

Table des matières

LISTE DES TABLEAUX	IX
LISTE DES FIGURES	X
LISTE DES FIGURES	X
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	5
1.1 CONTEXTE	6
1.1.1 Contexte scolaire au secondaire.....	7
1.1.1.1 Nouveau pédagogique.....	7
1.1.1.2 Politique de l'adaptation scolaire.....	12
1.1.1.3 Stratégie d'intervention Agir autrement.....	13
1.1.1.4 Synthèse.....	14
1.2 PROBLÈME DE RECHERCHE.....	15
1.2.1 Ampleur et manifestations du problème.....	15
1.2.2 Facteurs d'influence du problème.....	19
1.2.2.1 Facteurs d'influence de l'élève.....	19
1.2.2.2 Facteurs d'influence du contexte.....	22
1.3 QUESTION DE RECHERCHE.....	27
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE ET RECENSION SPÉCIFIQUE DES ÉCRITS	29
2.1 CADRE THÉORIQUE	30
2.1.1 Élèves en difficulté d'apprentissage	30
2.1.2 École en milieu défavorisé.....	31
2.1.3 Apprentissage par la lecture.....	32
2.1.3.1 Modèle « Apprendre en lisant ».....	34
2.1.3.2 Autorégulation de l'apprentissage par la lecture.....	36
2.1.3.3 Intervention pédagogique de l'enseignant.....	40
2.2 RECENSION SPÉCIFIQUE DES ÉCRITS.....	48
2.2.1 Stratégie de recension des écrits	48
2.2.2 Deux méta-analyses	49
2.2.3 Analyse des recherches empiriques	54
2.2.3.1 Synthèse des résultats de recherches empiriques sur la situation d'apprentissage	55
2.2.3.2 Synthèse des résultats de recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation de l'élève	58
2.2.3.3 Contexte scolaire des interventions pédagogiques.....	68
2.2.3.4 Synthèse.....	69
2.3 OBJECTIF DE RECHERCHE.....	69
CHAPITRE 3 ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES	71
3.1 TYPE DE RECHERCHE.....	72
3.2 PARTICIPANTS	73
3.3 DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	76
3.4 OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	77
3.4.1 Guides d'entrevue des enseignants	78
3.4.2 Produits permanents des interventions des enseignants.....	80
3.4.4 Questionnaire « Lire pour apprendre » pour les élèves.....	80
3.5 MÉTHODES DE COMPILATION ET D'ANALYSE DES RÉSULTATS.....	82
3.5.1 Méthodes de compilation des données.....	82
3.5.2 Méthodes d'analyse des résultats.....	83
3.6 ASPECTS DÉONTOLOGIQUES	86

CHAPITRE 4 RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	87
4.1.1 Premier cas : Marie	88
4.1.1.1 Description de la complexité des activités d'apprentissage par la lecture.....	90
4.1.1.2 Description du soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture.....	92
4.1.2 Deuxième cas : Simon	92
4.1.2.1 Description de la complexité des activités d'apprentissage par la lecture.....	94
4.1.2.2 Description du soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture.....	97
4.1.3 Troisième cas : Juliette.....	98
4.1.3.1 Description de la complexité des activités d'apprentissage par la lecture.....	100
4.1.3.2 Description du soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture.....	101
4.1.4 Synthèse.....	102
4.2 DISCUSSION SUR LES INTERVENTIONS DES ENSEIGNANTS AU REGARD DE L'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE	104
4.2.1 Discussion sur la complexité des activités d'apprentissage par la lecture réalisées.....	104
4.2.1.1 Activités plus ou moins complexes d'apprentissage par la lecture	104
4.2.1.2 Activités d'apprentissage par la lecture non différenciées pour les types d'élèves	106
4.2.2 Discussion sur le soutien offert au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture.....	108
4.2.2.1 Peu de soutien offert au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture.....	108
4.2.2.2 Un soutien au processus d'autorégulation peu différencié selon le type d'élèves.....	111
4.2.2.3 Davantage de soutien offert au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture par Juliette comparativement aux autres enseignants.....	112
4.3 CHANGEMENTS SUR LE PROCESSUS D'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE	114
4.3.1 Description par énoncés.....	114
4.3.1.1 Description de l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture au début de l'activité	114
4.3.1.2 Description de l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture pendant l'activité.....	119
4.3.1.3 Description de l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture à la fin de l'activité.....	123
4.3.2 Description par échelle	125
4.3.3 Synthèse.....	127
4.3.3.1 Changements chez les élèves en difficulté d'apprentissage par la lecture en général.....	127
4.3.3.1 Changements chez les élèves en difficulté d'apprentissage par la lecture selon le programme de formation.....	130
4.4 DISCUSSION SUR LES CHANGEMENTS DANS LE PROCESSUS D'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE DES ADOLESCENTS EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE	134
4.4.1 Peu de réels changements sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves en difficulté d'apprentissage.....	134
4.4.2 Quelques changements différenciés dans le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture selon le type d'élèves.....	136
CONCLUSION.....	138
RÉFÉRENCES	147
ANNEXE 1	XIII
ANNEXE 2	XLIV
ANNEXE 3	LI
ANNEXE 4.....	LIV

