

Apprendre en lisant au secondaire Stratégies d'élèves de première secondaire.

Compte rendu de recherche
Rapport n° 6

► **Sylvie C. Cartier, Ph. D., professeure**

Université de Montréal

en collaboration avec

Hélen Normandeau et Diane Beaudry
auxiliaires de recherche

Université 
de Montréal



© Octobre 2003

Recherche subventionnée par le Fonds québécois pour la recherche sur la société et la culture (FQRSC)
dans le cadre du programme Établissement de nouveaux chercheurs, réf. 2002-NC-72429.

SOMMAIRE

La présente recherche s'inscrit dans la poursuite de nos travaux portant sur l'apprentissage par la lecture d'élèves du secondaire ou d'étudiants du post-secondaire qui sont à risque d'échec ou qui ont des difficultés d'apprentissage (Cartier et Viau, 2001; Cartier et Théorêt, 2001, 2002; Cartier, 2003; Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier, et Chouinard, 2003). Ces travaux ont pour triple buts : 1) d'identifier les problèmes éprouvés par ces élèves et ces étudiants, 2) de développer un modèle et des outils permettant à un intervenant scolaire de mieux comprendre le fonctionnement des élèves lorsqu'ils apprennent en lisant et les difficultés qui y sont reliées, et 3) de mieux intervenir, d'une part, pour prévenir les difficultés et, d'autre part, pour aider les élèves et les étudiants à y remédier.

Ce rapport de recherche présente une étude qui s'inscrit dans le premier but de nos travaux, soit l'identification des problèmes éprouvés par les élèves du secondaire. Les objectifs de la présente étude consistent à décrire la représentation que les élèves de première secondaire se font de l'activité d'apprentissage par la lecture, les objectifs qu'ils se fixent et les stratégies d'apprentissage par la lecture qu'ils utilisent. Cette étude représente une étape dans la modélisation de leur fonctionnement (Cartier, subvention FQRSC 2001-2004).

Un résumé des résultats obtenus, par 104 élèves en classe de première secondaire, est présenté dans la conclusion de ce rapport.

Nous souhaitons remercier les directeurs adjoints, les conseillères pédagogiques, les enseignantes et les enseignants ainsi que les élèves qui ont accepté de participer à cette recherche. Leur aide a été très précieuse.

Sylvie Cartier, Ph. D.
professeure agrégée
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Université de Montréal
C. P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal, QC
H3C 3J7

sylvie.cartier@umontreal.ca

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	2
LISTE DES TABLEAUX	4
CONTEXTE DE L'ÉTUDE	5
OBJECTIFS DE RECHERCHE	5
ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES	6
Type de recherche	6
Participants	6
Déroulement	6
Instruments de la recherche	6
Activité d'apprentissage par la lecture	6
Questionnaire	6
Méthodes de compilation et d'analyse des résultats	7
Considérations déontologiques	7
RÉSULTATS	7
Représentations de l'activité d'apprentissage et objectifs poursuivis par les élèves	7
Stratégies de planification au début de l'activité	9
Stratégies cognitives pendant l'activité	9
Stratégies d'autorégulation à la toute fin de l'activité	11
ANALYSE DÉTAILLÉE	13
CONCLUSION : RÉSUMÉ ET RECOMMANDATIONS	15
RÉFÉRENCES	17

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Au début de l'activité d'apprentissage par la lecture : Représentations des exigences de l'activité d'apprentissage selon leur fréquence.	7
Tableau 2	Au début de l'activité d'apprentissage par la lecture : Représentations des objectifs poursuivis par les élèves selon leur fréquence.	8
Tableau 3	Au début de l'activité d'apprentissage par la lecture : stratégies de planification selon leur fréquence.	9
Tableau 4	Pendant l'activité d'apprentissage par la lecture : stratégies cognitives selon leur fréquence.	9
Tableau 5	Pendant l'activité d'apprentissage par la lecture : stratégies d'autorégulation pour assurer le suivi de l'activité selon leur fréquence.	10
Tableau 6	Pendant l'activité d'apprentissage par la lecture : stratégies d'autorégulation pour assurer les ajustements selon leur fréquence.	11
Tableau 7	À la fin de l'activité d'apprentissage par la lecture : stratégies d'autoévaluation du processus selon leur fréquence.	11
Tableau 8	À la fin de l'activité d'apprentissage par la lecture : stratégies d'autoévaluation du résultat selon leur fréquence.	11

CONTEXTE DE L'ÉTUDE

L'apprentissage par la lecture est une situation privilégiée pour acquérir des connaissances dans toutes les matières et à tous les ordres d'enseignement. Toutefois, c'est à partir du début du secondaire que lire pour apprendre devient essentiel. Au secondaire, l'apport de la lecture pour l'apprentissage est important. À cet ordre, cette compétence contribue fortement à la réussite des élèves et à l'obtention de leur diplôme d'étude.

