

ALERTE

LA LITTÉRATIE CHEZ LES ADOLESCENTES ET ADOLESCENTS : LA RECHERCHE ET L'ENSEIGNEMENT MIS À CONTRIBUTION

Certains élèves en ont besoin, tous en profitent

COMMENT AIDER LES ÉLÈVES QUI ONT DE LA DIFFICULTÉ EN LECTURE

LA SITUATION

Madame Waters, enseignante en 9e année, dispense un cours appliqué. Elle trouve que certains de ses élèves ont de la difficulté à comprendre les textes qui leur sont soumis et à en utiliser le contenu. Or, les élèves doivent être capables de dégager le sens explicite et implicite d'un texte et de faire des liens entre celui-ci et leurs connaissances et expériences. Madame Waters constate également que les habiletés de ses élèves en lecture influencent leur capacité à comprendre le contenu d'un texte.

Madame Waters utilise différents types de textes en classe, comme des vidéos, des articles, des textes avec des éléments graphiques et des pages Web. Elle enseigne à ses élèves des stratégies de lecture variées, telles que l'utilisation de guides d'anticipation, l'élaboration de cartes conceptuelles et la discussion, afin de les aider à comprendre ce qu'ils lisent. Ces méthodes fonctionnent pour certains. D'autres toutefois peinent encore à déchiffrer le sens d'un texte et à établir des liens entre ce qu'ils savent et ce qu'ils lisent.

Madame Waters sait que les élèves adolescents doivent être capables de lire et de comprendre des textes plus complexes dans leur structure et leur contenu.

LE PHÉNOMÈNE EN CAUSE

Le niveau de lecture des élèves de madame Waters est très diversifié. Même si ces adolescentes et adolescents ont déjà commencé leur vie d'adulte, leur développement intellectuel n'est pas terminé. Leur processus de pensée est certes plus sophistiqué et plus efficace qu'à l'enfance, cependant, ils ont encore besoin de vivre des expériences d'apprentissage axées sur leurs besoins.

Les élèves adolescents doivent pouvoir apprécier la pertinence de leurs apprentissages. Leur capacité à traiter l'information et à établir des liens se développe. Les bonnes lectrices et les bons lecteurs accumulent les stratégies de lecture et se familiarisent avec un nombre croissant de types de texte. En revanche, les élèves pour qui la lecture est une tâche laborieuse, tant dans un contexte général que dans une situation particulière, peuvent avoir du mal à saisir le contenu et les idées sous-jacentes d'un texte.

« À leur entrée dans le cycle intermédiaire la littératie leur est passablement familière, mais leur cheminement continue. La littératie continue d'évoluer à mesure que le monde évolue, et ses exigences changent et deviennent plus complexes. »

Guide de la littératie chez les adolescentes et les adolescents, 2012

« Lorsqu'un texte est ardu et que les idées sont complexes, le lecteur gagne à recourir à des stratégies d'interaction avec le texte. Trop souvent, les élèves du secondaire abandonnent lorsque le sens ne leur apparaît pas instantanément [...] Tout lecteur, peu importe son âge, doit savoir ce qu'il faut faire lorsque le sens lui échappe. Les stratégies qui lui seront enseignées lui permettront de se lancer à fond dans la lecture de textes sophistiqués. »

*Cris Tovani dans Comprehension
Going Forward, 2011*

Les stratégies de lecture gagnantes

La lecture est un processus qui va bien au-delà du décodage des mots. Les bonnes lectrices et les bons lecteurs font appel à une grande variété de stratégies tout au long de ce processus.

Avant la lecture :

- Énoncer une intention de lecture.
- Survoler le texte (p. ex., le titre, les images et les éléments d'organisation).
- Recourir à ses connaissances antérieures (p. ex., relativement au sujet, au format ou au vocabulaire).
- Émettre des prédictions.
- Se poser des questions.

