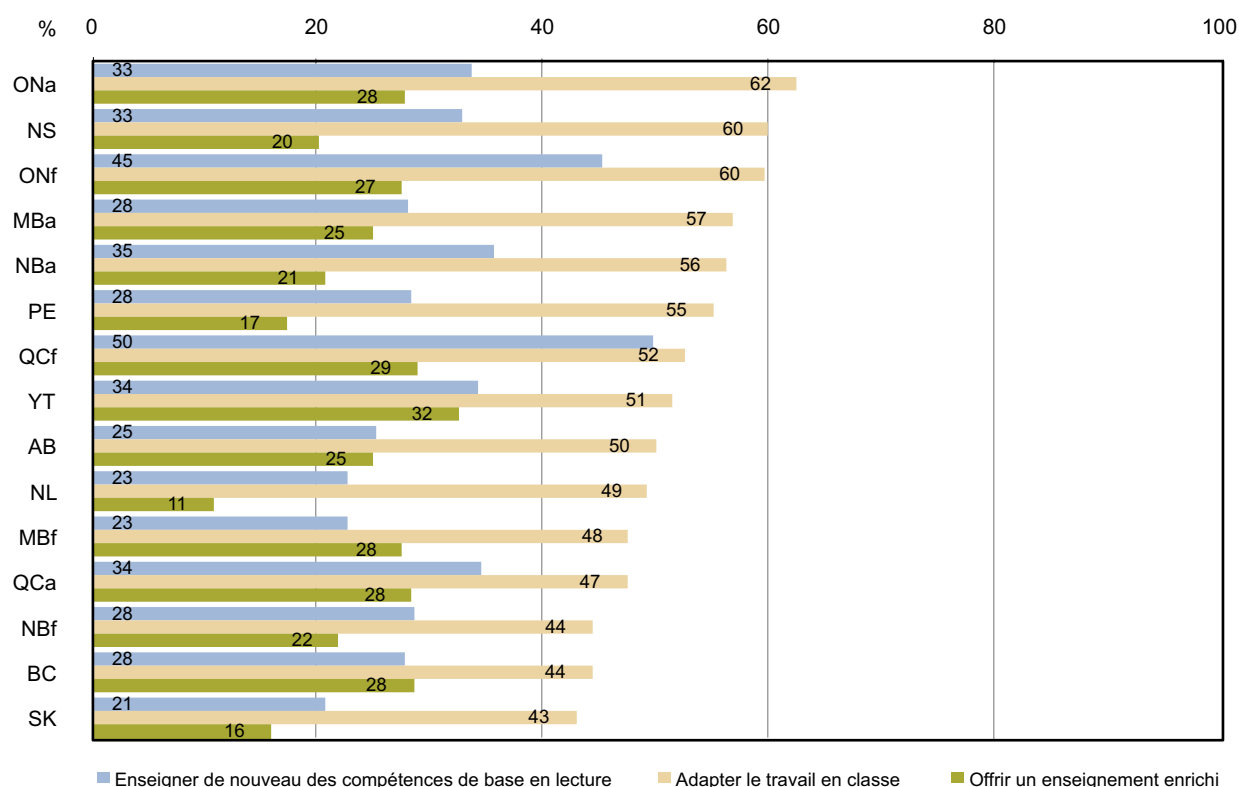


Adaptation à la diversité des compétences en lecture des élèves

Le personnel enseignant était prié d'indiquer dans quelle mesure il doit adapter son enseignement à la diversité des compétences en lecture des élèves, en enseignant de nouveau des compétences de base en lecture que ceux-ci auraient dû déjà maîtriser; en adaptant le travail en classe, y compris les textes, en fonction des styles d'apprentissage; ou en offrant un enseignement enrichi aux élèves qui maîtrisent bien la lecture. Le graphique 8.13 montre le pourcentage d'enseignantes et enseignants qui disent faire « souvent » ces types d'adaptation. Il est clair que la méthode la plus fréquemment utilisée consiste à adapter le travail en classe, puisque près de la moitié

des enseignantes et enseignants de toutes les instances dit y avoir recours. Comparé aux autres instances, le personnel enseignant de l'Ontario (francophone) et du Québec (francophone) est plus nombreux à dire devoir enseigner de nouveau les compétences de base en lecture. Dans la plupart des instances, près de 25 p. 100 des enseignantes et enseignants offrent un enseignement enrichi, mais moins de 20 p. 100 à l'Île-du-Prince-Édouard, à Terre-Neuve-et-Labrador et en Saskatchewan. La Saskatchewan a la plus petite proportion d'enseignantes et enseignants qui recourent à ces adaptations.