Qu'est-ce que l'apprentissage par la lecture ? L'apprentissage par la lecture est « un processus et une situation d'apprentissage dans lesquels le lecteur/apprenant vise à **maîtriser un sujet par la lecture de textes** et ce, en gérant à la fois son environnement de travail et la réalisation de la tâche » (Cartier, 2000, p. 93).

Lorsqu'on discute avec des enseignants de premier cycle du secondaire de la place que prend l'apprentissage par la lecture dans leur classe, certains mentionnent ne l'utiliser que très peu. Ils justifient ce choix par le niveau élevé de difficulté des manuels et les difficultés de leurs élèves.

Au sujet des manuels, aux États-Unis, Miller (1987) a analysé les spécificités de ceux en sciences humaines. Cinq particularités ont été observées : (a) les contenus sont présentés à partir de différentes structures de texte (narratif et expositif); (b) des mots actuels sont utilisés pour expliquer le passé; (c) le texte est divisé en plusieurs petits paragraphes; (d) le style d'écriture comprend des analogies, des métaphores et des liens de similarité et (e) les connecteurs sont utilisés de façon fréquente et diversifiée (par exemple : mais, par conséquent, apparemment). Selon Miller (1987), les spécificités peuvent poser des problèmes aux apprenants, entre autres, ceux de devoir effectuer plusieurs inférences lors de la lecture des textes ou de s'adapter à différentes transitions dans le texte.

Le présent projet se situe dans la poursuite de nos travaux sur l'apprentissage par la lecture, dont la recherche collaborative réalisée avec des intervenants scolaires (enseignants, conseiller pédagogique et directeur-adjoint) de l'École Saint-Luc (Cartier, Théorêt, Hébert et Garon, 2001). Dans nos recherches, un des objectifs consiste à aider les enseignants à prendre connaissance du fonctionnement de leurs élèves lorsqu'ils lisent pour apprendre dans différents contextes pédagogiques. Afin de réaliser cet objectif, depuis l'été 2002, nous travaillons à développer un nouvel outil d'évaluation de l'apprentissage par la lecture qui tient compte du contexte de la classe ainsi que de différents aspects cognitifs, affectifs, motivationnels et métacognitifs de l'élève (Butler et Cartier, 2003).

OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les objectifs de la présente étude consistent à décrire la représentation que les élèves de première secondaire se font de l'activité d'apprentissage par la lecture, les objectifs qu'ils se fixent et les stratégies d'apprentissage par la lecture qu'ils utilisent.

ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Afin de préciser la méthode de recherche employée, le type de recherche sera spécifié, de même que les participants de l'étude, le déroulement de la recherche et les instruments utilisés.

Type de recherche

La présente recherche est descriptive. Elle souhaite décrire le fonctionnement des élèves de première secondaire lorsqu'ils lisent pour apprendre.

Participants

Au total, 104 élèves d'une école secondaire en milieu multiethnique de l'île de Montréal ont accepté de participer à l'étude. Ils étaient inscrits en classe de première secondaire. Dans le présent rapport, nous présentons les résultats obtenus aux questionnaires des élèves des classes régulières. Des 104 élèves, on retrouve 39 garçons et 65 filles.

Déroulement

La passation du questionnaire a eu lieu pendant une période de cours. Au début de la période, un exemple d'activité d'apprentissage par la lecture a été présenté aux élèves afin que tous se réfèrent à la même situation d'apprentissage. Ensuite, le questionnaire a été lu aux élèves par des auxiliaires de recherche ; ces derniers y répondaient au fur et à mesure. Les élèves ont été invités à poser des questions lorsque le besoin se présentait.

Instruments de la recherche

Deux instruments ont été utilisés pour cette étude : un exemple d'activité d'apprentissage par la lecture et un questionnaire.

ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE

L'exemple d'activité d'apprentissage par la lecture présenté aux élèves portait sur un contenu du programme de formation en géographie. Les consignes consistaient à demander aux élèves d'imaginer une activité, comme celle présentée, dans laquelle on leur demandait d'en apprendre plus sur un sujet en lisant des textes. Dans le cas présent, le sujet portait sur la structure de la Terre. L'exemple de texte présenté dans l'activité est un extrait du manuel *La terre Planète habitée* (Côté, 1992).

QUESTIONNAIRE

Le questionnaire (Cartier et Butler, 2003) utilisé dans l'étude visait à décrire le fonctionnement des élèves lorsqu'ils réalisent une activité d'apprentissage par la lecture. Ce questionnaire est de type auto-déclaré, ce qui signifie que les élèves rapportent ce qu'eux perçoivent faire en général dans ce type d'activité, la fréquence à laquelle ils le font et ce qu'ils pensent de cette situation. Le questionnaire comporte au total 22 questions. Les résultats présentés dans ce rapport présentent les représentations que les élèves se font de l'activité, les objectifs qu'ils rapportent poursuivre ainsi que les stratégies cognitives et métacognitives d'apprentissage qu'ils mentionnent utiliser. Ces résultats proviennent des données

obtenues à partir de huit questions dont trois portent sur le *début de l'activité*, trois sur le *pendant l'activité* et deux sur *la toute fin* de celle-ci. Les élèves étaient questionnés sur ce qu'ils font en général lorsqu'ils lisent pour apprendre. Pour ce faire, ils avaient à répondre aux questions selon une échelle de quatre niveaux de fréquence allant de *jamais* et *parfois* jusqu'à *souvent* et *toujours*. Dans cette version du questionnaire, une autre catégorie de réponse était proposée aux élèves, soit « je ne sais pas ».