Pendant la lecture :

- Se poser des questions, visualiser le contenu, confirmer ses prédictions et établir des liens.
- Relever les idées importantes (p. ex., en prenant des notes, en soulignant des passages et en résumant des sections).
- Vérifier sa compréhension (p. ex., en relevant les parties moins claires, en rectifiant son interprétation, en relisant et en divisant le texte en sections).
- S'appuyer sur le contexte pour comprendre le vocabulaire.
- Inférer le sens.
- S'interroger sur l'intention de l'auteur et sur son point de vue.
- Se servir des caractéristiques du texte pour renforcer sa compréhension.

Après la lecture :

- Préciser sa compréhension.
- Réagir par la parole, l'écriture ou le dessin.
- Analyser et évaluer les idées et le contenu du texte ainsi que les perspectives ouvertes.
- Résumer le texte, synthétiser l'information et tirer des conclusions.
- Approfondir sa compréhension en usant de son sens critique et de créativité.

Les adolescentes et les adolescents ne développent pas leurs compétences en littératie uniquement à l'école. Le fait d'incorporer ces compétences acquises autre part peut motiver les élèves, car elles constituent un tremplin vers de nouveaux acquis. **Les textes et les sujets soumis aux élèves adolescents augmentent en complexité, d'où la nécessité de leur fournir un enseignement explicite en lecture dans toutes les disciplines.** Il est également bon de leur présenter des textes liés à leurs intérêts et expériences et de miser sur leurs forces d'apprenantes et d'apprenants.

« Il est possible de faire acquérir aux élèves des stratégies de lecture efficaces. »

*La littératie en tête : Stratégies pour toutes
les matières de la 7^e à la 12^e année, 2003*

LE POUVOIR DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS

Les enseignantes et les enseignants sont des experts du contenu dans leur matière respective et comprennent les besoins en littératie qui s'y rattachent. C'est pourquoi ils sont les mieux placés pour aider leurs élèves à comprendre les textes présentés en classe. Ils ont également l'expérience des types de texte qui sont parfois propres à leur discipline (p. ex., un rapport de laboratoire en sciences ou une nomenclature en éducation technologique).

Les élèves qui ont de la difficulté en lecture progressent bien lorsque l'enseignement des stratégies de lecture, plutôt que d'être isolé et déconnecté des apprentissages vécus dans les matières, est intégré au contenu de chaque cours. Une telle pratique devrait s'inscrire dans une approche flexible combinant la modélisation, l'apprentissage guidé et la pratique tant collaborative qu'individuelle, dosée en fonction des besoins des élèves.

L'une des excellentes méthodes que les enseignantes et enseignants peuvent employer dans leurs cours respectifs consiste à former de petits groupes auxquels ils feront vivre des activités d'apprentissage guidées et ciblées. Cette approche permet aux élèves d'apprendre de l'enseignante ou de l'enseignant et des autres élèves tout en cheminant vers une pratique individuelle.

Pour cerner les besoins de ses élèves en lecture et y répondre de façon appropriée, madame Waters procède de la façon suivante :

- **Elle prépare et réalise une évaluation courte et ciblée.**
- **Elle détermine les besoins de ses élèves** en analysant leurs forces et leurs faiblesses.
- **Elle s'instruit sur les méthodes d'enseignement efficaces en lecture** qui conviennent aux besoins cernés.
- **Elle planifie son enseignement pour répondre aux besoins des élèves.**
- **Elle réunit les élèves en difficulté en un ou plusieurs petits groupes temporaires en vue de leur faire vivre des activités d'apprentissage ciblées.**
- **Elle planifie du travail pour le reste de la classe.**
- **Elle enseigne aux petits groupes temporaires** (p. ex., elle recourt à la modélisation, à des pistes de réflexion, à des phrases amorces ou à la pratique guidée) pendant que les autres sont occupés à d'autres tâches.

PRÉPARER ET RÉALISER UNE ÉVALUATION COURTE ET CIBLÉE

Il existe plusieurs façons d'intégrer l'évaluation des habiletés et des besoins des élèves en lecture à la routine quotidienne, notamment en procédant par observation ou en menant des discussions ou des activités d'apprentissage.