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : SYNTHÈSE DES DIFFÉRENTS MODÈLES DE L'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE	37
TABLEAU 2 : ACTIVITÉS COMPLEXES RÉALISÉES POUR PRENDRE EN COMPTE L'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE.....	55
TABLEAU 3 : APPROCHES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES POUR SOUTENIR LE PROCESSUS D'AUTORÉGULATION DE L'ÉLÈVE SELON DIFFÉRENTES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	59
TABLEAU 4 : RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LEUR ANNÉE SCOLAIRE, LE TYPE D'ÉLÈVE ET LE SEXE	75
TABLEAU 5 : DESCRIPTION DU DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	76
TABLEAU 6 : DESCRIPTION DU QUESTIONNAIRE « LIRE POUR APPRENDRE » POUR LES COMPOSANTES DU PROCESSUS D'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE	82
TABLEAU 7 : DESCRIPTION DES ÉCHELLES	85
TABLEAU 8 : INTERVENTIONS DE MARIE SELON LES CRITÈRES DE COMPLEXITÉ DE L'ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE ET SELON LE TYPE DE SOUTIEN OFFERT AU PROCESSUS D'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE.....	89
TABLEAU 9 : ANALYSE DES INTERVENTIONS DE SIMON SELON LES CRITÈRES DE COMPLEXITÉ DE L'ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE ET SELON LE TYPE DE SOUTIEN OFFERT AU PROCESSUS D'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE	93
TABLEAU 10 : ANALYSE DES INTERVENTIONS DE JULIETTE SELON LES CRITÈRES DE COMPLEXITÉ DE L'ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE ET SELON LE TYPE DE SOUTIEN OFFERT AU PROCESSUS D'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE.....	99
TABLEAU 11 : MOYENNES DES VARIATIONS DES ÉNONCÉS PAR TYPE D'ÉLÈVES DE L'INTERPRÉTATION DES EXIGENCES DE L'ACTIVITÉ ET DES OBJECTIFS PERSONNELS	115
TABLEAU 12 : MOYENNES DES VARIATIONS DES ÉNONCÉS PAR TYPE D'ÉLÈVES DES STRATÉGIES DE PLANIFICATION	118
TABLEAU 13 : MOYENNES DES VARIATIONS DES ÉNONCÉS PAR TYPE D'ÉLÈVES DES STRATÉGIES DE CONTRÔLE ET D'AJUSTEMENT	120
TABLEAU 14 : MOYENNES DES VARIATIONS DES ÉNONCÉS PAR TYPE D'ÉLÈVES DES STRATÉGIES D'AUTOÉVALUATION	124
TABLEAU 15 : DESCRIPTION DES ÉCHELLES EN LIEN AVEC L'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE SELON LE TYPE D'ÉLÈVES	126
TABLEAU 16 : DESCRIPTION DU PROCESSUS D'AUTORÉGULATION DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE EN GÉNÉRAL	129
TABLEAU 17 : DESCRIPTION DU PROCESSUS D'AUTORÉGULATION DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE SELON LE PROGRAMME DE FORMATION	131
TABLEAU 18 : DESCRIPTION DU PROCESSUS D'AUTORÉGULATION DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE SELON L'ÂGE CHRONOLOGIQUE	133
TABLEAU 19 : SYNTHÈSE DES RECHERCHES EMPIRIQUES SUR UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE	XIII
TABLEAU 20 : SYNTHÈSE DES RECHERCHES EMPIRIQUES SUR LE SOUTIEN AU PROCESSUS D'AUTORÉGULATION À L'AIDE DE L'EXPOSÉ	XVI
TABLEAU 21 : SYNTHÈSE DES RECHERCHES EMPIRIQUES SUR LE SOUTIEN AU PROCESSUS D'AUTORÉGULATION À L'AIDE DU TUTORAT	XVIII
TABLEAU 22 : SYNTHÈSE DES RECHERCHES EMPIRIQUES SUR LE SOUTIEN AU PROCESSUS D'AUTORÉGULATION À L'AIDE DE LA DÉMONSTRATION	XIX
TABLEAU 23 : SYNTHÈSE DES RECHERCHES EMPIRIQUES SUR LE SOUTIEN AU PROCESSUS D'AUTORÉGULATION À L'AIDE DU MODELAGE	XX
TABLEAU 24 : SYNTHÈSE DES RECHERCHES EMPIRIQUES SUR LE SOUTIEN AU PROCESSUS D'AUTORÉGULATION À L'AIDE DE L'ENSEIGNEMENT RÉCIPROQUE	XXXII
TABLEAU 25 : SYNTHÈSE DES RECHERCHES EMPIRIQUES SUR LE SOUTIEN AU PROCESSUS D'AUTORÉGULATION À L'AIDE DE L'APPROCHE <i>STRATEGIC CONTENT LEARNING APPROACH</i>	XXXIX

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : MODÈLE « APPRENDRE EN LISANT » DE CARTIER (2007)	34
FIGURE 2 : INTERVENTIONS SUR LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE DE L'ÉLÈVE (INSPIRÉ DE CARTIER (2007) ET DE FOURNIER (2009))	42

DÉDICACE

*À Mme Juliette Dufort, une femme de tête qui
possédait cette précieuse qualité qui fait
qu'on se surpasse jour après jour :
la persévérance*

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier des personnes sans qui ce mémoire de maîtrise n'aurait pu être mené à terme. Je pense d'abord à mon conjoint, Ryan Gray, qui a su m'épauler, me conseiller et m'encourager durant ces dernières années. Je voudrais aussi remercier ma famille et mes amis pour leur appui inconditionnel. Je suis également très reconnaissante envers mes chères lectrices qui m'ont poussée à me surpasser à un moment ou à un autre dans la rédaction de ce mémoire et j'ai nommé : Marie-Claude Bacon, Mélanie Chrétien-Parent, Diane Camirand, Natacha Lauzon, Sylvianne Contant, Julie Bissonnette, Sonia Belley, Vierginat André, Anne Smith et Isabelle Marcil.

Je remercie aussi les trois enseignants qui ont accepté de décrire leurs interventions pédagogiques semaine après semaine et qui ont rendu cette étude possible. Je voudrais également remercier les élèves qui ont répondu au questionnaire.

Par ailleurs, j'aimerais remercier les membres de l'équipe d'évaluation de la SIAA pour avoir contribué à cette étude. Je les remercie pour leur aide lors de la collecte, de la saisie et de l'analyse des données. J'aimerais remercier spécialement Christiane Bouthillier et Joël Rodrigue pour leur aide et leurs réponses à mes nombreuses questions.

À l'Université de Montréal, j'ai rencontré plusieurs personnes intéressantes et stimulantes, dont les membres de l'équipe de recherche sur l'apprentissage par la lecture et les difficultés scolaires. J'aimerais particulièrement remercier Anne Smith pour son aide dans la transcription des verbatims et Myriam Gagnon pour sa participation à la validation inter-juges des analyses des entrevues.

Enfin, je réserve un merci tout spécial à ma directrice de recherche, Mme Sylvie C. Cartier. Elle a su m'apprendre plusieurs choses en lien avec la recherche grâce à sa grande expertise dans le domaine. Je la remercie aussi pour la qualité de ses rétroactions, pour son professionnalisme, pour son appui, pour sa grande disponibilité, pour les différentes façons qu'elle avait de me motiver et pour le fait qu'elle a toujours cru en moi.

Rapport-Gratuit.com

INTRODUCTION

La société actuelle est caractérisée par une explosion des savoirs rendue possible par l'augmentation des avancées scientifiques, ainsi que leur diffusion (Corbo, 2001). Ceci pose des exigences à l'adulte de demain qui doit renouveler continuellement ses connaissances, et ce, de façon autonome afin de s'adapter aux changements. Dans ce contexte, la lecture est un moyen privilégié pour acquérir de nouvelles connaissances de façon autonome.

En réponse à ces changements de société, l'école québécoise s'est adaptée. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS), dans le cadre du Renouveau pédagogique, effectue plusieurs changements au sein du système d'éducation. Au secondaire, certains changements visent tous les élèves (ministère de l'Éducation du Québec, MÉQ, 2003c), d'autres ciblent les élèves en difficulté d'apprentissage (MÉQ, 1999) et d'autres encore proposent d'agir autrement auprès des élèves qui fréquentent une école en milieu défavorisé (MÉQ, 2002).

À travers les changements du nouveau contexte scolaire au secondaire, l'apprentissage par la lecture prend de l'importance. Par sa mission d'instruire, le nouveau programme montre une grande préoccupation pour l'apprentissage des élèves, notamment par la lecture. Plus précisément, les activités d'apprentissage telles que réaliser des projets ou des recherches sont favorisées dans ce nouveau programme (MÉQ, 2003c). Ces activités nécessitent de lire différents ouvrages dans le but d'apprendre sur des sujets. L'importance de l'apprentissage par la lecture se perçoit aussi dans les différentes formes de soutien offert à ce sujet par la « Stratégies d'intervention Agir autrement (SIAA) » aux écoles en milieu défavorisé (MÉQ, 2002).