Graphique 8.13 Pourcentage d'enseignantes et enseignants devant « souvent » enseigner de nouveau des compétences de base en lecture, adapter le travail en classe ou offrir un enseignement enrichi, par instance et selon la langue

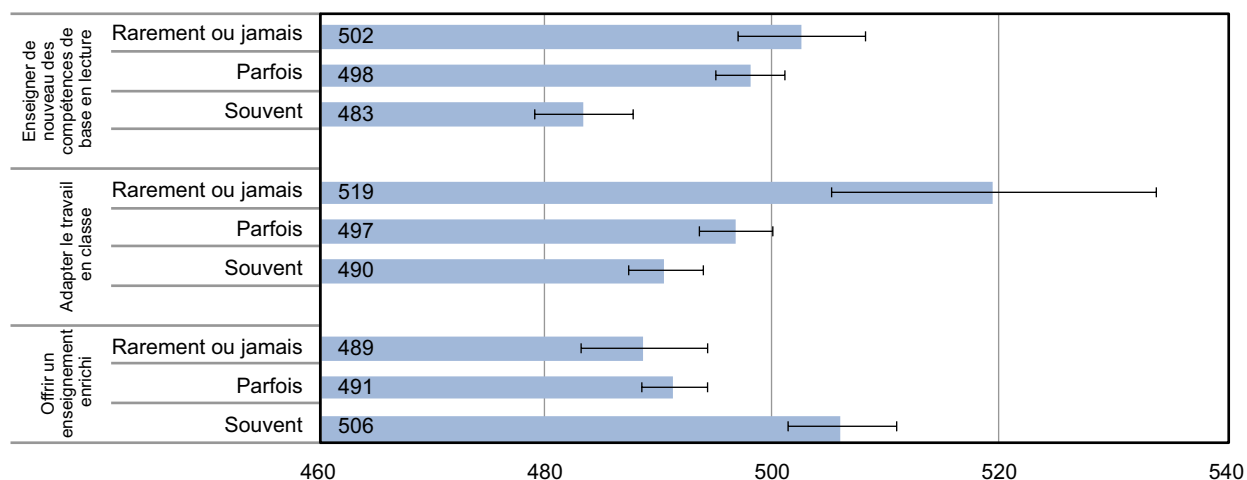


Le graphique 8.14 montre les scores moyens en lecture du personnel enseignant pour chacun des trois niveaux de fréquence d'utilisation de ces adaptations. Les élèves du personnel enseignant

qui enseigne de nouveau des compétences de base en lecture sont ceux qui ont un rendement en lecture inférieur, tandis que les élèves du personnel enseignant qui offre un enseignement enrichi obtiennent un rendement en lecture plus élevé que les autres. Le personnel enseignant qui n'adapte le travail en classe en fonction des styles d'apprentissage que rarement ou jamais a des élèves dont le rendement en lecture est élevé. Il faut noter bien entendu qu'il est nécessaire d'enseigner de nouveau les compétences de base en lecture lorsque le personnel enseignant estime que celles-ci sont inférieures aux attentes. L'inverse est vrai pour le personnel enseignant qui offre un enseignement enrichi. Les résultats reflètent donc peut-être les aptitudes des élèves dans la classe plutôt que les effets directs des mesures d'adaptation.

Le personnel enseignant qui n'adapte le travail en classe en fonction des styles d'apprentissage que rarement ou jamais a des élèves dont le rendement en lecture est élevé.

Graphique 8.14 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après la fréquence à enseigner de nouveau des compétences de base en lecture, à adapter le travail en classe ou à offrir un enseignement enrichi



Réponses des élèves sur les documents à lire et les tâches assignées

Les élèves étaient priés de répondre à un ensemble de questions sur la fréquence à laquelle (rarement ou jamais, parfois, ou souvent) ils utilisaient divers types de documents à lire et faisaient certaines tâches pendant les classes d'arts du langage. Alors que ces questions recoupaient dans une certaine

mesure celles posées au personnel enseignant, l'analyse factorielle a produit quatre facteurs qui se prêtent à une interprétation plus explicite du type de documents à lire et de tâches assignées. Le tableau 8.4 montre ces facteurs et les questions associées.

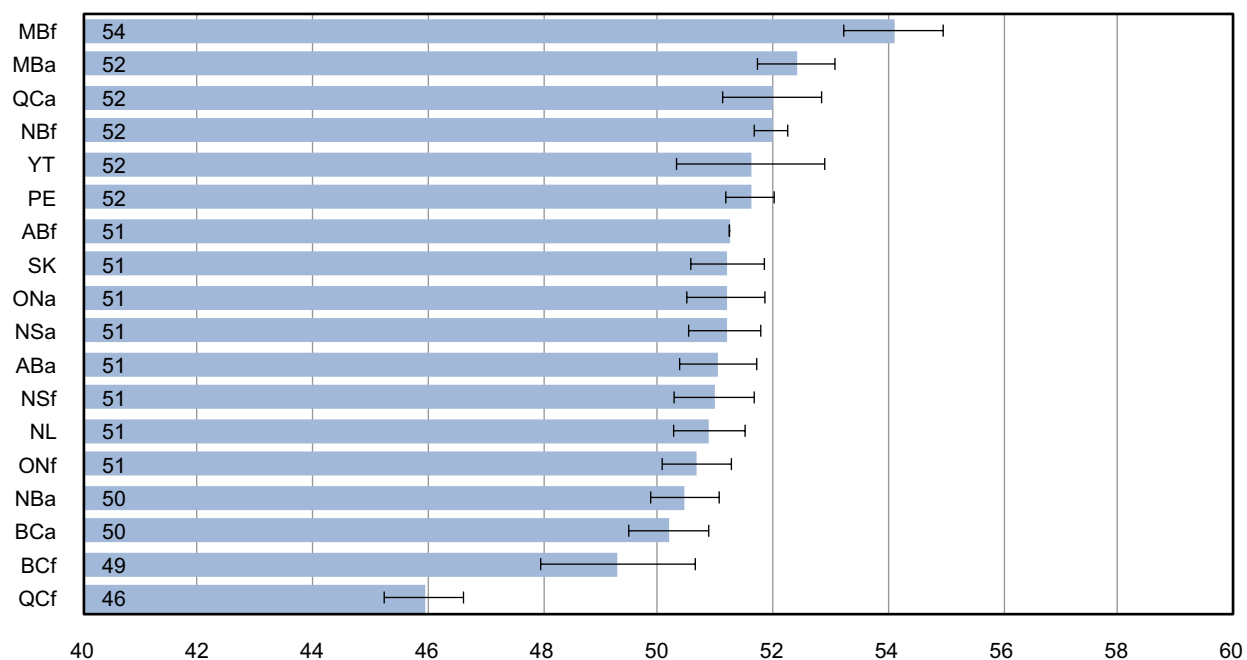
Tableau 8.4 Items du questionnaire et facteurs portant sur les documents à lire et les tâches assignées