Méthodes de compilation et d'analyse des résultats

Dans le présent rapport, les résultats sont présentés dans des tableaux de compilation des données, selon le moment de l'activité (au début, pendant et à la fin de l'activité) et par catégorie de réponses (toujours, souvent, parfois, jamais). Pour ce faire, ce sont les énoncés qui ont été rapportés par plus de 70 % des participants ou les deux plus fréquemment mentionnés par catégorie de réponse qui ont été retenus. L'analyse des résultats a porté sur le choix, la fréquence et la diversité des énoncés rapportés.

Considérations déontologiques

Tous les participants ont remis un formulaire de consentement dûment signé par un parent ou un tuteur.

RÉSULTATS

Les résultats sont présentés dans l'ordre suivant : les représentations de l'activité d'apprentissage et les objectifs poursuivis par les élèves; les stratégies de planification rapportées au début de l'activité; les stratégies cognitives d'apprentissage par la lecture pendant l'activité; les stratégies d'autorégulation pendant l'activité et les stratégies d'autorégulation à la toute fin de l'activité.

Représentations de l'activité d'apprentissage et objectifs poursuivis par les élèves

Les représentations des élèves au regard des exigences d'apprentissage de l'enseignant sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1

**Au début de l'activité d'apprentissage par la lecture :
Représentations des exigences de l'activité d'apprentissage.**

Réponses au questionnaire	Buts de l'activité d'apprentissage	Fréquences	Pourcentages
Toujours	- Comprendre les informations lues	62/103	60,2 %
	- Comprendre mieux le sujet	33/104	31,7 %
Souvent	- Se souvenir des détails ou des faits importants	54/104	51,9 %
	- Comprendre mieux le sujet	45/104	43,3 %
Parfois	- Juste avoir une idée générale du sujet	51/103	49,5 %
	- Seulement lire le texte	44/101	43,6 %
Jamais	- Trouver les informations qui m'intéressent le plus	29/103	28,2 %
	- Seulement lire le texte	22/101	21,8 %

Au début de l'activité, lorsqu'on demande aux élèves ce qu'ils pensent que leurs enseignants leur demandent de faire dans cette activité au plan des exigences cognitives, ils rapportent toujours qu'ils *comprennent les informations qu'ils lisent* (62/103). De plus, certains d'entre eux pensent toujours (33/104) et souvent (45/104) qu'ils doivent *comprendre mieux le sujet*. Des élèves pensent souvent que les enseignants s'attendent d'eux qu'ils *se souviennent des détails ou des faits importants* (54/104). D'autres pensent parfois que les enseignants leur demande *juste d'avoir une idée générale du sujet* (51/103). Certains élèves pensent parfois (44/101) ou jamais (22/101) d'*avoir à lire seulement le texte*. Enfin, un certain nombre d'entre eux ne pense jamais que les enseignants s'attendent d'eux qu'ils *trouvent des informations qui les intéressent* (29/103).

Les représentations des objectifs poursuivis par les élèves sont présentées dans le tableau 2.

Tableau 2

**Au début de l'activité d'apprentissage par la lecture :
Représentations des objectifs poursuivis par les élèves.**

Réponses au questionnaire	Objectifs poursuivis	Fréquences	Pourcentages
Toujours	- Avoir de bonnes notes	69/101	68,3 %
	- Comprendre ce que je lis	63/103	61,2 %
Souvent	- Bien réaliser l'activité	37/102	36,3 %
	- Apprendre sur le sujet	35/102	34,3 %
Parfois	- Travailler avec mes amis	48/102	47,1 %
	- Finir le plus vite possible	39/102	38,2 %
Jamais	- Lire le moins possible	63/101	62,4 %
	- Impressionner les autres élèves	62/100	62,0 %

Toujours au début de l'activité, lorsqu'ils sont interrogés sur ce qu'ils souhaitent réaliser lorsqu'ils lisent pour apprendre (choix de buts sociaux, d'évitement, de performance et d'apprentissage), plusieurs rapportent toujours vouloir *avoir de bonnes notes* (69/101) et *comprendre ce qu'ils lisent* (63/103). Ensuite, certains souhaitent souvent *bien réaliser l'activité* (37/102) et *apprendre sur le sujet* (35/102). D'autres élèves souhaitent parfois *travailler avec leurs amis* (48/102) ou *finir le plus vite possible* (39/102) alors qu'un certain nombre ne souhaite jamais *lire le moins possible* (63/101) ni *impressionner les autres élèves* (62/100).

