

# Outil de consignation des stratégies de lecture favorisant le développement de la littératie numérique chez les élèves et les enseignants du secondaire

---

France Legault, Fédération des établissements d'enseignement privés,

[legaultf@feep.qc.ca](mailto:legaultf@feep.qc.ca)

Isabelle Carignan, Université TÉLUQ, [isabelle.carignan@teluq.ca](mailto:isabelle.carignan@teluq.ca)

Patrick Plante, Université TÉLUQ, [patrick.plante@teluq.ca](mailto:patrick.plante@teluq.ca)

---

L'utilisation du numérique est bien établie dans nos établissements scolaires grâce aux investissements massifs liés au PAN (Plan d'action numérique) (MEES, 2019). Les appareils numériques sont donc de plus en plus présents dans les salles de classe (Académie de la transformation numérique, 2021). En effet, ce rapport témoigne de la présence, en moyenne, de 0,6 appareil numérique par élève au secondaire. Le contexte de la pandémie de COVID-19 a aussi forcé le développement des compétences numériques autant des élèves que des enseignants. Malheureusement, peu de ressources liées à l'enseignement de stratégies de lecture adaptées à ces différents environnements auprès des élèves existent. Ce constat nous a amené à développer un outil de consignation des stratégies de lecture dans différents contextes (disciplines), environnements (numérique ou papier) et médiums (texte, image, audio, vidéo). Cet outil a deux objectifs : 1) outiller les enseignants dans le choix des stratégies de lecture à enseigner aux élèves du secondaire dans les divers contextes, environnements et médiums; et 2) développer l'autorégulation des élèves quant à l'utilisation de ces stratégies.

Dans un premier temps, l'outil de consignation des stratégies de lecture applicables dans différents contextes (disciplines scolaires), environnements (numérique ou papier) et médiums (texte, image, vidéo, audio) sera présenté ainsi que ses assises théoriques.



Figure 1 Capture d'écran de l'outil de présentation des stratégies de lecture

## L'outil de consignation et ses assises théoriques

L'outil de consignation est divisé en deux parties distinctes. La première partie identifie 13 stratégies de lecture et trois compétences informationnelles à enseigner explicitement dans différents contextes, environnements et médiums. La deuxième partie permet la consignation, par les élèves des stratégies utilisées selon les trois sphères.

### Les stratégies de lecture et les compétences informationnelles

Les stratégies de lecture sélectionnées dans l'outil de consignation ont été choisies en fonction des cinq processus de compréhension en lecture d'Irwin (2007), du modèle d'enseignement réciproque d'Oczkus (2018), du *Reading Apprenticeship* (Schoencach, Greenleaf, & Murphy, 2012), et de l'écrit de Bélisle (2011).

Voici un résumé des stratégies de lecture sélectionnées et les modèles théoriques associés :

| Temps de la lecture | Stratégies ciblées               | Modèle(s) théorique(s) de référence                      |
|---------------------|----------------------------------|--|
| Avant la lecture    | Cibler l'intention de lecture    | Schoencach et al. (2012); Oczkus (2010); Bélisle (2011)  |
|                     | Cibler les stratégies de lecture | Processus métacognitifs : ajout au modèle d'Irwin (2007) |

|                             |  |  |
|-----------------------------|--|--|
|                             | Survoler   | Schoencach et al. (2012);<br>Oczkus (2010); Bélisle (2011)   |
|                             | Faire des liens  | Irwin (2007)   |
| Pendant la lecture          | Comprendre les mots de vocabulaire et les concepts liés à la discipline dans laquelle je lis | Schoencach et al. (2012)   |
|                             | Prédire  | Irwin (2007)   |
|                             | Faire des liens  | Irwin (2007)   |
|                             | Questionner  | Schoencach et al. (2012);<br>Oczkus (2010); Bélisle (2011)   |
|                             | Retour sur sa pratique de lecteur  | Processus métacognitifs : ajout au modèle d'Irwin (2007);<br>Hynd, Jodi Holschuh, Sherrie Nist, (2000) |
| Pendant et après la lecture | Garder des traces de sa compréhension  | Irwin (2007)   |
| Après la lecture            | Questionner  | Schoencach et al. (2012);<br>Oczkus (2010); Bélisle (2011)   |
|                             | Relire   | Irwin (2007)   |
| Après la tâche de lecture   | Retour sur sa pratique de lecteur  | Schoencach et al. (2012);<br>Oczkus (2010); Bélisle (2011)   |
|                             | Questionner le texte avec les pairs  | Schoencach et al. (2012)   |

Tableau 1 Stratégies de lecture présentées dans l'outil de consignation associées aux modèles théoriques de référence