Par exemple, madame Waters demande à ses élèves de lire un court texte dont le sujet est lié au contenu du cours et aux objectifs d'apprentissage. Elle utilise le modèle « Je lis – Je réfléchis et je réagis – Je tire des conclusions », extrait de *La littératie en tête : Stratégies pour toutes les matières de la 7^e à la 12^e année*, pour réaliser une activité courte et ciblée lui permettant de mesurer la capacité des élèves à comprendre un texte et à y réagir. Cette technique est tout indiquée, puisqu'elle exige des élèves qu'ils démontrent trois grandes habiletés de lecture :

- Relever l'information importante du texte (« Je lis »).
- Établir des liens entre le texte et ses acquis (« Je réfléchis et je réagis »).
- Tirer des conclusions à partir de sa lecture (« Je tire des conclusions »).

Je lis	Je réfléchis et je réagis
Je tire des conclusions	

« Les bons lecteurs [...] se donnent une intention de lecture; [ils] sélectionnent leurs stratégies, les appliquent et les ajustent au besoin. Ils font appel à leurs connaissances antérieures pour approfondir leur compréhension du texte et réfléchissent à ce qu'ils ont lu en s'interrogeant sur leur interprétation par rapport au contenu. »

*Think Literacy Success:
The Report of the Expert Panel, 2003*

DÉTERMINER LES BESOINS DES ÉLÈVES

Une fois la tâche d'évaluation terminée, madame Waters examine les travaux des élèves et vérifie s'ils ont bien compris le texte et s'ils ont utilisé les habiletés de lecture ciblées.

Dans son analyse, elle se pose les questions suivantes :

- Quelles sont les forces qui ressortent des travaux?
- Quelles sont les lacunes apparentes dans la réflexion des élèves? Où spécifiquement leur compréhension du texte a-t-elle échoué?
- Quelles sont les autres données dont je dispose pour évaluer leur compréhension (p. ex., données tirées d'observations, de discussions, d'activités)?
- Quels sont les besoins d'apprentissage de mes élèves? Sur quoi devrai-je me concentrer dans les prochaines activités d'apprentissage?
- Comment pourrais-je regrouper les élèves en vue de leur faire vivre des activités d'apprentissage répondant à leurs besoins?

Madame Waters remarque que si la plupart des élèves ont eu peu de difficulté avec la section « Je lis », certains ont eu du mal à remplir les sections « Je réfléchis et je réagis » et « Je tire des conclusions ». Certains élèves se sont limités à énumérer des éléments explicités dans le texte plutôt que d'établir des liens, et d'autres n'ont pas pu formuler de conclusions à partir du texte.

Par exemple, madame Waters constate ceci dans le travail d'un élève, soit l'exemple A :

- L'élève a noté les grandes idées du texte, ce qui prouve qu'il est capable de relever les idées principales d'un texte.
- L'élève a établi des liens pertinents, ce qui démontre qu'il a réfléchi au sens que le texte revêtait pour lui.
- L'élève a formulé une conclusion énonçant l'issue du problème posé et une solution possible.

Les constats de madame Waters sont tout autres pour l'exemple B :

- L'élève a relevé peu d'idées principales dans le texte. De plus, elle a inclus dans la section « Je lis » une idée qui n'était pas explicitement énoncée dans le texte.
- L'élève a établi peu de liens. Ceux qu'elle a notés ne font que reprendre les idées de la section « Je lis ».
- L'élève a formulé une conclusion, sans toutefois s'être basée sur les idées principales du texte ou sur les liens qu'elle a établis.

S'INSTRUIRE SUR LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT EFFICACES EN LECTURE

En analysant les travaux, madame Waters a constaté que ses élèves avaient besoin qu'on leur enseigne explicitement la différence entre relever l'information explicite (« Je lis »), relever l'information implicite (« Je réfléchis et je réagis ») et formuler des conclusions (« Je tire des conclusions »). Elle envisage les solutions suivantes : collaborer avec une ou un collègue (p. ex., une accompagnatrice ou un accompagnateur ou un membre du personnel de soutien du conseil scolaire), faire des lectures pour en apprendre plus sur la façon de répondre aux besoins des élèves et consulter des sites Internet comme <http://edusourceontario.com>.