Facteurs	Items
Usage des médias	Lire des revues ou des journaux. Lire des documents trouvés sur Internet. Utiliser des encyclopédies en ligne ou d'autres documents électroniques accessibles par abonnement. Visionner des vidéos ou des DVD ou aller voir des films.
Usage de documents littéraires/de la bibliothèque	Lire des romans ou des nouvelles (fiction). Lire des textes informatifs ou non fictifs. Lire des livres ou d'autres documents de la bibliothèque de l'école. Lire des livres ou d'autres documents de la bibliothèque publique.
Usage de documents de la classe	Lire le manuel de classe. Répondre à des questions tirées de manuels, de cahiers d'exercices ou de feuilles de travail.
Usage de projets/travail en groupe	Faire des travaux en groupe en classe. Faire des projets individuels exigeant du travail en dehors des heures de classe. Faire des projets en groupe exigeant du travail en dehors des heures de classe.

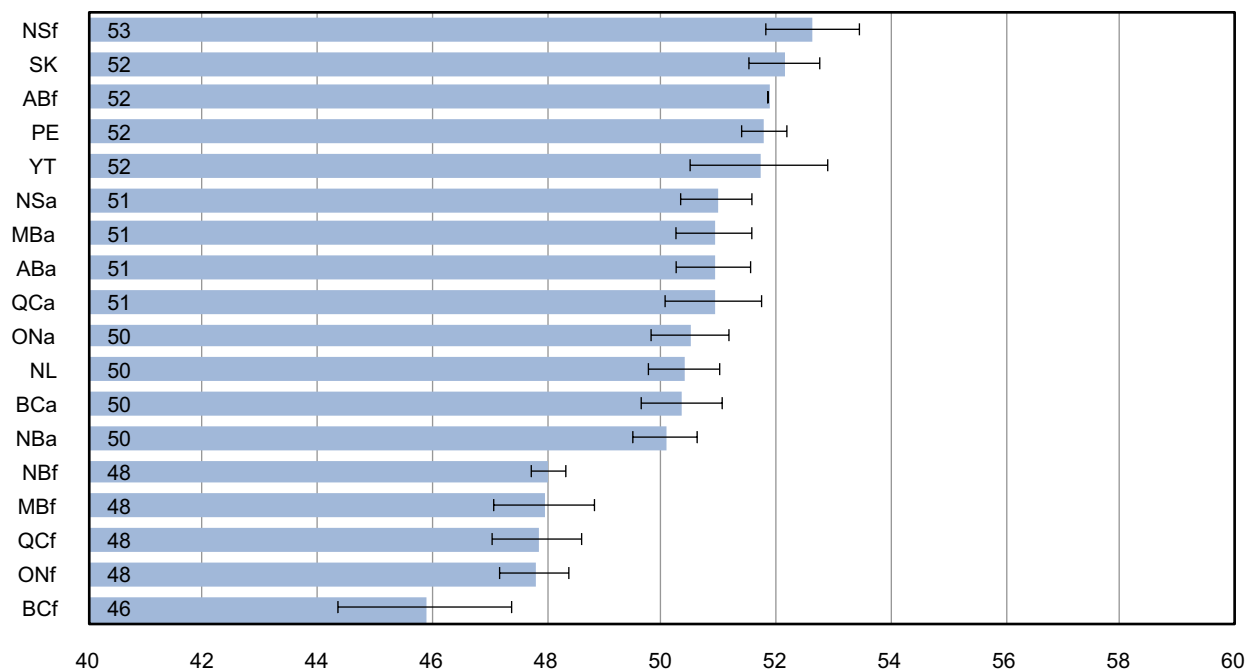
Les graphiques 8.15 à 8.18 montrent les scores factoriels moyens pour chacun de ces facteurs, par instance et selon la langue. En ce qui concerne le facteur usage des médias, les différences entre instances ne sont pas très substantielles bien que deux populations francophones se distinguent, le Manitoba (francophone) utilise le plus les médias et le Québec (francophone) les utilise le moins. En ce qui concerne l'usage de documents littéraires/de la bibliothèque, cinq des sept populations francophones (celles de l'Alberta (francophone) et de la Nouvelle-

Écosse (francophone) faisant exception) semblent y recourir moins souvent que les populations anglophones. Une tendance similaire se dégage quant à une moindre utilisation de documents de la classe par les populations francophones. L'exception notable dans ce cas est le Québec (francophone), qui fait un usage élevé de documents de la classe. Enfin, seules quelques petites différences sont observées entre les populations pour ce qui est de l'usage de projets/de travail en groupe.