Par ailleurs, le nouveau contexte scolaire met de l'avant l'importance de soutenir le développement de l'autonomie de l'élève. D'une part, les situations d'apprentissage prescrites dans le nouveau programme sont composées d'activités complexes reconnues pour favoriser l'autonomie de l'élève (MÉQ, 2003c). D'autre part, le soutien offert à l'élève par l'enseignant dans ces activités doit amener l'élève à effectuer une démarche réflexive sur ses apprentissages et sur ses méthodes de travail en utilisant des stratégies d'autorégulation (MÉQ, 2003c).

Dans un contexte où l'apprentissage par la lecture et l'autonomie de l'élève sont au cœur de la formation au secondaire, plusieurs élèves identifiés en difficulté d'apprentissage font face à un grand défi. En effet, plusieurs de ces élèves, notamment ceux qui fréquentent une école en milieu défavorisé, sont susceptibles de présenter des problèmes à apprendre par la lecture (Cartier *et al.*, 2007). La présente étude vise à répondre à la question suivante : « Quelles sont les interventions mises en place par les enseignants sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé? ».

Le premier chapitre présente la problématique à l'étude. Il décrit d'abord le contexte social. Puis, il présente le contexte scolaire au secondaire. Il expose ensuite le problème de recherche : plusieurs élèves identifiées en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé arrivent difficilement à apprendre par la lecture de façon autonome. L'ampleur de ce problème ainsi que ses manifestations sont décrites suivies des facteurs d'influence du problème relevant de l'élève et ceux relevant du contexte familial et scolaire. Ces facteurs d'influence mettent en évidence la pertinence de la question de recherche qui est présentée à la fin du chapitre.

Le deuxième chapitre se compose, en premier lieu, du cadre théorique de cette étude. Il définit les concepts importants et présente le modèle de référence « Apprendre en lisant » (Cartier, 2007). En deuxième lieu, ce chapitre expose une recension spécifique des écrits qui permet de documenter la question de recherche. Cette deuxième partie commence par la présentation de la stratégie de recension des écrits, suivie de l'analyse de deux méta-analyses et des 32 recherches empiriques recensées. Ce chapitre se termine par la présentation des objectifs et des sous-objectifs de recherche.

Le troisième chapitre porte sur les aspects méthodologiques de cette recherche. Il s'amorce par la description du type de recherche qui correspond principalement à une recherche exploratoire par étude de cas. Elle est aussi descriptive par l'approche méthodologique de l'enquête. Puis, les participants, formés d'enseignants et d'élèves dans deux écoles en milieu défavorisé, sont présentés. Le déroulement de la recherche est ensuite expliqué en quatre étapes. Le chapitre comprend aussi la description des outils utilisés pour la cueillette

de données de même que les méthodes de compilation et d'analyses des résultats. Enfin, les aspects déontologiques sont énoncés.

Le quatrième chapitre comporte la présentation des résultats en lien avec les sous-objectifs de recherche ainsi que la discussion des principaux constats. Les résultats concernant le premier sous-objectif portent sur la description des interventions des enseignants sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture et ils se divisent en deux catégories : l'analyse de la complexité des activités d'apprentissage par la lecture et l'analyse des pratiques de soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture. Afin d'expliquer les principaux constats obtenus de la description de ces interventions pédagogiques, ceux-ci sont ensuite discutés. En lien avec le deuxième sous-objectif, les résultats présentés portent sur les changements dans le processus d'autorégulation des élèves. Ce chapitre se termine par la discussion des principaux constats sur ces changements.

Enfin, la conclusion rappelle les faits saillants de l'étude suivis de ses limites ainsi que de ses apports méthodologiques, théoriques et pédagogiques.

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE

1. 1 CONTEXTE

La société actuelle est marquée par le changement (MÉQ, 1996). À titre d'exemple, elle se caractérise par une multiplication continue et accélérée des avancées scientifiques ainsi que par une plus grande diffusion de ces progrès (Corbo, 2001). D'une part, les avancées scientifiques ont engendré une explosion des savoirs. L'innovation, par la construction de savoirs, est devenue une priorité dans notre société. Plusieurs qualifient d'ailleurs la société actuelle de société du savoir (Gilbert, 2005). D'autre part, la plus grande diffusion des progrès scientifiques est rendue possible par l'amélioration des technologies de l'information et de la communication. Ce domaine s'est profondément transformé grâce à l'émergence du réseau Internet. Maintenant, les individus de la planète entière, notamment les scientifiques, peuvent communiquer et se transmettre l'information plus facilement et plus rapidement grâce à l'Internet (Gisler, 1997; Warmkessel, 1994). D'autres médias, dont les journaux, la télévision, les revues et les livres, contribuent aussi à la diffusion des avancées scientifiques.

Vu la disponibilité accrue des avancées scientifiques, la société est de plus en plus exigeante en ce qui concerne le rapport aux savoirs. Par exemple, pour ce qui est du marché du travail, les entreprises ont de plus en plus d'attentes envers leurs employés quant à leurs connaissances et à leurs compétences (Corbo, 2001). En effet, les entreprises cherchent des employés qui peuvent s'adapter à de nouvelles situations et être autonomes dans leurs décisions. Les entreprises ont aussi besoin d'employés qui ont la capacité de travailler en équipe tout en mettant leurs connaissances à profit, et ce, dans le but d'innover dans les différents domaines de ces entreprises (Gilbert, 2005).

Ce contexte pose des exigences à l'adulte de demain pour qu'il puisse jouer un rôle actif dans ce monde en mutation. Il doit non seulement s'approprier ces savoirs, mais il est aussi tenu de développer les compétences nécessaires pour les utiliser de façon efficace et autonome. De plus, afin de s'adapter aux changements, il faut que l'adulte de demain ait la capacité de renouveler continuellement ses connaissances de façon autonome. Pour y parvenir, la lecture est un moyen privilégié, car elle permet d'acquérir de nouvelles connaissances avec autonomie (Cartier, 2001).

L'école a le devoir d'instruire l'adulte de demain afin qu'il puisse s'approprier les avancées scientifiques et technologiques (MÉQ, 2003c). L'école doit aussi l'aider à développer les compétences nécessaires pour utiliser ces connaissances et les renouveler de façon autonome tout au long de sa vie. Pour ce faire, l'école est tenue d'aider tous les jeunes à apprendre par la lecture et elle doit les soutenir afin qu'ils deviennent autonomes dans cette situation (Cartier, 2000). Ceci implique aussi d'aider des groupes d'élèves plus vulnérables comme ceux déjà identifiés comme en difficulté d'apprentissage ou encore ceux provenant d'un milieu défavorisé.

1.1.1 Contexte scolaire au secondaire

Le contexte scolaire a changé pour répondre aux nouveaux besoins de la société. Ce changement se caractérise par différentes mesures : le Renouveau pédagogique pour tous les élèves du secondaire ainsi que la Politique de l'adaptation scolaire pour les élèves en difficulté d'apprentissage et la « Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) » pour les élèves qui fréquentent une école en milieu défavorisé.