L'analyse des représentations cognitives que les élèves ont de l'activité d'apprentissage par la lecture montre que l'accent est mis sur la compréhension (sujet à l'étude et des informations traitées dans les textes). La moitié seulement des élèves indique que l'activité leur demande aussi qu'ils se souviennent des détails ou des faits importants. Les représentations des élèves sont en lien de cohérence avec ce qu'ils souhaitent accomplir : principalement la compréhension et l'obtention de bonnes notes. À une moindre fréquence, les élèves visent la réalisation de l'activité et l'apprentissage.

Stratégies de planification au début de l'activité

Les stratégies de planification de l'activité les plus rapportées par les élèves au début de l'activité sont présentées dans le tableau 3 qui suit.

Tableau 3
**Au début de l'activité d'apprentissage par la lecture :
stratégies de planification.**

Réponses au questionnaire	Stratégies de planification	Fréquences	Pourcentages
Toujours	- Lire le texte en premier	62/104	59,9 %
	- Vérifier la longueur des lectures à faire	17/103	16,5 %
Souvent	- Penser aux consignes	41/102	40,2 %
	- Lire le texte en premier	29/104	27,9 %
Parfois	- Penser aux consignes	60/102	58,8 %
	- Demander à quelqu'un comment faire la tâche	50/102	49,0 %
Jamais	- Demander à quelqu'un comment faire la tâche	38/102	37,2 %
	- Faire un plan	30/102	29,4 %

Ce que font toujours les élèves au début de l'activité est principalement de toujours (62/104) et souvent (29/104) lire le texte en premier. Un moins grand nombre d'élèves rapportent aussi toujours vérifier la longueur des lectures à faire (17/103). De plus, sur 102 élèves, 41 pensent souvent aux consignes alors que 60 ne le font que parfois. Il arrive parfois (50/102) et jamais (38/102) qu'ils demandent à quelqu'un comment faire la tâche. Un certain nombre d'élèves a également rapporté ne jamais utiliser la stratégie qui consiste à faire un plan (30/102).

Stratégies cognitives pendant l'activité

Les stratégies cognitives d'apprentissage par la lecture rapportées par les élèves pendant l'activité sont présentées dans le tableau 4 qui suit.

Tableau 4
**Pendant l'activité d'apprentissage par la lecture :
stratégies cognitives.**

Réponses au questionnaire	Stratégies cognitives	Fréquences	Pourcentages
Toujours	- Lire ce qui est souligné ou en caractère gras	43/104	41,3 %
	- Lire les titres, sous-titres ou mots-clés du texte	40/103	38,8 %
Souvent	- Trouver les mots-clés ou les explications des faits en lisant	51/102	50,0 %
	- Lire à nouveau des paragraphes du texte	50/102	49,0 %
	- Lire à nouveau les phrases soulignées dans le texte	50/103	48,5 %
Parfois	- Penser à des exemples de ce que je lis	51/102	50,0 %
	- Regarder la table des matières	47/104	45,2 %

Réponses au questionnaire	Stratégies cognitives	Fréquences	Pourcentages
Jamais	- Apprendre un paragraphe du texte par cœur	75/99	75,8 %
	- Faire un dessin qui représente les informations	59/102	57,8 %

Lorsque les élèves lisent pour apprendre, plusieurs élèves d'entre eux utilisent toujours comme stratégie celle de lire ce qui est souligné ou en caractère gras, s'il y en a (43/104) et celle de lire les titres, sous-titres ou mots-clés du texte (40/103). Souvent, certains trouvent les mots-clés ou les explications des faits en lisant (51/102), lisent à nouveau des paragraphes du texte (50/102) et lisent à nouveau les phrases soulignées dans le texte (50/103). Parfois, 51 élèves sur 102 pensent à des exemples de ce qu'ils lisent et 47 élèves sur 104 regardent la table des matières. Ce que certains élèves rapportent ne jamais faire a trait aux stratégies qui visent à apprendre un paragraphe du texte par cœur (75/99) et à faire un dessin qui représente les informations (59/102).

Deux catégories de stratégies d'autorégulation sont décrites à ce moment de l'activité : les stratégies qui permettent d'assurer le suivi de l'activité et les stratégies d'ajustement. Les résultats relatifs aux stratégies qui permettent d'assurer le suivi de l'activité sont présentés dans le tableau 5 ci-dessous.

Tableau 5

Pendant l'activité d'apprentissage par la lecture : stratégies d'autorégulation pour assurer le suivi de l'activité.