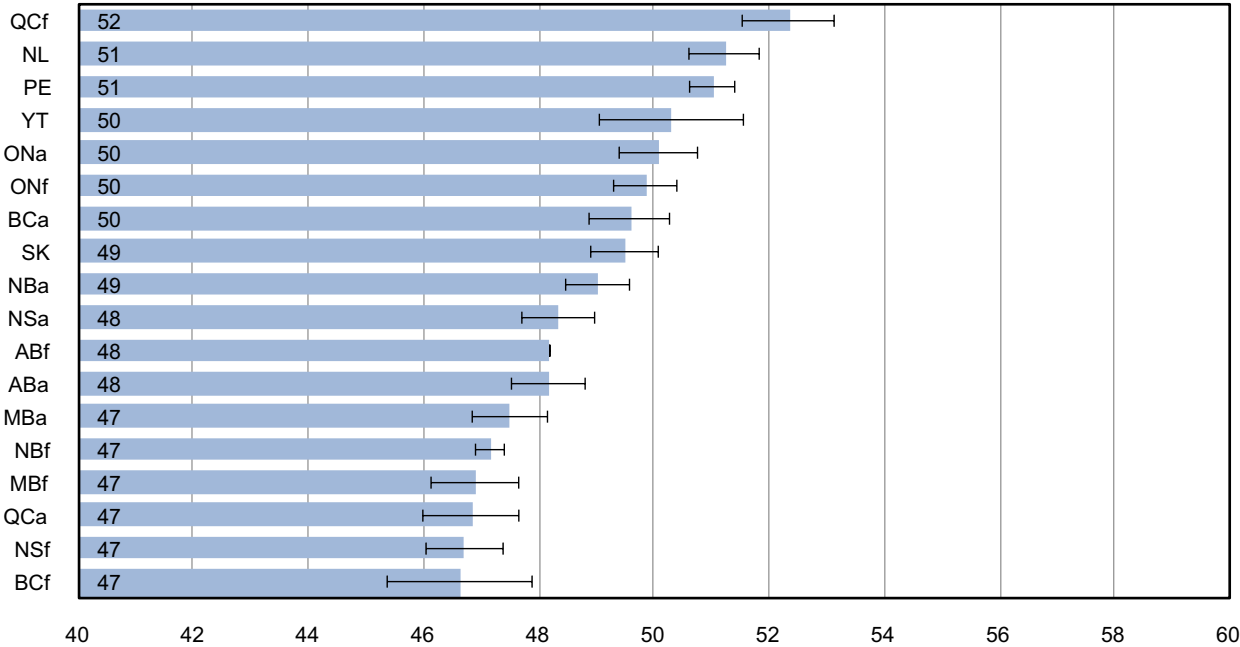
Graphique 8.15 Scores factoriels moyens d'après l'usage des médias, par instance et selon la langue



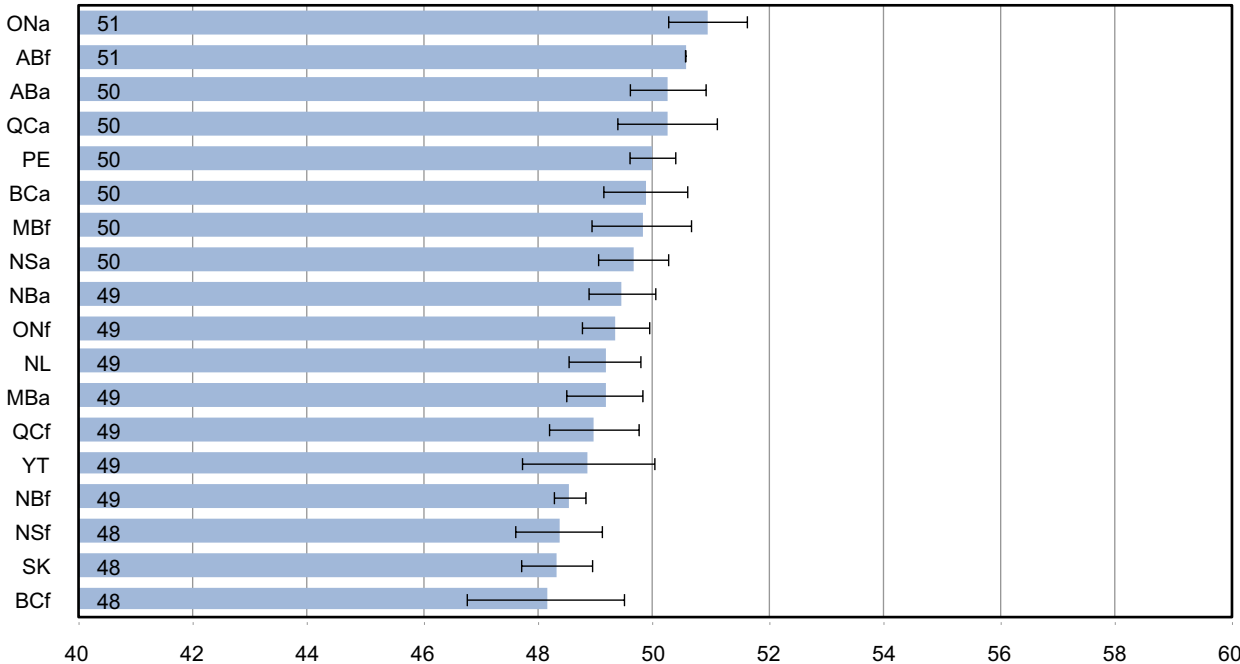
Graphique 8.16 Scores factoriels moyens d'après l'usage de documents littéraires/de la bibliothèque, par instance et selon la langue