1.1.1.1 Renouveau pédagogique

En 1996, une démarche de changement du système d'éducation a été amorcée suite à la publication des États généraux sur l'éducation qui ont permis de faire le point sur la situation en éducation au Québec (MÉQ, 1996). Certains constats ont été soulevés, notamment le manque d'engagement des élèves à l'école (MÉQ, 1996). Ces travaux ont engendré une réforme de l'école québécoise, appelée maintenant le Renouveau pédagogique. Ce dernier est en cours d'implantation de façon progressive dans les écoles secondaires québécoises depuis septembre 2005.

Le nouveau programme a pour mission d'instruire, de qualifier et de socialiser les élèves québécois (MÉQ, 2003c), tout comme les programmes des années 80 (Heynemand, 1995). Toutefois, ce nouveau programme se distingue par sa mission d'instruire, dans laquelle il montre une réelle préoccupation pour l'apprentissage autonome des élèves, notamment par la lecture. Cette préoccupation se traduit par le regroupement des disciplines en domaines d'apprentissage, par l'organisation en cycles, par l'accent mis sur le développement de compétences, par l'évaluation des apprentissages ainsi que par les situations d'apprentissage et par les pratiques pédagogiques prescrites dans ce nouveau programme.

Sur le plan du regroupement des disciplines, dans les programmes de formation issus des années 80, les contenus d'apprentissage étaient morcelés en plusieurs domaines d'apprentissage (Heynemand, 1995). En conséquence, le lien entre ceux-ci paraissait peu évident. Dans le nouveau programme, les disciplines scolaires sont regroupées en cinq domaines d'apprentissage : (1) les langues, (2) la mathématique, les sciences et la technologie, (3) l'univers social, (4) les arts et (5) le développement personnel (MÉQ, 2003c). Ce regroupement a pour but de favoriser le lien entre les disciplines et la continuité dans les apprentissages puisque les élèves peuvent plus facilement rattacher leurs apprentissages à un ou des domaines d'apprentissage de référence (MÉQ, 2003c).

L'organisation en cycles du nouveau programme montre aussi une préoccupation pour l'autonomie de l'élève. Enseignés sur une base annuelle, les programmes de la formation générale des années 80 étaient regroupés en deux cycles, dont un premier cycle de deux années et un second cycle de trois années (Heynemand, 1995). Ce regroupement des années scolaires en cycles n'affectait pas les programmes d'étude qui fonctionnaient sur une base annuelle. Par conséquent, cela avait pour effet d'imposer un rythme d'apprentissage aux élèves puisqu'ils devaient atteindre des objectifs d'apprentissage chaque année. Dans le cadre du nouveau programme, le nombre de cycles demeure. En revanche, l'organisation en cycles détermine maintenant l'étendue du programme de formation. Au premier cycle, le programme est d'une durée de deux ans (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, MÉLS, 2006b). Cette organisation souhaite la reconnaissance des différents rythmes d'apprentissage des élèves qui ont deux ans pour atteindre les attentes de fin de cycle. Au deuxième cycle, le programme est d'une durée de trois ans avec des attentes annuelles (MÉLS, 2007). Cela a pour but de permettre aux élèves de changer de parcours scolaires selon leurs intérêts et leurs besoins durant le cycle. Les trois parcours scolaires offerts au deuxième cycle sont les suivants : le parcours de formation générale, le parcours de formation générale appliquée et le parcours de formation axée sur l'emploi (MÉLS, 2007). Le parcours de formation générale et le parcours de formation générale appliquée mènent à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Ces deux parcours se distinguent principalement dans le domaine de la mathématique, des sciences et de la technologie. En effet, le parcours de formation générale appliquée est davantage axé sur des applications concrètes de concepts technologiques tandis que le parcours de formation générale est axé sur l'explication de phénomènes scientifiques ainsi que sur le raisonnement abstrait. Le

parcours de formation axée sur l'emploi vise la préparation immédiate au marché du travail des élèves qui éprouvent des difficultés scolaires. Le choix de parcours scolaire offert aux élèves veut favoriser la prise en charge de leur apprentissage, en ce sens leur autonomie (MÉLS, 2007).

Le nouveau programme, tout en favorisant l'acquisition des connaissances, met maintenant l'accent sur le développement de compétences (MÉQ, 2003c). Les compétences forment des moyens qui permettent d'apprendre tout au long de la vie (MÉQ, 2003c). Le MÉLS distingue deux types de compétences : les compétences transversales et les compétences disciplinaires. D'un côté, les compétences transversales permettent d'agir efficacement dans plusieurs situations et dans plusieurs disciplines (MÉQ, 2003c). L'apprentissage par la lecture peut être considéré comme une compétence transversale puisqu'il est nécessaire dans plusieurs disciplines scolaires (Cartier et Théorêt, 2002). Le transfert de la compétence à apprendre par la lecture d'une discipline à l'autre nécessite un certain degré d'autonomie de la part de l'élève (Cartier et Théorêt, 2002). D'un autre côté, les compétences disciplinaires renvoient aux éléments de contenus de chacun des domaines d'apprentissage (MÉQ, 2003c). L'apprentissage par la lecture réfère aussi à une compétence disciplinaire tirée du domaine des langues, « lire et apprécier des textes variés ». Le développement de cette compétence se fait entre autres à travers des textes courants dans le but de s'informer, donc d'apprendre par la lecture. Par ailleurs, à cause de l'aspect apprentissage de la lecture, cette situation est sollicitée dans d'autres domaines d'apprentissage. Par exemple, dans le domaine de la mathématique, des sciences et de la technologie, l'élève est amené à lire pour apprendre sur des phénomènes scientifiques afin d'expliquer leurs causes et leurs effets (Cartier, 2007).

En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, le nouveau programme le place au service de l'apprentissage tout en favorisant l'autonomie (MÉQ,2003b). En effet, avant le nouveau programme, les évaluations formatives servaient à vérifier les apprentissages effectués par les élèves en cours d'apprentissage, alors que les évaluations sommatives mesuraient principalement l'atteinte d'objectifs et elles étaient cumulées pour l'obtention de notes au bulletin (Dupuis, 1991). Maintenant, l'évaluation permet de juger du développement des compétences des apprenants. Ainsi, ce n'est pas le cumul de notes qui détermine l'atteinte des exigences prescrites par le programme de formation, c'est plutôt le jugement professionnel de l'enseignant. De plus, en cours de cycle, l'évaluation vise à aider l'élève dans son apprentissage et à juger de sa progression. Cette façon de faire s'inscrit dans une démarche de régulation des apprentissages. En effet, suite aux rétroactions reçues de la part de l'enseignant-ou-des-autres élèves ou selon-sa-propre-évaluation, l'élève doit ajuster sa démarche d'apprentissage. L'élève est donc invité à jouer un rôle actif dans l'évaluation de ses apprentissages en portant un regard réflexif sur ceux-ci et en ajustant ses façons de faire. Cela a pour visée de permettre aux élèves de prendre en charge leurs apprentissages et d'être plus autonomes (MÉQ, 2003b).