Réponses au questionnaire	Stratégies d'autorégulation pour assurer le suivi de l'activité	Fréquences	Pourcentages
Toujours	- Se demander s'ils auront ou non une bonne note	41/103	39,8 %
	- Vérifier s'ils savent de quel sujet traite le texte	39/103	37,9 %
Souvent	- Vérifier l'avancement de l'apprentissage	48/103	46,6 %
	- Vérifier ce qu'ils comprennent et ne comprennent pas	47/104	45,2 %
Parfois	- Penser à l'avancement du travail	57/104	54,8 %
	- Penser au moment où ce travail sera fini	48/103	46,6 %
Jamais	- Se demander si les autres sont contents ou impressionnés par leur travail	52/100	52,0 %
	- Penser au moment où ce travail sera fini	34/103	33,0 %

Certains élèves mentionnent toujours utiliser certaines stratégies afin d'assurer le suivi de l'activité, soit celles qui consistent à se *demander s'ils auront ou non une bonne note* (41/103) et *vérifier s'ils savent de quel sujet traite le texte* (39/103). On retrouve aussi souvent la stratégie qui vise à faire *la vérification de l'avancement de l'apprentissage* (48/103) et *la vérification de ce qu'ils comprennent et ne comprennent pas* (47/104). Parfois, ils pensent à *l'avancement du travail* (57/104) de même qu'*au moment où ce travail sera fini* (48/103). Par contre, plus de la moitié des élèves (52/100) *ne se demandent jamais si les autres sont contents ou impressionnés par leur travail* et 34 élèves sur 103 *ne pensent jamais au moment où ce travail sera fini*. Les résultats en lien avec les stratégies d'ajustement sont présentés dans le tableau 6.

Tableau 6

**Pendant l'activité d'apprentissage par la lecture :
stratégies d'autorégulation pour assurer les ajustements.**

Réponses au questionnaire	Stratégies d'autorégulation pour assurer les ajustements	Fréquences	Pourcentages
Toujours	- Revoir les consignes pour être sûr de ce qui est demandé	38/96	39,6 %
	- Se demander s'ils arrivent à bien se concentrer	31/96	32,3 %
Souvent	- Revoir les consignes pour être sûr de ce qui est demandé	47/96	48,9 %
	- Vérifier si l'apprentissage avance bien	45/96	46,9 %
Parfois	- Vérifier à l'occasion s'ils travaillent bien	45/95	47,4 %
	- Vérifier s'ils peuvent dire le sujet du texte	44/95	46,3 %
Jamais	- Penser à regarder si le travail avance	71/93	76,3 %
	- Penser au temps qu'il reste et à ce qu'il reste à faire	31/95	32,6 %

Lorsque les élèves éprouvent des difficultés pendant l'activité, certains rapportent toujours (38/96) et souvent (47/96) utiliser la stratégie qui consiste à *revoir les consignes pour être sûr de ce qui est demandé*. D'autres se demandent toujours *s'ils arrivent à bien se concentrer* (31/96). Des élèves vérifient souvent *si l'apprentissage avance bien* (45/96). Parfois, ils vérifient *à l'occasion s'ils travaillent bien* (45/95) et ils vérifient *s'ils peuvent dire le sujet du texte* (44/95). Enfin, 71 élèves sur 93 ont rapporté *ne jamais penser à regarder si le travail avance* et 31 élèves sur 95 élèves *ne pensent jamais au temps qu'il reste et à ce qu'il reste à faire*.

Stratégies d'autorégulation à la toute fin de l'activité

Deux catégories de stratégies sont décrites à ce moment de l'activité : les stratégies qui permettent d'évaluer le processus et celles qui visent l'évaluation du résultat d'apprentissage. Les données relatives aux stratégies qui permettent d'évaluer le processus sont présentées dans le tableau 7 ci-après.

Tableau 7

**À la fin de l'activité d'apprentissage par la lecture :
stratégies d'autoévaluation du processus.**

Réponses au questionnaire	Stratégies d'autoévaluation du processus	Fréquences	Pourcentages
Toujours	- S'assurer qu'ils ont bien réalisé ce qu'ils devaient faire	40/96	41,6 %
	- Penser à ce qu'ils pourraient faire de mieux la prochaine fois	29/96	30,2 %
Souvent	- S'assurer qu'ils ont bien réalisé ce qu'ils devaient faire	37/96	38,5 %
	- Se demander s'ils ont appris tout ce qu'ils devaient apprendre	35/96	36,5 %

Réponses au questionnaire	Stratégies d'autoévaluation du processus	Fréquences	Pourcentages
Parfois	- Compare ce qu'ils ont fait avec les autres	41/94	43,6 %
	- Attendre que l'enseignant leur dise ce qu'il pense du travail	40/96	41,6 %
Jamais	- Remettre leur travail sans le relire	45/96	46,9 %
	- Attendre que l'enseignant leur dise ce qu'il pense du travail	38/96	39,6 %