Graphique 8.17 Scores factoriels moyens d'après l'usage de documents de la classe, par instance et selon la langue



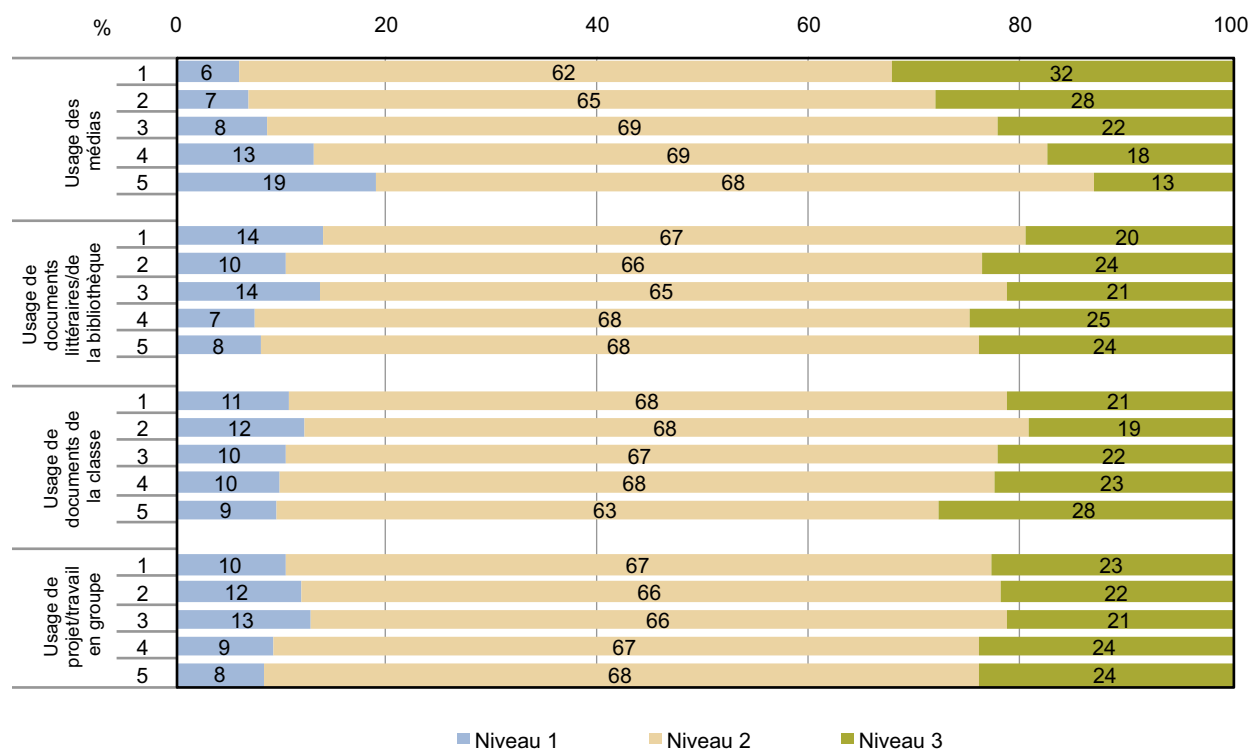
Graphique 8.18 Scores factoriels moyens d'après l'usage de projets/de travail en groupe, par instance et selon la langue



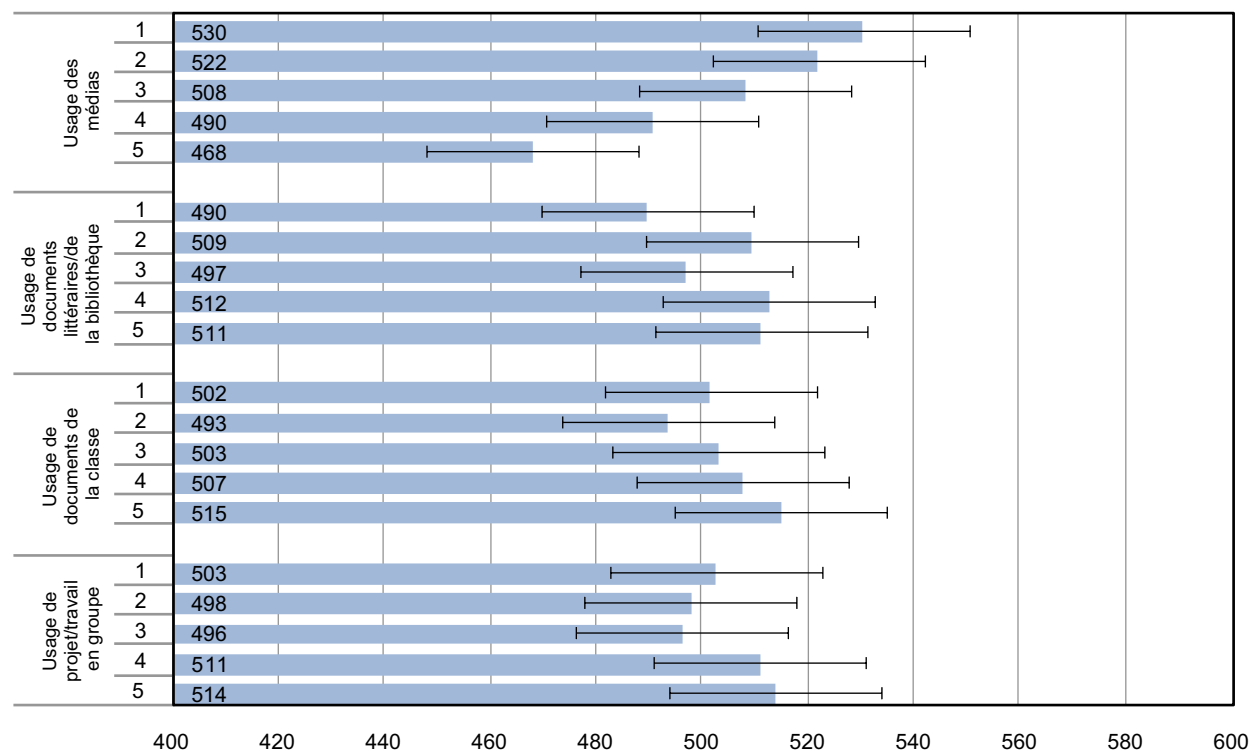
Les graphiques 8.19 et 8.20 montrent les niveaux de rendement en lecture et les scores moyens en lecture par quintile de ces facteurs. Le seul facteur qui