Pour commencer, madame Waters s'associe à un collègue qui possède déjà une expérience avec les élèves éprouvant des difficultés en lecture, et elle fait des recherches sur Internet. Madame Waters et son collègue décident de planifier et de diriger ensemble certaines activités d'apprentissage. Ils portent un intérêt particulier à l'utilisation de pistes de réflexion pour aider les élèves à développer leurs habiletés en lecture.

Texte utilisé pour l'évaluation

Consommation d'énergie au Canada

Le Canada est l'un des plus grands consommateurs d'énergie au monde, ce qui est particulièrement vrai si on compare sa consommation d'énergie par habitant à celle d'autres pays. En fait, le Canada fait partie des dix pays qui consomment le plus d'énergie, même s'il est peu peuplé par rapport à nombre d'autres pays.

L'énergie qu'utilisent les Canadiens provient de sources variées, y compris les sources non renouvelables, comme le pétrole, le gaz naturel et le charbon, et les sources renouvelables, telles que les énergies éolienne, solaire et hydraulique. À noter que nous consommons beaucoup plus d'énergie non renouvelable que d'énergie renouvelable.

De nombreuses raisons expliquent pourquoi les Canadiens consomment beaucoup d'énergie.

- Notre niveau de vie est généralement plus élevé qu'ailleurs dans le monde. Cela signifie que nous possédons plus de biens et que nous dépensons plus d'argent. Nous avons et utilisons généralement plus d'appareils électriques et technologiques qu'ailleurs dans le monde, et nombre d'entre eux fonctionnent à l'énergie.
- Nous vivons dans un climat propice à la consommation d'énergie. Les hivers canadiens sont longs et froids, et dans certaines régions, les étés sont chauds et humides. Il faut donc beaucoup d'énergie pour créer un environnement plus chaud ou plus frais au service du confort.
- Le territoire canadien étant vaste, la population est dispersée sur de grandes distances. Nous avons besoin d'énergie pour acheminer les produits aux gens et pour nous déplacer. Également, de nombreux Canadiens doivent parcourir des distances plus longues qu'autrefois pour travailler.
- Comparativement à d'autres pays (en Europe par exemple), les Canadiens obtiennent, en général, de l'énergie à faible coût.
- Le Canada compte de nombreuses industries génératrices d'emplois, mais qui ont besoin d'énergie en grande quantité pour se procurer les matières premières, les transformer en produits finis et les acheminer aux consommateurs.

Source : La Banque mondiale, *World Development Indicators*, 2012

Exemple A

L'élève de l'exemple A a relevé les idées principales du texte (« Je lis »), a fait des liens pertinents avec le texte (« Je réfléchis et je réagis ») et a tiré des conclusions en se basant sur le texte (« Je tire des conclusions »).

Je lis	Je réfléchis et je réagis
Le Canada est l'un des plus grands consommateurs d'énergie au monde. Nous utilisons de l'énergie non renouvelable, comme le gaz et le pétrole. Nous consommons beaucoup d'énergie parce que : <ul style="list-style-type: none">• nous sommes un pays riche;• notre climat;• l'énergie nous coûte moins cher.	Une grande consommation d'énergie nuit à l'environnement. Les Canadiens doivent consommer moins d'énergie.
Je tire des conclusions	
Les Canadiens peuvent consommer moins d'énergie. Nous devrions faire notre part.	

Exemple B

L'élève de l'exemple B a relevé peu d'idées principales dans le texte (« Je lis »). Les liens qu'elle a établis (« Je réfléchis et je réagis ») sont limités et répètent les réponses données dans la section « Je lis ». Elle a tiré une conclusion qui n'est pas directement liée au texte (« Je tire des conclusions ») sur le texte (« Je tire des conclusions »).

Je lis	Je réfléchis et je réagis
Les Canadiens consomment beaucoup d'électricité. C'est mauvais pour l'environnement. Il y a beaucoup de raisons pour lesquelles nous consommons beaucoup d'énergie.	Nous consommons beaucoup d'électricité. Nous avons besoin de pétrole et de gaz pour faire de l'électricité. Il y a plusieurs raisons pour lesquelles nous avons besoin de beaucoup d'électricité.
Je tire des conclusions	
Si nous consommions moins d'électricité, ça nous coûterait moins cher.	