Lorsque les élèves autoévaluent leur processus, moins de la moitié *s'assurent* toujours *qu'ils ont bien réalisé ce qu'ils devaient faire* (40/96) et d'autres *pensent* toujours à *ce qu'ils pourraient faire de mieux la prochaine fois* (29/96). Souvent, des élèves (37/96) *s'assurent qu'ils ont bien réalisé ce qu'ils devaient faire* ou *se demandent s'ils ont appris tout ce qu'ils devaient apprendre* (35/96). Près de la moitié des élèves (41/94) *comparent* parfois *ce qu'ils font avec les autres* ou ils vont *attendre que l'enseignant leur dise ce qu'il pense de leur travail* (40/96). Par contre, 45 participants sur 96 affirment ne jamais *remettre un travail sans le relire* et 38 élèves sur 96 *n'attendent* jamais *que l'enseignant leur dise ce qu'il pense du travail* pour évaluer leur façon de travailler.

Les résultats en lien avec les stratégies qui visent l'évaluation du résultat de l'apprentissage sont présentés dans le tableau 8.

Tableau 8

À la fin de l'activité d'apprentissage par la lecture : stratégies d'autoévaluation du résultat.

Réponses au questionnaire	Stratégies d'autoévaluation du résultat	Fréquences	Pourcentages
Toujours	- Travailler fort	39/96	40,6 %
	- Faire de son mieux	36/95	37,9 %
Souvent	- Utiliser une bonne façon de faire	53/96	55,2 %
	- Réussir à bien me concentrer sur le travail	50/95	52,6 %
Parfois	- Voir comment les informations allaient ensemble	44/95	46,3 %
	- Trouver des informations qui étaient intéressantes	40/95	42,1 %
Jamais	- Lire le moins possible	76/94	80,9 %
	- Faire plaisir à quelqu'un ou l'impressionner	48/92	52,2 %

Lorsque les élèves autoévaluent les résultats de l'activité, certains vérifient toujours leur satisfaction en évaluant s'ils ont *travaillé fort* (39/96) ou *fait de leur mieux* (36/95). Ensuite, certains évaluent souvent leur résultat en se demandant s'ils ont *utilisé une bonne façon de faire* (53/96) ou s'ils ont *réussi à bien se concentrer sur le travail* (50/95). Moins de la moitié évaluent parfois le résultat en se demandant s'ils *ont vu comment les informations allaient ensemble* (44/95) et s'ils ont *réussi à trouver des informations qui étaient intéressantes* (40/95). Pour évaluer leur résultat, certains élèves ne se sont jamais demandé s'ils avaient *lu le moins possible* (76/94), s'ils *avaient fait plaisir à quelqu'un* ou *s'ils l'avaient impressionné* (48/92).

ANALYSE DÉTAILLÉE

Lorsqu'on analyse les résultats obtenus au questionnaire sur l'apprentissage par la lecture, de façon générale, on observe que lorsque les élèves *débutent* l'activité d'apprentissage par la lecture, au plan de la *représentation qu'ils se font de l'activité*, on peut observer, en général, qu'ils pensent toujours ou souvent que les enseignants leur demandent de comprendre les informations lues et de mieux comprendre le sujet traité dans les textes.

La moitié d'entre eux pensent aussi qu'ils doivent se souvenir des détails et des faits importants lus dans les textes. Ils pensent parfois ou jamais qu'on leur demande de seulement lire le texte, d'avoir juste une idée générale du sujet traité ou de trouver des informations qui les intéressent. Lorsqu'on leur demande *ce qu'eux souhaitent faire dans ce type d'activité*, ils répondent toujours ou souvent vouloir comprendre ce qu'ils lisent, avoir de bonnes notes et, dans une moindre proportion, apprendre sur le sujet et bien réaliser l'activité. Ce qu'ils souhaitent parfois ou jamais, c'est de finir l'activité le plus vite possible, de travailler avec leurs amis, d'impressionner les autres ou de lire le moins possible. La représentation que les élèves se font des demandes des enseignants et leurs objectifs sont en relation de correspondance pour ce qui est de comprendre ce qu'ils lisent. Les représentations de l'activité « apprendre », « bien réaliser l'activité » ou « appliquer ce qu'ils lisent » sont moins fréquemment rapportées par les élèves. Les objectifs les moins poursuivis par les élèves sont ceux qui visent l'évitement de l'activité (par exemple : lire le moins possible ou finir le plus vite possible). Au plan des *stratégies de planification*, plusieurs élèves mentionnent toujours ou souvent lire le texte en premier et vérifier la longueur des lectures à effectuer. D'autres pensent souvent ou parfois aux consignes. Certains pensent parfois ou jamais à demander à quelqu'un comment faire la tâche et à faire un plan de travail.