présente une tendance constante est celui de l'usage des médias, plus l'usage des médias est grand, plus les scores en lecture sont inférieurs.

Graphique 8.19 Niveaux de rendement en lecture d'après les documents à lire et les tâches assignées par quintile



Graphique 8.20 Scores moyens en lecture d'après les documents à lire et les tâches assignées par quintile



Environnement disciplinaire

Pour tenter de comprendre l'environnement disciplinaire des classes, un ensemble de trois questions a été posé aux élèves sur la fréquence (rarement ou jamais, parfois, ou souvent) concernant les perturbations et le temps perdu en classe. Les questions étaient les suivantes :

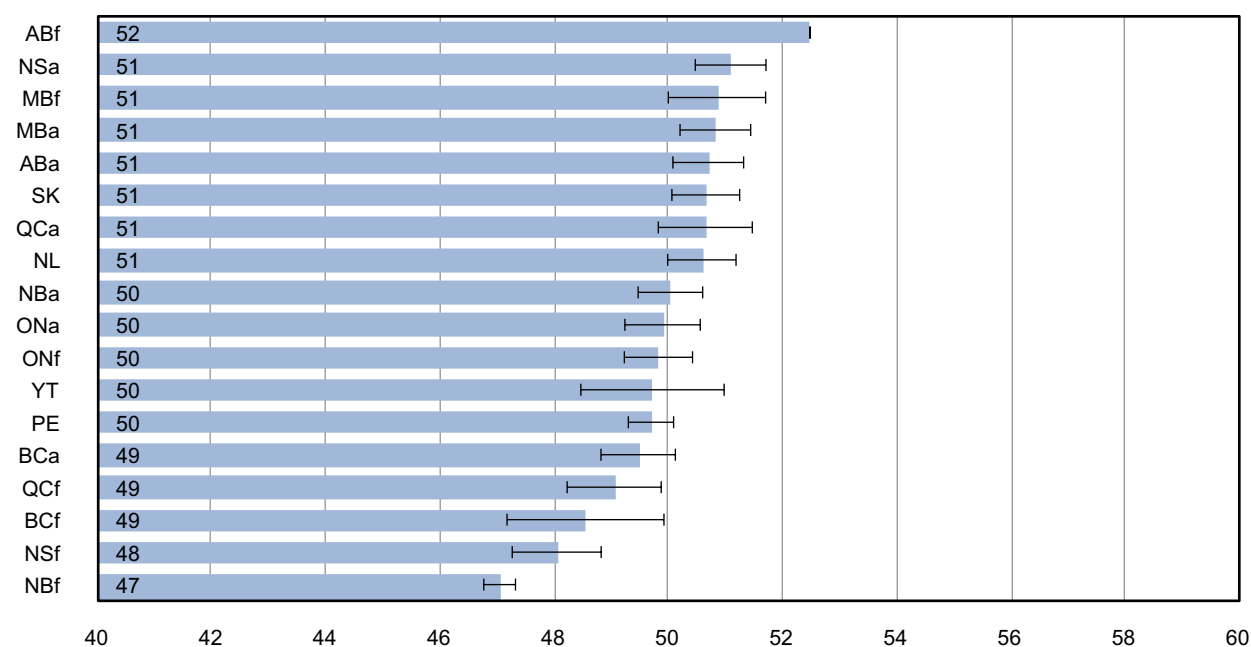
- Il y a du bruit et du désordre en classe.
- Nous perdons cinq à 10 minutes en raison d'interruptions.
- Nous discutons d'autres sujets que celui de la leçon ou faisons autre chose.

Ces trois questions ont été regroupées en un facteur unique appelé environnement disciplinaire. Les

scores les plus élevés sur ce facteur indiquent une grande indiscipline, puisque les questions étaient formulées en mode négatif.

Le graphique 8.21 montre les scores factoriels moyens d'après l'environnement disciplinaire, par instance et selon la langue. De manière générale, les différences entre les populations ne sont pas très grandes. Toutefois, quatre populations francophones (Colombie-Britannique, Québec, Nouveau-Brunswick et Nouvelle-Écosse) sont les seules qui montrent des scores factoriels moyens inférieurs à la moyenne canadienne de 50, ce qui signifie que la discipline dans ces instances y est meilleure.