Pour ce qui est des situations d'apprentissage proposées aux élèves, celles mises de l'avant dans les programmes de la formation générale des années 80 consistaient principalement à écouter un cours, à lire dans le manuel et à effectuer des exercices par la suite (Dupuis, 1991). Les situations d'apprentissage maintenant recommandées par le Renouveau pédagogique sont interdisciplinaires et elles doivent être suffisamment complexes pour permettre le développement de compétences et de l'autonomie de l'élève (MÉQ, 2003c). Ainsi, des activités susceptibles d'inclure de la lecture telles que réaliser des projets ou des recherches sont maintenant favorisées (MÉQ, 2003c).

Dans les programmes de la formation des années 80, l'apprentissage d'un sujet pouvait passer par la lecture d'un texte (Cartier et Viau, 2001). En fait, il s'agissait, dans certains cas, de la première source d'information dont disposaient les élèves pour apprendre (Vocke et Amos, 1989). En sciences humaines par exemple, il y avait un recours au manuel scolaire dans 75 à 90 % des activités d'enseignement (Edgington, 1998). Ces activités d'apprentissage nécessitent de lire différents ouvrages dans le but d'apprendre sur plusieurs

sujets, ce qui est appelé l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2006). Avec la venue du Renouveau pédagogique, l'apprentissage par la lecture prend de l'importance.

L'apprentissage par la lecture est une situation d'apprentissage et un processus dans lesquels l'élève acquiert des connaissances par la lecture de textes informatifs tout en gérant à la fois cette situation et l'environnement (Cartier, 2006). La situation d'apprentissage par la lecture est composée d'activités suffisamment complexes pour permettre le développement de quatre compétences transversales : exploiter l'information, exploiter les technologies de l'information et de la communication, actualiser son potentiel et se donner des méthodes de travail efficaces. Le développement de cette dernière compétence, se donner des méthodes de travail efficaces, permet à l'élève de devenir un apprenant plus autonome qui est responsable de son apprentissage dans ce contexte de lecture (Hébert, 2004).

Sur le plan des pratiques pédagogiques, dans les programmes des années 80, l'enseignant transmettait les connaissances aux élèves (Dupuis, 1991). Cette seule façon d'enseigner n'est pas adéquate dans un programme axé sur le développement des compétences. L'enseignant a maintenant comme rôle principal de soutenir la progression de l'élève en l'amenant à développer son autonomie et à s'engager dans une démarche réflexive sur ses apprentissages et sur ses méthodes de travail (MÉLS, 2009; MÉQ, 2003c). L'élève est donc amené à être au centre de son apprentissage.

Selon l'hétérogénéité des élèves de la classe, il est demandé à l'enseignant de différencier ses pratiques pédagogiques ou d'utiliser différentes ressources pour que tous les élèves dans la classe apprennent (MÉQ, 2003c). Cela permet la prise en compte des différents rythmes d'apprentissage des élèves de la classe, notamment ceux des élèves en difficulté d'apprentissage.

Certains élèves auront de la difficulté à relever le défi d'apprendre par la lecture de façon autonome puisqu'ils sont en difficulté d'apprentissage; c'est-à-dire qu'ils présentent un retard scolaire (MÉLS, 2006). Ces élèves forment une proportion importante de la population scolaire québécoise au secondaire. En 2004-2005, 26 % des élèves en formation générale au secondaire présentaient un retard scolaire (MÉLS, 2006). Afin de répondre aux

besoins plus précis de ces élèves, le MÉLS a proposé une nouvelle Politique de l'adaptation scolaire.

1.1.1.2 Politique de l'adaptation scolaire

En 1999, en même temps que le Renouveau pédagogique, la Politique de l'adaptation scolaire a été revue. En plus de mettre l'accent sur l'intégration scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage, elle mise maintenant sur la réussite de tous les élèves sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (MÉQ, 1999). Parmi les six voies d'action de la Politique de l'adaptation scolaire, il y a celle qui est de favoriser l'implication de la famille, de tous les intervenants et surtout de l'élève dans sa réussite (MÉQ, 1999). En fait, l'élève doit être au cœur de sa réussite. Il est donc important que ce dernier prenne en charge son apprentissage.

Par ailleurs, une autre voie d'action de la Politique de l'adaptation scolaire reconnaît l'importance des moyens de prévention mis en place dans un environnement favorable à l'apprentissage qui tient compte de la diversité des élèves (MÉQ, 1999). En ce sens, cette politique favorise une adaptation des services éducatifs aux différents rythmes d'apprentissage des élèves, tout en privilégiant l'intégration en classe ordinaire des élèves en difficulté d'apprentissage. Cette intégration a pour but de favoriser une augmentation des apprentissages effectués par les élèves en difficulté d'apprentissage et leur intégration sociale (MÉQ, 1999). Pour ce faire, il importe de donner les moyens à ces élèves d'apprendre, notamment en intervenant sur les stratégies d'apprentissage (MÉQ, 2003a). Avec les changements apportés à la Politique de l'adaptation scolaire et l'implantation du nouveau programme au secondaire, il est permis de penser que cette intégration des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au secondaire sera grandissante au cours des prochaines années.

L'orientation d'intégration pour soutenir les élèves en difficulté d'apprentissage se manifeste à travers les changements dans la Politique de l'adaptation scolaire. Cette orientation touche toutes les écoles, dont celles qui sont en milieu défavorisé. Ces écoles ont particulièrement besoin de soutien puisque plusieurs de leurs élèves sont en difficulté d'apprentissage. De fait, 90 % des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage se retrouvent dans des écoles en milieu défavorisé (Deniger et Roy, 2005). Pour aider ces élèves, un programme ministériel a été proposé, « La Stratégie d'intervention Agir autrement ».

1.1.1.3 Stratégie d'intervention Agir autrement

En 2002, le MÉQ a lancé la « Stratégie d'intervention Agir autrement » (SIAA) afin d'assurer la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves dans les écoles en milieu défavorisé (MÉQ, 2002). Ainsi, 200 écoles secondaires en milieu défavorisé situées dans toutes les régions du Québec ont été ciblées par cette stratégie (MÉQ, 2002). Afin d'appuyer la mise en œuvre de pratiques pour favoriser la réussite des élèves dans ces écoles, le MÉLS offre un soutien financier et guide les écoles dans une démarche structurée de résolution de problèmes (Janosz, 2003). Cette démarche demande, entre autres, aux écoles de dresser un portrait de la situation qui servira à la détermination des objectifs et à l'élaboration d'un plan de réussite par la suite. Cette façon de faire permet le déploiement d'interventions répondant mieux aux besoins de chaque école.

La lecture est une des priorités de la SIAA et cela se manifeste à travers les objectifs nationaux, les propositions de formations continues offertes aux écoles, les documents produits par les chercheurs et les interventions planifiées par les écoles. D'abord, un des objectifs nationaux de la SIAA fait directement référence à la lecture : « Accroître la réussite des élèves des écoles SIAA sur le plan de l'instruction : sous l'angle des apprentissages scolaires, et plus spécialement en lecture et en mathématique » (Comité national de pilotage de la SIAA, 2004, p. 3).