Pendant l'accomplissement de l'activité, au niveau des *stratégies cognitives*, les élèves rapportent toujours ou souvent lire ce qui est souligné ou en caractère gras, s'il y en a; lire les titres, sous-titres ou mots-clés du texte; trouver les mots-clés ou les explications des faits en lisant; lire à nouveau des paragraphes du texte ou des phrases soulignées dans le texte. Ce qu'ils font parfois ou jamais consiste à penser à des exemples de ce qu'ils lisent, à regarder la table des matières, à apprendre un paragraphe du texte par cœur et à faire un dessin qui représente les informations. *Pour ce qui est de l'autorégulation de l'apprentissage*, les élèves se demandent toujours ou souvent s'ils auront ou non une bonne note et ils vérifient s'ils savent de quel sujet traite le texte, ce qu'ils comprennent et ne comprennent pas de même que l'avancement de leur apprentissage. Ce que les élèves font, parfois ou jamais, consiste à penser à l'avancement du travail ou au moment où ce travail sera fini et se demander si les autres sont contents ou impressionnés par leur travail. Lorsque les élèves éprouvent des *difficultés pendant l'activité*, souvent ou toujours, ils revoient les consignes pour être sûr de ce qui est demandé; ils se demandent s'ils arrivent à bien se concentrer et ils vérifient si leur apprentissage avance bien. Ce qu'ils ne font que parfois ou jamais consiste à vérifier, à l'occasion, s'ils travaillent bien et s'ils peuvent dire de quel sujet traite le texte ainsi qu'à penser regarder si le travail avance, penser au temps qu'il reste et à ce qu'il reste à faire.

À la toute fin de l'activité, afin d'évaluer leur *processus d'apprentissage*, souvent ou toujours, les élèves rapportent s'assurer qu'ils ont bien réalisé ce qu'ils devaient faire; se demander s'ils ont appris tout ce qu'ils devaient apprendre et penser à ce qu'ils pourraient faire de mieux la prochaine fois. Ils ont parfois ou jamais évalué leur processus en comparant ce qu'ils font avec les autres; en attendant que l'enseignant leur dise ce qu'il pense de leur travail et en remettant leur travail sans le relire. Lorsque les élèves autoévaluent les *résultats* de l'activité, ils vérifient toujours ou souvent s'ils ont travaillé fort ou fait de leur mieux, s'ils ont utilisé une bonne façon de faire ou s'ils ont réussi à bien se concentrer sur le travail. Ce qu'ils font jamais ou parfois, c'est se demander s'ils ont vu comment les informations allaient ensemble, s'ils ont réussi à trouver des informations qui étaient intéressantes, s'ils ont lu le moins possible ou finalement, s'ils ont fait plaisir à quelqu'un ou s'ils l'ont impressionné.

Lorsqu'on analyse les résultats obtenus au questionnaire sur l'apprentissage par la lecture, de façon générale, on observe, au plan de la fréquence, que peu de stratégies ont été rapportées être utilisées par 70 % et plus de ceux-ci. Les taux les plus élevés varient en général entre 40 et 50 %. On peut voir de la variété dans les fréquences d'utilisation des stratégies telles que rapportées par les élèves.

Au plan du choix et de la diversité des stratégies rapportées, on remarque que les élèves qui ont participé à l'étude se représentent principalement l'activité d'apprentissage par la lecture comme étant semblable à celle de la compréhension en lecture. On observe, au début de l'activité, qu'ils mettent peu l'accent sur les consignes de travail et la mise en plan de ce qu'ils ont à faire. Ils ne semblent pas gérer leur travail pendant la réalisation de l'activité (par exemple, gérer le temps ou l'avancement du travail). Ce profil est intéressant, car il montre bien l'importance qui doit être mise sur la compréhension de ce qui est à lire. Dans le cas d'une activité d'apprentissage par la lecture, cet accent est essentiel, mais il apparaît toutefois insuffisant. Pour accomplir cette activité de façon efficace, les élèves doivent aussi mobiliser d'autres stratégies essentielles au développement des connaissances. La mise en lien entre ce qui est lu et connu, par exemple, est lacunaire dans ce profil, de même que l'organisation des informations sous forme de dessins. Dans le cas de lecture de textes informatifs, un accent mis sur l'apprentissage pourrait aider les élèves à posséder plus de connaissances qui leur serviraient du même coup à mieux comprendre ce qu'ils lisent; la compréhension étant un acte qui vise à interpréter ce qui est lu à partir de ses propres connaissances. Si les élèves ont peu de connaissances sur le sujet, il est pertinent de penser qu'un accent mis sur l'acquisition de connaissances en lisant aidera ces élèves en retour à mieux comprendre ce qu'ils lisent. Dans le contexte où plusieurs d'entre eux n'ont pas comme langue maternelle le français, il est permis de penser qu'ils ont besoin de développer leurs connaissances dans cette langue afin de lire et d'apprendre à l'école. Ainsi, si les élèves ne comprennent pas ce qui est écrit, la mobilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation pourrait leur permettre d'acquérir les connaissances nécessaires au sujet à l'étude, telles que l'organisation des mots clés sous forme de schémas, l'utilisation du résumé, etc.