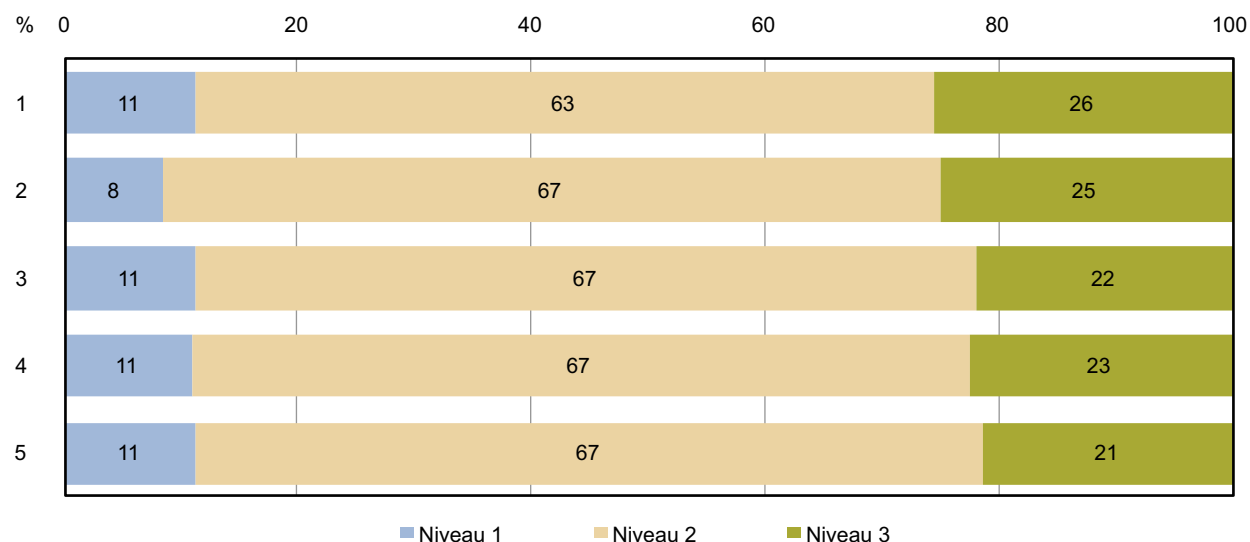
Graphique 8.21 Scores factoriels moyens d'après l'environnement disciplinaire, par instance et selon la langue



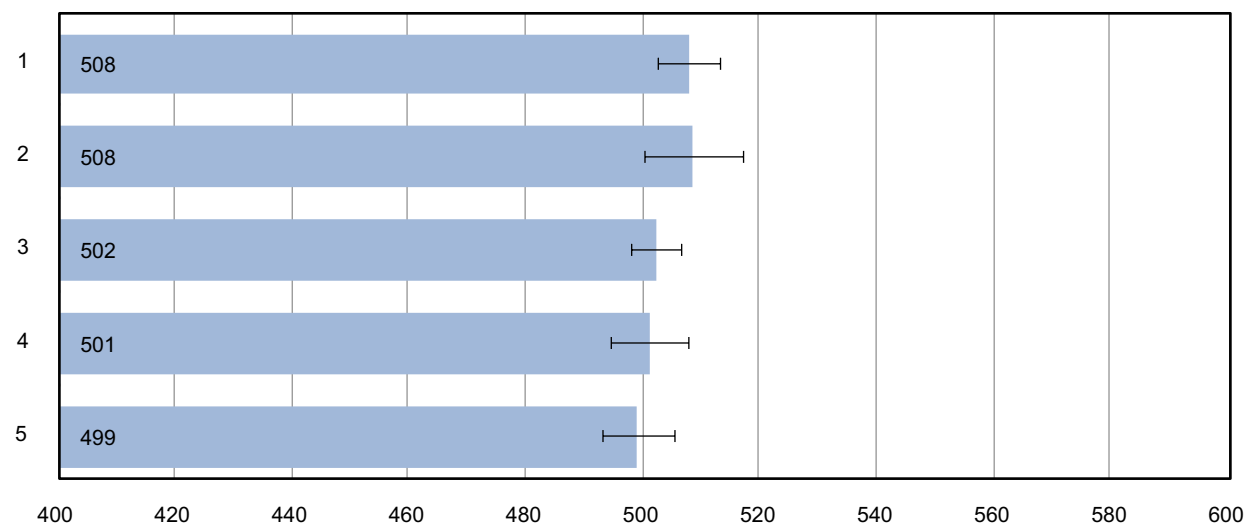
Les graphiques 8.22 et 8.23 montrent les niveaux de compétence en lecture et les scores moyens en lecture d'après l'environnement disciplinaire et par quintile. Bien que le graphique des niveaux de compétence

laisse à penser qu'il y a moins d'élèves au niveau 3 où il y a plus d'indiscipline, les différences entre les scores moyens des cinq quintiles ne sont pas statistiquement significatives.