De plus, l'importance de la lecture se manifeste dans la proposition de formations continues aux écoles à ce sujet. Au cours de l'année scolaire 2005-2006, 89 % des commissions scolaires ont offert un soutien aux écoles qui portait sur des interventions en lecture en milieu défavorisé (Coordination des interventions en milieu défavorisé et équipe

d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement, 2006). Selon le personnel de direction des écoles, en 2005-2006, la lecture en milieu défavorisé figurait parmi les quatre sujets les plus souvent traités dans les formations continues (58 % des écoles) (Coordination des interventions en milieu défavorisé et équipe d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement, 2006).

Par ailleurs, plusieurs documents produits par les chercheurs afin d'informer les écoles et de les soutenir dans leurs interventions ont été produits en lien avec l'apprentissage par la lecture. Par exemple, il y a le DVD « Portrait initial des écoles Agir autrement : mieux connaître pour mieux intervenir », dont une partie porte sur l'apprentissage par la lecture.

Enfin, l'importance de la lecture se manifeste dans les interventions planifiées par les écoles. De fait, dans la planification des écoles pour l'année scolaire 2006-2007, il y a eu une présence accrue d'interventions en lien avec la lecture (augmentation de 12 % en comparaison à l'année précédente).

L'apprentissage par la lecture est aussi une priorité de l'équipe de chercheurs mandatés pour évaluer la SIAA. En effet, ces chercheurs mesurent entre autres l'efficacité et l'effet des interventions sur l'apprentissage des élèves (Janosz, 2003). Un des indicateurs utilisés est « le type et le niveau d'efficacité des stratégies d'apprentissage » (Janosz, 2003, p. 29). Ces dernières sont évaluées dans une situation d'apprentissage particulière, celle de l'apprentissage par la lecture. Ainsi, autant sur le plan de la stratégie en elle-même que sur le plan de son évaluation, une des préoccupations de la SIAA est l'apprentissage par la lecture des élèves qui fréquentent une école en milieu défavorisé.

1.1.1.4 Synthèse

Les changements observés dans la société québécoise actuelle ont entraîné la mise en œuvre du Renouveau pédagogique dans le système d'éducation. Au secondaire, un nouveau programme s'implante graduellement depuis l'automne 2005, tandis que le régime des années 80-90 guide toujours la formation pour la dernière année du 2^e cycle. Le Renouveau pédagogique, la Politique de l'adaptation scolaire et la SIAA en milieu défavorisé apportent plusieurs changements qui ont pour but de favoriser l'apprentissage autonome de tous les

élèves, notamment par la lecture. Mais qu'en est-il actuellement des élèves qui sont identifiés en difficulté d'apprentissage et qui fréquentent une école en milieu défavorisé?

1.2 PROBLÈME DE RECHERCHE

Dans un contexte où l'apprentissage par la lecture de façon autonome est au cœur de la formation au secondaire, plusieurs élèves identifiées en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé arrivent difficilement à le faire (Cartier *et al.*, 2007).

1.2.1 Ampleur et manifestations du problème

Afin de bien comprendre le problème, il importe de préciser son ampleur et ses manifestations.

1.2.1.2 Ampleur du problème

Une étude effectuée dans 59 écoles secondaires en milieu défavorisé de toutes les régions du Québec montre que, lorsqu'ils apprennent par la lecture, 58 % des élèves mentionnent recourir à des façons de faire inadéquates (Cartier *et al.*, 2007). Ces problèmes sont susceptibles de nuire au progrès scolaire des élèves du secondaire puisque les difficultés en lecture amènent des retards dans tous les domaines d'apprentissage (MÉQ, 2001). Cette situation est préoccupante, car les retards scolaires cumulés par les élèves en difficulté d'apprentissage peuvent mener ces derniers à décrocher de l'école. De fait, Cairns *et al.* (1989) identifient le retard scolaire comme étant un des cinq meilleurs indicateurs du décrochage scolaire. De plus, le risque de décrocher augmente proportionnellement avec le retard scolaire (Janosz, 1997).

Par ailleurs, le taux de décrochage des élèves augmente avec le degré de défavorisation de l'école (MÉQ, 2002). À preuve, en 2001, le taux de décrochage était de 19,6 % pour les écoles situées dans les milieux les plus favorisés et il allait jusqu'à 36,6 % pour celles situées dans les milieux les plus défavorisés (MÉQ, 2002). Ainsi, pour toutes ces raisons, les problèmes des élèves en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé dans la situation d'apprentissage par la lecture sont importants.

1.2.1.3 Manifestations du problème

Les difficultés des élèves du secondaire à apprendre en lisant se manifestent de plusieurs façons. Dans la partie qui suit, il sera question des manifestations chez les élèves en difficulté d'apprentissage en général, puis de celles chez les élèves en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé.

Manifestations des élèves en difficulté d'apprentissage en général

Au secondaire, lorsqu'ils apprennent par la lecture, les élèves en difficulté d'apprentissage, de façon générale, présentent souvent des comportements qui ne favorisent pas l'apprentissage autant sur le plan de leur performance, de leurs comportements en classe, de leur interaction avec les textes, de leur traitement de l'information dans les textes que de leurs stratégies d'autorégulation. Quant à leur performance, les élèves en difficulté d'apprentissage sont susceptibles de vivre des échecs répétés qui peuvent engendrer des frustrations scolaires (Ciborowski, 1995). Ces élèves sont d'ailleurs identifiés en fonction de leur retard scolaire (Legendre, 2005).

Sur le plan des comportements généraux en classe, certains élèves en difficulté d'apprentissage peuvent éviter le travail ou abandonner. De fait, certains élèves dérangent ou se fient à une personne talentueuse de la classe pour faire le travail afin d'éviter d'apprendre par la lecture (Brozo, 1990). D'autres élèves en difficulté d'apprentissage arrêtent de travailler et abandonnent lorsqu'ils éprouvent un problème (Cartier, 2006).

Au sujet de l'interaction avec les textes, les élèves en difficulté d'apprentissage peuvent reconnaître difficilement la structure d'un texte. À preuve, plusieurs n'utilisent pas la structure des textes pour organiser le rappel d'informations (Meyer *et al.*, 1980). De plus, des études ont montré que les élèves en difficulté d'apprentissage ne trouvent pas les passages du texte qui sont plus difficiles (Meyer *et al.*, 1980) et ils éprouvent des problèmes à trouver les incohérences dans les textes (Bos et Filip, 1984; Candace et Filip, 1984). Toutefois, plusieurs de ces élèves trouvent les incohérences lorsqu'ils sont informés de leur présence (Bos et Filip, 1984; Candace et Filip, 1984).