Transversal, le niveau de développement de la littératie a un impact sur la réussite des élèves dans les autres disciplines scolaires (Prud'homme, Samson, Lacelle, & Marion, 2011), notamment en histoire (Pageau, 2018) et en mathématique (Laflamme, 2009). En ce sens, le modèle américain *RA (Reading Apprenticeship)* de Schoencach et al. (2012) mise sur les littératies disciplinaires, c'est-à-dire le développement des habiletés à lire selon un domaine en particulier ayant des contenus, des connaissances antérieures, une

structure qui lui est propre et des stratégies spécifiques (Boultif et al., 2016 ; Buehl, 2011 ; Lee & Spratley, 2010 ; Ouellet et al., 2015). Le modèle RA mise aussi sur la construction de sens et la métacognition externe à l'aide des pairs. Ainsi, l'élève développe sa compréhension du texte guidé par le questionnement de l'enseignant à travers une discussion en groupe et en créant des liens avec ses connaissances antérieures. C'est donc dans cet esprit que nous souhaitons que les enseignants intègrent l'outil en classe.

De plus, selon Bélisle (2011), le processus métacognitif doit se faire au début de la lecture, alors que l'élève choisit les stratégies à utiliser aux moments opportuns, et après la tâche de lecture, alors que celui-ci évalue l'efficacité de sa démarche. Cette vision complémentaire à celles proposées dans les modèles théoriques utilisés est reprise dans la deuxième partie de l'outil de consignation.

### **Compétences informationnelles**

Dans le programme de *Français, langue d'enseignement* (MELS, 2009) ,ainsi que dans le *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans* (MELS, 2012), bien que l'enseignement des stratégies de lecture sur différents supports soit mentionné, l'utilisation de supports numériques n'est toutefois pas explicitement mentionnée, et ce, malgré le rapport de Lacelle, Beaudry, Brehm, & Lebrun (2017) qui recommandait d'intégrer l'enseignement de stratégies de lecture adaptées à la lecture à l'écran selon des contextes et des intentions variées ainsi que de la formation pour les élèves afin de développer leurs habiletés technologiques et leur métacognition.

Nous souhaitons outiller les élèves en situation de littératie numérique qui se définit comme, la compétence à « chercher, sélectionner, comprendre, interpréter, produire et diffuser des informations numériques (textes, sons, images) sur un réseau en développant des compétences de communication, de définition d'une identité et d'une culture numérique dans l'ensemble des réseaux virtuels » (Desrochers & Berger, 2011). En ce sens, nous avons choisi d'intégrer les deux premières phases du modèle de Chauret, Carignan, Grenon, & Collin (2021 pour illustrer le développement des compétences informationnelles si l'élève lit dans un environnement numérique.