Graphique 8.22 Niveaux de compétence en lecture d'après l'environnement disciplinaire par quintile



Graphique 8.23 Scores moyens en lecture d'après l'environnement disciplinaire par quintile



Effets multivariés

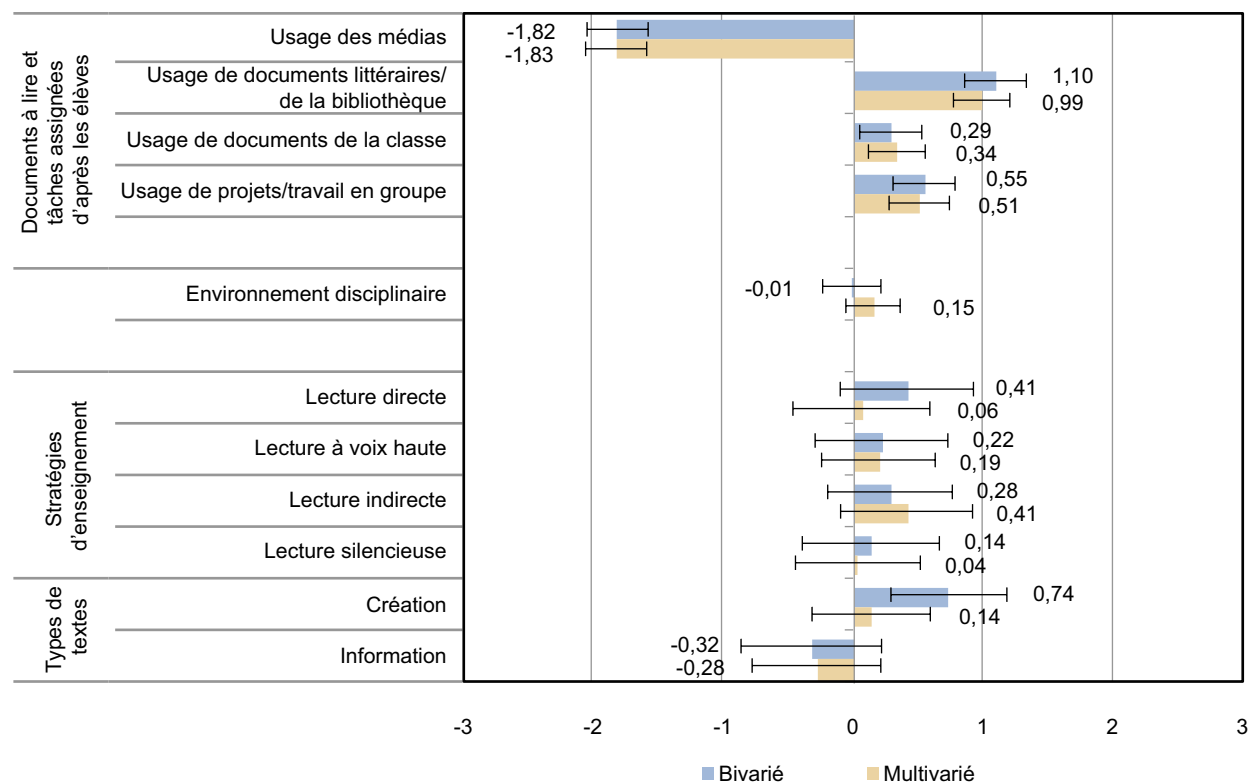
Pour les besoins de l'analyse multivariée présentée ici, les variables liées au personnel enseignant ont été regroupées au niveau de l'école et les variables démographiques au niveau des élèves et de l'école ont été neutralisées, comme dans le dernier chapitre. Bien que toutes les variables utilisées dans ce chapitre aient été entrées dans le modèle multivarié, celles qui ont été ramenées à des scores factoriels sont présentées distinctement pour faciliter la comparaison. Il faut noter ici encore que les coefficients d'effets de ces scores factoriels représentent la variation du score en lecture correspondant à une unité de score factoriel, soit un dixième de l'écart-type autour de ces unités.

Le graphique 8.24 montre les effets des variables ramenées à des scores factoriels. En ce qui concerne les facteurs correspondant aux tâches de lecture assignées aux élèves, l'usage des médias semble avoir

des effets négatifs de la même ampleur ou presque dans les modèles bivarié et multivarié. Tous les autres types de tâches de lecture génèrent des effets significativement positifs dans les deux modèles. Puisque ces effets pour les élèves ne sont pas atténués par la neutralisation de nombreuses autres variables dans le modèle multivarié, ces stratégies peuvent être considérées comme efficaces.

À une exception près, aucune des stratégies d'enseignement ou des facteurs associés à la lecture de documents ne présente d'effet significatif. L'exception est l'usage de documents de création, dont l'effet est notablement positif dans le modèle bivarié. Toutefois, comme cet effet est atténué dans le modèle multivarié, il faut en conclure que l'effet constaté est lié aux autres variables du modèle.

Graphique 8.24 Coefficients de régression portant sur les facteurs associés aux stratégies de lecture



Le graphique 8.25 montre les effets des variables observées quant aux stratégies de lecture d'après les items du questionnaire. Dans ce cas, les effets sont directement comparables d'une variable à une autre, puisque toutes les variables sont mesurées sur une échelle de fréquence à trois points (rarement ou jamais, parfois, souvent). Dans ce cas, même

si plusieurs effets statistiquement significatifs sont observables dans le modèle bivarié, tous les effets, sauf celui d'enseigner de nouveau des compétences de base en lecture (qui est marginalement négatif dans les deux modèles), sont atténués dans le modèle multivarié.

Graphique 8.25 Coefficients de régression portant sur les variables observées concernant les stratégies de lecture