Sur le plan du traitement de l'information, plusieurs élèves en difficulté d'apprentissage peuvent éprouver des problèmes à comprendre et à retenir les éléments d'information des

textes et certains d'entre eux utilisent peu de stratégies cognitives. Ces stratégies facilitent le traitement de l'information en mémoire. D'une part, selon une recension des écrits scientifiques et professionnels de Cartier et Viau (2001), les élèves en difficulté d'apprentissage sont susceptibles d'avoir des problèmes à comprendre les textes qu'ils lisent et à retenir les éléments d'information lus, surtout lorsque le texte est dans une structure autre que narrative. D'ailleurs, selon Stetson et Williams (1992), certains élèves en difficulté d'apprentissage consacrent beaucoup de leur énergie à décoder les mots d'un texte et ils en consacrent moins à la compréhension et à l'apprentissage (Schmidt *et al.*, 1989). Lors d'une incompréhension, les élèves en difficulté d'apprentissage relisent peu souvent le texte et ils se questionnent rarement (Ciborowski, 1995). Plusieurs élèves ne reconnaissent pas les idées principales d'un texte, ils s'attardent plutôt sur des faits ou des détails peu importants. D'autre part, les élèves en difficulté d'apprentissage utilisent peu de stratégies cognitives. Or, ces stratégies permettent à l'élève de s'engager cognitivement dans l'activité d'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007). Cartier (2004) montre qu'en classe de cheminement particulier de formation temporaire, certains élèves en difficulté d'apprentissage rapportent avoir recours à un nombre restreint de stratégies. Le problème prend de l'ampleur pour des textes de degré de difficulté supérieur (Kletzien, 1992). Les stratégies cognitives les plus utilisées par ces élèves sont celles de lire le texte mot à mot et de sélectionner les éléments d'information importants (Cartier, 2006). Ces stratégies ne favorisent pas l'appropriation de connaissances de façon optimale puisqu'elles ne personnalisent pas la structure de l'information lue comme dans le cas d'écrire un résumé ou d'effectuer un schéma (Cartier, 2007).

Les élèves en difficulté d'apprentissage sont susceptibles de présenter aussi des lacunes dans l'utilisation des stratégies d'autorégulation, ce qui peut nuire à leur autonomie. D'abord, au début d'une activité d'apprentissage par la lecture, plusieurs d'entre eux planifient peu. De fait, dans une étude de Cartier (2006), 87,4 % des élèves de cheminement particulier temporaire prétendent souvent ou presque toujours lire le texte en premier sans planifier leur travail. De plus, en cours d'apprentissage par la lecture, ces élèves rapportent utiliser peu souvent les stratégies de contrôle et d'ajustement. Plus particulièrement, malgré que ce soit l'apprentissage à travers la lecture de textes qui soit visé, un nombre restreint d'élèves affirme contrôler ou ajuster le traitement qu'ils font de l'information contenue dans les textes. Ce même constat prévaut aussi pour les stratégies

d'autoévaluation. En effet, seulement 39,3 % des élèves rapportent se questionner souvent ou presque toujours sur leur apprentissage à la fin d'une activité d'apprentissage par la lecture. Par ailleurs, ils rapportent utiliser moins souvent les stratégies d'autoévaluation et de planification comparativement aux stratégies de contrôle et d'ajustement. Ces constats vont dans le même sens que ceux d'une autre étude de Cartier (2004) qui montre que les élèves en difficulté d'apprentissage rapportent contrôler, ajuster et autoévaluer en fonction de leur compréhension, de leur performance et de l'exécution du travail, mais pas en fonction de leur apprentissage. Ceci est un problème puisque c'est le but de la lecture (Cartier, 2004). En somme, les élèves en difficulté d'apprentissage affirment utiliser un nombre restreint de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage et ces dernières stratégies sont peu utilisées pour gérer leur apprentissage.

Manifestations des élèves en difficultés d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé

Des recherches montrent que les élèves en difficulté d'apprentissage dans les écoles en milieu défavorisé sont sujets à éprouver des problèmes en ce qui concerne leur traitement de l'information et leurs stratégies d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture. Sur le plan du traitement de l'information, plusieurs de ces élèves ont de la difficulté à se rappeler des éléments d'information contenus dans les textes (Chan, 1994). De plus, ils sont susceptibles d'avoir des difficultés à résumer un texte qu'ils ont lu (Kozminsky et Kozminsky, 2001).

Sur le plan des stratégies d'autorégulation, une étude menée auprès de quatre classes d'écoles secondaires en milieu défavorisé montréalais, dont une en cheminement particulier, montre que les élèves affirment utiliser des stratégies d'autorégulation surtout centrées sur la tâche à accomplir (ex. s'assurer de bien comprendre ce qu'ils ont à faire) et peu sur l'apprentissage (Cartier et Théorêt, 2002). Par ailleurs, plusieurs élèves en difficulté d'apprentissage qui fréquentent ce type d'école rapportent demander souvent de l'aide lorsqu'ils éprouvent des difficultés, ce qui dénote peu d'autonomie chez ces élèves. Contrairement à plusieurs élèves en difficulté d'apprentissage de façon générale, ceux en milieu défavorisé se distinguent des élèves ordinaires par une utilisation plus fréquente de stratégies de planification comme celle de planifier son temps (Cartier, 2006).

En somme, les manifestations des problèmes des élèves en difficulté d'apprentissage et, plus particulièrement, de ceux qui fréquentent une école en milieu défavorisé se manifestent de plusieurs façons lorsqu'ils apprennent par la lecture. Il est notable que ces élèves rapportent utiliser peu de stratégies d'autorégulation et que celles-ci ne sont pas souvent mobilisées en fonction de leur apprentissage (Cartier, 2004). Ceci est inquiétant puisque c'est précisément l'apprentissage à travers la lecture de texte qui est visé dans cette situation. Par ailleurs, un engagement scolaire faible figure parmi les meilleurs indicateurs du décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2004).

1.2.2 Facteurs d'influence du problème

Plusieurs facteurs peuvent influencer les problèmes des élèves en difficulté d'apprentissage qui fréquentent des écoles en milieu défavorisé dans la situation d'apprentissage par la lecture. Parmi ces facteurs se retrouvent ceux qui concernent les élèves et ceux liés au contexte familial et scolaire (Gauthier *et al.*, 2004).

1.2.2.1 Facteurs d'influence de l'élève

Plusieurs facteurs issus de l'élève influencent son apprentissage par la lecture. Il y a les caractéristiques d'ordre personnel de l'élève ainsi que son processus d'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007).

Les caractéristiques d'ordre personnel de l'élève autant sur le plan cognitif que sur le plan affectif peuvent influencer ses problèmes à apprendre par la lecture (Cartier, 2007). Sur le plan cognitif, les problèmes des élèves en difficulté d'apprentissage à apprendre par la lecture seraient liés, en partie, à des lacunes dans leurs habiletés cognitives (ex. résoudre des problèmes) et langagières (ex. connaissance du vocabulaire). En effet, l'apprentissage par la lecture requiert de l'élève des habiletés cognitives de haut niveau selon l'activité proposée et des habiletés langagières suffisantes pour comprendre le texte. Par ailleurs, les élèves en difficulté d'apprentissage peuvent avoir un trouble d'apprentissage, tel que la dyslexie. Ce dysfonctionnement du cerveau affecterait certaines sphères d'activité comme la lecture, ce qui nuirait à l'apprentissage par lecture de ces élèves.

Sur le plan affectif, les élèves en difficulté d'apprentissage peuvent éprouver de l'anxiété et une faible perception de contrôle (Cartier, 2007). Une étude menée auprès d'élèves en

difficulté d'apprentissage et plus particulièrement auprès de ceux qui fréquentent une école en milieu défavorisé, montre qu'ils peuvent avoir une faible perception de contrôle sur leurs apprentissages et sur leur performance allant jusqu'à de l'impuissance acquise (Chan, 1994). Or, une perception de contrôle faible et un sentiment d'anxiété affectent négativement l'engagement de l'élève dans la situation d'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007).