CONCLUSION : RÉSUMÉ ET RECOMMANDATIONS

Dans la présente étude, une analyse du fonctionnement de 104 élèves de première secondaire provenant de milieux multiethniques montre qu'au début de l'activité, les élèves rapportent des stratégies qui visent la compréhension de la lecture sans nécessairement planifier ce qui est à faire et aussi sans se référer aux consignes qui sont données. Pendant la réalisation de l'activité, ils rapportent se préoccuper d'abord de la compréhension et, à une moindre fréquence, de l'apprentissage et de la réalisation de l'activité. Lorsqu'ils traitent les informations des textes, les élèves rapportent des stratégies de lecture du document (titres) et de relecture (phrases soulignées, etc.) de même que la recherche de certains mots ou informations dans le texte. Ce qu'ils font peu ou pas a trait aux stratégies qui permettent de réaliser un apprentissage plus signifiant (se donner des exemples, faire un dessin qui représente les informations, etc.). C'est lorsqu'ils éprouvent des difficultés que les élèves revoient les consignes et vérifient si leur apprentissage se réalise bien. Ce qu'ils font peu a trait au suivi de l'activité et à la gestion du temps. À la toute fin de l'activité, afin d'évaluer leur processus d'apprentissage, les élèves rapportent des stratégies qui leur permettent de faire eux-mêmes le point sur leur travail et de façon différenciée (travail et apprentissage). Ils s'attendent peu à ce que la rétroaction vienne des autres (pairs et enseignant). Afin d'évaluer le résultat, ils se demandent s'ils ont travaillé fort ou fait de leur mieux, s'ils ont utilisé une bonne façon de faire ou s'ils ont réussi à bien se concentrer sur le travail. Ici, on note un fort accent mis sur leur travail et un faible sur leurs apprentissages et leurs intérêts.

Cette description met en évidence une représentation de l'activité orientée vers la compréhension en lecture, une basse fréquence d'utilisation des stratégies rapportée par les élèves ainsi qu'un répertoire de stratégies restreint. Les résultats obtenus nous incitent à souligner que d'autres analyses seraient nécessaires afin de mieux connaître le fonctionnement des élèves de première secondaire provenant de milieux multiethniques. Par exemple, l'étude de profils d'apprentissage aiderait à décrire plus en détails le fonctionnement de ces élèves et l'observation en classe documenterait la façon dont les élèves utilisent les stratégies.

Les résultats actuels nous permettent de proposer quelques interventions qui pourraient aider les élèves à profiter davantage des activités d'apprentissage qui leur sont proposées. Il s'agit de s'assurer, lorsqu'on leur demande de lire pour apprendre,

- qu'ils se représentent l'activité comme en étant une de compréhension en lecture et d'acquisition de connaissances et qu'ils établissent leur objectif dans ce sens.
- que l'intervention vise à augmenter la fréquence d'utilisation des stratégies moins utilisées, soit en renforçant leur utilisation (si elles sont peu utilisées), soit en enseignant aux élèves à les utiliser (si elles ne sont jamais utilisées). Par exemple, augmenter l'utilisation de la stratégie du résumé en lien avec l'objectif d'acquérir des connaissances sur un sujet visé.

- que les élèves maintiennent le recours aux stratégies qui ont été rapportées fréquemment. Par exemple, maintenir l'utilisation de stratégies qui visent la compréhension en lecture : utilisation des titres, relecture, etc.
- qu'ils fassent une utilisation efficace et appropriée des stratégies pendant l'activité en vérifiant la façon dont elles sont mises en œuvre.
- qu'ils améliorent leur profil stratégique dans un contexte de réflexion sur leur fonctionnement, en identifiant leur force et leur besoin aux trois phases du processus d'apprentissage : au début, pendant et à la toute fin.
- qu'ils aient la motivation pour le faire.

RÉFÉRENCES

- Butler, D. L. et Cartier, S. C. (2003). *Questionnaire Lire pour apprendre*. Document inédit.
- Cartier, S. (2003). Apprendre en lisant à l'école : intervenir auprès d'élèves du secondaire qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Dans N. Rousseau et L. Langlois (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes, Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices* (p. 157-180). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Cartier, S. (2000). Cadre conceptuel d'analyse de la situation d'apprentissage par la lecture et des difficultés éprouvées par les étudiants. *Res academica*, 18(1 et 2), 91-104.
- Cartier, S., Théorêt, M., Hébert, C. et Garon, R. (2001). *Lire pour apprendre : une compétence à maîtriser au secondaire*. Rapport remis au ministère de l'Éducation, Soutien à l'École montréalaise, et aux écoles St-Luc et Évangéline.
- Clary, L. M. (1984). Content area reading – a hassle ! What to do ? *Academic Therapy*, 21 (1), 15-22.
- Miller (1987). The Reader, The Text, and the Social Studies Teacher. *Social Studies Review*, 26 (1), 52-58.