« La lecture est un processus cognitif et actif faisant appel à différents niveaux de la pensée et par lequel une personne interagit avec un texte dans un contexte donné. Les lecteurs efficaces comprennent en profondeur ce qu'ils lisent, car ils utilisent à bon escient ce processus cognitif tout au long de la lecture. »

Guide d'enseignement efficace en matière de littérature, 2007

PLANIFIER SON ENSEIGNEMENT POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DES ÉLÈVES

Pour maximiser son temps d'enseignement, et comme elle sait qu'elle ne peut offrir aux élèves un enseignement individualisé, madame Waters décide de former des groupes en fonction des besoins spécifiques des élèves. Pendant que les autres seront occupés à travailler seuls ou en petits groupes, madame Waters se consacra à un ou deux groupes d'élèves pour leur faire vivre des activités d'apprentissage guidées en lien avec leurs besoins.

Madame Waters guidera les groupes; elle aidera les élèves à découvrir où et pourquoi ils se sont égarés dans leur tâche de lecture et à s'interroger sur le texte. Les élèves auront également du temps pour réfléchir et communiquer leur interprétation et leurs idées, ce qui leur permettra de renforcer leur apprentissage tout en développant leurs habiletés métacognitives. Madame Waters s'intégrera activement au groupe : elle observera, discutera, fournira de la rétroaction et interviendra au besoin. Elle demandera aux élèves de relever les idées principales du texte, d'établir leurs propres liens et de formuler leurs propres questions.

« Les élèves éprouvant des difficultés en lecture ont besoin :

- de connaître les différents types de textes et les meilleures stratégies pour les lire;
- d'avoir fréquemment l'occasion de s'exercer à lire des textes significatifs dans différentes matières;
- d'avoir l'occasion de s'exercer à lire en utilisant des ressources appropriées;
- d'avoir l'occasion de discuter de leurs lectures et d'y réfléchir;
- de posséder des connaissances générales dans les différentes matières;
- d'enrichir leur vocabulaire de base et d'utiliser des stratégies pour découvrir le sens des mots nouveaux dans des textes liés aux matières enseignées;
- de développer des stratégies de prélecture et d'objectivation de la lecture, des stratégies permettant de repérer les idées importantes dans les textes, de faire des liens entre elles, de se les rappeler au besoin et de faire des inférences;
- de développer des stratégies permettant l'autonomie en lecture, quel que soit le contexte. »

La littératie en tête : Stratégies pour toutes les matières de la 7^e à la 12^e année, 2003

FORMER DES PETITS GROUPES TEMPORAIRES QUI RECEVRONT UN ENSEIGNEMENT CIBLÉ

Dans ses recherches, madame Waters a appris certaines choses sur la formation de petits groupes temporaires pour fournir un enseignement ciblé en lecture.

- Les groupes doivent être flexibles et idéalement compter un maximum de cinq élèves pour assurer un soutien et une rétroaction optimaux.
- L'enseignement fourni doit être fondé sur les besoins ou les intérêts des élèves; les membres du groupe doivent avoir un but commun.
- Si les élèves sont incapables de lire un texte de façon autonome, il faut leur enseigner des stratégies de compréhension ou leur présenter d'autres textes en différents formats (p. ex., visuels, vidéo, audio, éléments graphiques) pour les aider à dégager le sens.
- Les activités en petits groupes doivent être courtes (environ 20 minutes).

Madame Waters réalise que tous les élèves dans sa classe pourraient bénéficier d'un enseignement ciblé fondé sur leurs besoins. Elle se fixe comme objectif de répondre aux besoins de chacun de ses élèves.

PLANIFIER DU TRAVAIL POUR LE RESTE DE LA CLASSE

Bien sûr, vous voudrez savoir ce que le reste de la classe fera pendant que madame Waters s'occupera des petits groupes. Elle doit effectivement planifier des tâches significatives que les autres élèves pourront faire d'eux-mêmes. Ce peut être du travail individuel ou en groupe lié à l'activité de lecture qu'ils viennent de faire (« Je lis – Je réfléchis et je réagis – Je tire des conclusions »). Justement, madame Waters a passé beaucoup de temps avec ses élèves pour créer un environnement d'apprentissage sûr, respectueux et propice à la formation de groupes variés.