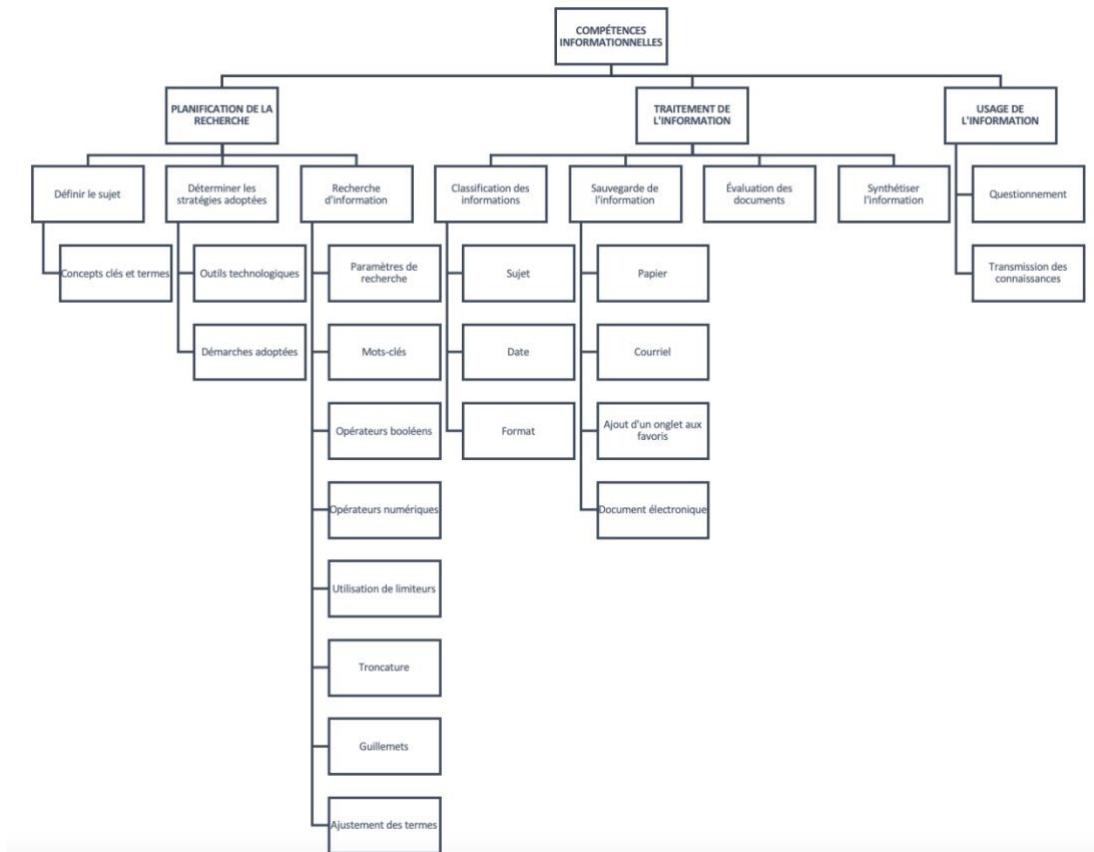


Figure 2 Modèle de compétences informationnelles adapté et révisé (Chauret, Carignan, Grenon et Collin, 2021)

### Outil de consignation destiné aux élèves

Consigner les stratégies utilisées selon les trois sphères a pour objectif de documenter les processus métacognitifs (Irwin, 2007) et de les rendre visibles pour l'élève lui-même et pour les enseignants (Bélisle, 2011). En utilisant un fichier numérique placé dans une suite nuagique, ce document est accessible partout et par tous les enseignants.

| Identification de la tâche de lecture            |  | Date                     |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  |  | Discipline               | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        |
|  |  | Support                  | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        |
|  |  | Médium                   | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        |
| Stratégies utilisées                             |  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| Avant la lecture                                 | Cibler l'intention de lecture  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | Cibler les stratégies de lecture   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | Survoler   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | Faire des liens  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Pendant la lecture                               | Comprendre les mots de vocabulaire et les concepts liés à la discipline dans laquelle je lis | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | Prédire  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | Faire des liens  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | Questionner  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Pendant et après la lecture                      | Garder des traces de sa compréhension  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Après la lecture                                 | Questionner  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | Relire   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bilan personnel                                  |  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| Niveau de maîtrise des stratégies de lecture     | 1: Je ne maîtrise pas suffisamment de stratégies.  | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        |
|  | 2: Je maîtrise certaines stratégies.   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|  | 3: Je maîtrise très bien les stratégies.   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| Efforts dans l'application des stratégies        | 1: J'ai mis peu d'efforts dans l'application des stratégies.                                 | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        |
|  | 2: J'ai mis certains efforts dans l'application des stratégies.                              |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|  | 3: J'ai mis de nombreux efforts dans l'application des stratégies.                           |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| Difficultés rencontrées dans la lecture du texte | 1: Je n'ai pas compris le texte.   | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        | -                        |
|  | 2: J'ai bien compris certaines parties du texte.   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|  | 3: J'ai bien compris tout le texte.  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| Pistes de réflexion                              |  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| Date   | Pistes à explorer suite à la tâche et au partage avec les pairs                              |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |

Figure 2 Capture d'écran du tableau de consignation des stratégies utilisées par les élèves

Inspiré du *profil de scripteur* de Chartrand (2016) où les différentes erreurs d'un texte sont consignées, la première partie permet d'identifier les stratégies utilisées dans une tâche donnée. La deuxième partie est inspirée du journal de bord du *T3 Framework* Magana (2017) dans lequel l'élève note son niveau de maîtrise des stratégies, ses efforts et les difficultés rencontrées favorisant ainsi la réflexion et la mise au point de nouveaux objectifs. La troisième partie est inspirée de l'esprit de communauté du modèle de Schoenbach et al. (2012). Ainsi, après un moment d'échange entre les pairs, l'élève peut noter des pistes à explorer dans le cadre d'une tâche de lecture semblable.

Enfin, à la suite de l'évaluation de l'outil par des experts (n= 6) à l'aide d'un questionnaire basé sur le modèle du *System Usability Scale* (SUS) (US General Administration—Technology Transformation Services, 2013), des changements ont été apportés pour l'améliorer. L'outil de consignation des stratégies de lecture dans différents contextes, environnements et médiums n'a toutefois pas été implanté en salle de classe au secondaire. (Paquet & Karsenti, 2020) Nous souhaitons donc poursuivre en ce sens en faisant une mise à l'essai de l'outil pour valider si celui-ci est réellement adapté aux besoins disciplinaires et à la réalité du milieu scolaire.