Il est important d'avoir préalablement formé les élèves à travailler de façon autonome en prévision de telles situations. Le travail à faire peut consister en des tâches de lecture de leur choix ou assignées par l'enseignante ou l'enseignant, comme le tutorat réciproque, la lecture et l'écriture individuelle, l'écriture dans un journal, la résolution de problèmes ouverts ou la recherche.

FURNIR UN ENSEIGNEMENT CIBLÉ AUX PETITS GROUPES TEMPORAIRES

Madame Waters réunit les petits groupes. Elle travaille avec les élèves pour les aider à établir des liens et tirer des conclusions, et ultimement pour les amener vers une compréhension plus approfondie du contenu. À titre de méthodes d'enseignement, madame Waters a choisi d'utiliser des pistes de réflexion et de recourir à la modélisation et à la pratique guidée. Elle a aussi préparé du matériel pour approfondir, au besoin, les connaissances qu'ont les élèves sur le sujet.

L'enseignement ciblé auprès de petits groupes donne aux élèves la possibilité de s'exprimer, de s'interroger et de réfléchir en cours de tâche. Ici, madame Waters cherche à faire discuter les élèves entre eux et avec elle pour approfondir leur compréhension du texte.

Lorsqu'elle s'intègre au groupe, madame Waters vérifie que les élèves ont leur texte en main et invite ceux-ci à utiliser surligneurs, crayons à mine, stylos et notes autocollantes. Elle a préparé un document à distribuer proposant des pistes de réflexion et des phrases amorces pour aider à garder les besoins d'apprentissages ciblés au centre des discussions. Voici certaines des pistes de réflexion proposées :

Faire des liens (« Je réfléchis et je réagis »)

- Je connais déjà des choses sur...
- Ce texte me rappelle...
- Les idées du texte me font penser à...
- Cette (section, phrase, idée) est semblable à...
- L'une des choses que le texte ne dit pas est...
Je me demande si c'est parce que...

Tirer des conclusions (« Je tire des conclusions »)

- Je crois que l'auteur veut que je sache que...
- Je me demande si...
- Considérant cette information, il est probable que...

Tout au long de la discussion, madame Waters reste concentrée sur les objectifs d'apprentissage. Elle porte attention aux signes démontrant que les élèves comprennent le contenu et qu'ils utilisent des stratégies à cet effet. Elle donne des encouragements et de la rétroaction sur des points spécifiques qui permettent aux élèves de constater leurs progrès.

Dans l'éventualité où les pistes de réflexion n'inspireraient pas les élèves, madame Waters a prévu modéliser sa propre démarche de réflexion pour démontrer comment établir des liens et tirer des conclusions. Elle sera également à l'écoute des élèves pour vérifier s'ils peuvent émettre oralement des idées qu'ils n'avaient pas écrites. Madame Waters guide les élèves en les aidant à clarifier, à développer et à étayer leurs idées et à opérer des rapprochements avec les idées des autres. Elle fait également appel aux habiletés métacognitives des élèves : elle aide ces derniers à prendre conscience des stratégies qu'ils utilisent et du chemin qu'ils ont parcouru dans leur compréhension du texte.

Après l'activité, madame Waters détermine les prochaines étapes à l'aide des données qu'elle a recueillies. Tout au long de l'activité, elle a noté les stratégies et les idées des élèves. Si l'occasion se présente, elle pourra en faire part à toute la classe pour que tous les élèves puissent bénéficier de cette expérience d'apprentissage.

Créer un milieu propice à l'apprentissage

Un milieu d'apprentissage accueillant où les élèves se sentent disposés à participer doit réunir les conditions suivantes :

- les élèves se sont entendus sur les façons de collaborer et d'apprendre ensemble;
- les élèves savent ce qui est attendu d'eux, tant pour ce qui est de leur apprentissage que de leurs interactions avec les autres;
- les élèves aiment visiblement être avec leurs pairs et collaborent de façon constructive;
- l'enseignante ou l'enseignant se consacre tantôt à un élève, tantôt à un petit groupe, tantôt à la classe entière, toujours consciente ou conscient de chaque élève dans la classe;
- les élèves peuvent faire des choix d'apprentissage;
- les élèves respectent et valorisent les différences de chacun.

Les publications suivantes proposent des pistes pour créer un milieu flexible et propice à l'apprentissage :

Student Success: Differentiated Instruction Educator's Package, 2010

<http://www.edugains.ca/resources/DI/EducatorsPackages/DIEducatorsPackage2010/2010EducatorsGuide.pdf>

Série d'apprentissage professionnel, The Third Teacher, Division du rendement des élèves, 2012

http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/CBS_ThirdTeacher.pdf

EN RÉSUMÉ

Le développement des compétences en lecture se poursuit tout au long de l'adolescence. Les besoins des élèves adolescents en littératie se complexifient, s'intensifient et se particularisent en fonction des différentes disciplines enseignées. Les élèves adolescents ont besoin d'un enseignement en littératie explicite, spécifique à chaque discipline et intégré au contenu du cours. Certains peuvent même avoir besoin d'un encadrement ciblé leur permettant de renforcer leurs habiletés en compréhension de textes, d'accroître leur capacité à faire des liens avec leur lecture et d'acquérir des stratégies de compréhension.

Les enseignantes et les enseignants, experts dans leur discipline et lecteurs chevronnés, sont une ressource précieuse pour les élèves adolescents en matière de littératie. Or, le soutien qu'ils fournissent à leurs élèves pourrait s'avérer insuffisant pour certains, d'où la nécessité de former des petits groupes d'apprentissage ciblés pour aider les élèves en difficulté à développer leurs stratégies en lecture. Les enseignantes et les enseignants pourront, à cette fin, évaluer les besoins des élèves en vue d'offrir un enseignement explicite aux élèves ciblés et de leur faire vivre des expériences d'apprentissage en littératie qui répondent à leurs besoins.

POUR EN SAVOIR PLUS SUR...

La littératie chez les adolescentes et adolescents

EDUSOURCE. *Guide de la littératie chez les adolescents et adolescentes: Ressource d'apprentissage professionnel en matière de littératie, de la 7^e à la 12^e année*

Le milieu d'apprentissage

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION EN ONTARIO, Student Success: Differentiated Instruction Educator's Package, 2010.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, DIVISION DU RENDEMENT DES ÉLÈVES. *The Third Teacher*, Série d'apprentissage professionnel, 2012.

Les stratégies d'enseignement en lecture

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *La littératie en tête : Stratégies pour toutes les matières de la 7^e à la 12^e année*, Toronto, 2003.

RÉFÉRENCES

- BEERS, K. *When Kids Can't Read, What Teachers Can Do: A Guide for Teachers 6-12*, Portsmouth (N.H.), Heinemann, 2003.
- BERRILL, D., L. DOUCETTE et D. VERHULST. *Tutoring Adolescent Readers*, Markham (Ont.), Pembroke Publishers, 2000.
- EDUSOURCE. *Guide de la littératie chez les adolescentes et les adolescents: Ressource d'apprentissage professionnel en matière de littératie, de la 7^e à la 12^e année*, 2012.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, DIVISION DU RENDEMENT DES ÉLÈVES. *Grandes conversations au cycle moyen : Le dialogue fait avancer la réflexion*, Série d'apprentissage professionnel, 2011.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, Fascicule 6, La lecture*, 2007.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Think Literacy: The Report of the Expert Panel on Students at Risk in Ontario*, Toronto, 2003.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION EN ONTARIO. *La littératie en tête : Stratégies pour toutes les matières de la 7^e à la 12^e année*, Toronto, 2003.
- OLIVER KEENE, E. et collab. *Comprehension Going Forward: Where We Are and What's Next?*, Portsmouth (N.H.), Heinemann, 2011.
- TOVANI, C. *Do I Really Have to Teach Reading?*, Portland (Me), Stenhouse Publishers, 2004.