## Références

- Académie de la transformation numérique. (2021). *Portrait des usages du numérique dans les écoles québécoises*. Québec. Repéré à <https://transformation-numerique.ulaval.ca/wp-content/uploads/2021/06/portrait-des-usages-du-numerique-dans-les-ecoles-quebecoises-edition-2020-2021.pdf>
- Bélisle, C. (2011). *Lire dans un monde numérique*. Villeurbanne: Presses de l'ENSSIB.
- Boultif, A., Dubé, F., & Ouellet, C. (2016). Mieux comprendre les textes disciplinaires : Un défi au collégial. *Correspondance*, 21(3). Repéré à <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-lecture-dans-tous-ses-etats/mieux-comprendre-les-textes-disciplinaires-un-defi-au-collegial/>
- Buehl, D. (2011). *Developing Readers in the Academic Disciplines*. Newark, DE: International Reading Association.
- Chartrand, S.-G. (2016). *Mieux enseigner la grammaire : Pistes didactiques et activités pour la classe*. Québec, Canada: Erpi.
- Chauret, M., Carignan, I., Grenon, V., & Collin, S. (2021). Les compétences informationnelles d'enseignants du primaire et du secondaire lors d'une recherche par mots-clés sur un moteur de recherche. *Formation et profession*, 29(2), 1. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.567>
- Desrochers, A., & Berger, M.-J. (Éds). (2011). *L'évaluation de la littératie*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Hynd, Jodi Holschuh, Sherrie Nist, C. (2000). LEARNING COMPLEX SCIENTIFIC INFORMATION : MOTIVATION THEORY AND ITS RELATION TO STUDENT PERCEPTIONS. *Reading & Writing Quarterly*, 16(1), 23-57. <https://doi.org/10.1080/105735600278051>
- Lacelle, N., Beaudry, M.-C., Brehm, S., & Lebrun, M. (2017). *Compétences, processus et stratégies de lecture en fonction des genres textuels numériques et des supports numériques*. Montréal, QC: Université du Québec à Montréal. Repéré à [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/3344858/PT\\_LacelleN\\_rapport\\_lecturenumerique.pdf/d427a873-1b70-457c-9ec2-323652d47945](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/3344858/PT_LacelleN_rapport_lecturenumerique.pdf/d427a873-1b70-457c-9ec2-323652d47945)
- Laflamme, J. (2009). La lecture en situation de résolution de problèmes mathématiques. *Bulletin Association mathématique Québec*, XLIX(1), 19.
- Lee, C., & Spratley, A. (2010). *Reading in the Disciplines : The Challenges of Adolescent Literacy*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Magana, S. (2017). *Disruptive Classroom Technologies a Framework for Innovation in Education*. États-Unis: SAGE Publications.
- MEES. (2019). Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur | Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-dactionnumerique/plan-daction-numerique/>
- MELS. (2012). Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/a\\_daptation-scolaire-servicescomp/Referentiel-Lecture\\_section1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/a_daptation-scolaire-servicescomp/Referentiel-Lecture_section1.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2009). Programme de formation; domaine des langues; français langue d'enseignement. Repéré à



- [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/PFEQ\\_FrancaisLangueEnseignement.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf)
- Oczkus, L. D. (2010). *L'enseignement réciproque*. (S.l.): Chenelière.
- Oczkus, L. D. (2018). *Reciprocal Teaching at Work, 3rd Edition : Powerful Strategies and Lessons for Improving Reading Comprehension*. (S.l.): ASCD. (Google-Books-ID: C\_1IDwAAQBAJ).
- Ouellet, C., Croisetière, C., & Boultif, A. (2015). Lire et mieux comprendre au secondaire : Bilan et perspectives d'un projet de recherche collaborative. *Les Publications Québec français*, (174), 3.
- Pageau, L. (2018). Étude du lien entre l'échec à l'épreuve unique ministérielle en histoire et les difficultés dans le domaine du français. *Formation et profession*, 26(2), 35-53.
- Paquet, M., & Karsenti, T. (2020). Compétence en production orale et stratégie d'autorégulation : Quel apport du portfolio numérique d'apprentissage. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 46. <https://doi.org/10.21432/cjlt27930>
- Prud'homme, L., Samson, G., Lacelle, N., & Marion, C. (2011). Apprendre à différencier les pratiques d'enseignement au secondaire autour d'un objet transversal : La lecture. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (26), 13-32. <https://doi.org/10.4000/dse.1061>
- Schoencach, R., Greenleaf, C., & Murphy, L. (2012). *Reading for Understanding : How Reading Apprenticeship Improves Disciplinary Learning in Secondary and College Classrooms, 2nd Edition*. San Francisco: Jossey-Bass in partnership with WestEd.
- US General Administration- Technology Transformation Services. (2013, 6 septembre). System Usability Scale
- (SUS). Department of Health and Human Services. Repéré à [system-usability-scale.html](http://system-usability-scale.html)
-