Les composantes du processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture de l'élève telles que les connaissances antérieures, la motivation, les émotions, les objectifs personnels et l'interprétation des exigences de l'activité peuvent aussi influencer l'apprentissage par la lecture. D'abord, les connaissances de l'élève quant au sujet du texte, à la structure du texte et aux stratégies d'apprentissage sont susceptibles d'influencer ses problèmes à apprendre par la lecture (Cartier *et al.*, 2007). Les élèves en difficulté d'apprentissage peuvent ne pas posséder les connaissances antérieures suffisantes sur le sujet du texte pour le comprendre et apprendre à partir de celui-ci (Stetson et Williams, 1992). De plus, ces mêmes élèves peuvent manquer de connaissances sur les différentes structures de textes. Or, utiliser la structure des textes pour organiser le rappel d'informations augmente la performance (Meyer *et al.*, 1980). Par ailleurs, les élèves en difficulté d'apprentissage, incluant ceux qui fréquentent une école en milieu défavorisé, ne possèdent pas toujours suffisamment de connaissances sur les stratégies d'apprentissage par la lecture (Chan, 1994; Ciborowski, 1995). Par conséquent, ces élèves ont un moins grand choix lors de la planification des stratégies d'apprentissage par la lecture en début d'activité. Pour toutes ces raisons, un déficit de connaissances sur plusieurs plans des élèves en difficulté d'apprentissage peut nuire à leur apprentissage par la lecture (Cartier, 2007).

Un autre facteur d'influence de l'élève renvoie à sa motivation (Cartier *et al.*, 2007). Viau (1994) reconnaît trois déterminants à la motivation : la perception de compétence, la perception de contrôlabilité et la perception de la valeur de la tâche. Les élèves en difficulté d'apprentissage présentent une faible perception de compétence. De fait, ceux-ci n'ont généralement pas confiance en leurs habiletés en lecture (Ciborowski, 1995). Ceci est préoccupant puisque la motivation aurait un effet sur le rendement en lecture chez ces élèves (Chan, 1994).

Un autre facteur qui influence l'apprentissage par la lecture de l'élève est composé de ses émotions (Cartier, 2007). Les élèves en difficulté d'apprentissage, dont ceux qui fréquentent une école en milieu défavorisé, ont souvent des émotions négatives par rapport à l'apprentissage par la lecture. En effet, plusieurs élèves sont anxieux et distraits dans cette activité (Ciborowski, 1995). Ces émotions ne placent pas les élèves dans une condition favorable à l'apprentissage par la lecture.

Les objectifs personnels de l'élève peuvent aussi influencer son apprentissage par la lecture (Cartier, 2007). Le but principal de cette situation est d'acquérir des connaissances par la lecture de textes variés. Or, en cheminement particulier temporaire, selon une étude de Cartier (2006), seulement 61,1 % des élèves rapportent avoir souvent ou presque toujours l'objectif d'apprendre sur le sujet. Par ailleurs, ces élèves rapportent poursuivre davantage des objectifs qui ne visent pas l'engagement tels que travailler avec des amis ou finir le plus rapidement possible, comparativement aux élèves en classe ordinaire. Pour ceux qui fréquentent une école en milieu défavorisé, une étude exploratoire montre que très peu d'élèves détermineraient des objectifs personnels lorsqu'ils apprennent par la lecture (Hébert, 2004). Par ailleurs, les élèves en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé veulent souvent plaire et impressionner les autres, alors que c'est l'apprentissage qui devrait être visé en priorité (Cartier *et al.*, 2007).

Un autre facteur d'influence de l'élève concerne l'interprétation des exigences de l'activité. Les élèves en difficulté d'apprentissage ne comprennent pas souvent les exigences des activités qui leur sont proposées (Ciborowski, 1995). Plusieurs élèves en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé rapportent interpréter peu souvent les exigences de la situation d'apprentissage par la lecture de façon positive (Cartier *et al.*, 2007). Par exemple, ils l'interprètent peu souvent comme une situation dans laquelle il faut trouver des faits ou des détails importants. Or, une mauvaise interprétation des exigences de l'activité peut diriger l'apprentissage dans une mauvaise direction et ainsi diminuer la performance (Butler et Cartier, 2004b).

Pour conclure, plusieurs facteurs issus des élèves en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé peuvent nuire à leur apprentissage par la lecture,

autant sur le plan de leurs caractéristiques d'ordre personnel que de leur processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture. En plus de ces facteurs, ceux liés au contexte peuvent aussi avoir une influence sur les problèmes des élèves en difficulté d'apprentissage à apprendre par la lecture.

1.2.2.2 Facteurs d'influence du contexte

Parmi les facteurs du contexte qui sont susceptibles d'influencer les difficultés des élèves à apprendre par la lecture, il y a ceux qui relèvent du contexte familial et ceux qui relèvent du contexte scolaire.

Facteurs d'influence du contexte familial

Les élèves qui fréquentent une école en milieu défavorisé vivent dans un contexte familial qui est souvent peu favorable à leur apprentissage scolaire (Fortin *et al.*, 2004). Parmi les facteurs familiaux qui ont une influence sur l'apprentissage par la lecture des élèves qui fréquentent une école en milieu défavorisé, notons le faible revenu de la famille, la faible scolarité des parents ainsi que l'insuffisance du soutien parental pour les activités scolaires.

Le faible revenu de la famille peut avoir une influence sur la réussite scolaire des élèves ainsi que sur leur apprentissage (Duncan, 1994; MÉQ, 2002). Le faible revenu des familles serait en lien avec la réussite scolaire puisque les élèves issus d'une famille à moindre revenu seraient en moins grand nombre à obtenir leur diplôme d'études secondaires (Duncan, 1994). Par ailleurs, le manque de ressources matérielles à la maison, telles que des livres, aurait un lien avec les problèmes d'apprentissage scolaire de ces élèves (MÉQ, 2001). En effet, selon une étude, la performance en lecture des élèves serait corrélée au nombre de livres présents à la maison (Halle *et al.*, 1997). Il est permis de penser que les élèves en milieu défavorisé seraient susceptibles de vivre dans un environnement où il y a peu de livres. Ils auraient donc moins accès à la langue écrite à la maison. Or, la langue écrite occupe une grande place à l'école (MÉQ, 2001). Ces élèves pourraient donc être désavantagés comparativement aux élèves provenant d'un milieu plus aisé et ce désavantage pourrait avoir un impact négatif sur leur apprentissage par la lecture.

Un autre facteur d'influence du contexte familial constitue la faible scolarité des parents et plus particulièrement celle de la mère (MÉQ, 2002). D'un côté, la scolarité de la mère a une

influence sur le nombre d'années de scolarité de l'enfant. En effet, une augmentation d'un an de scolarité de la mère est associée à un dixième et jusqu'à un quart d'augmentation d'années de scolarité de l'enfant (Duncan, 1994). D'un autre côté, la faible scolarité de la mère pourrait avoir une influence indirecte sur le processus d'apprentissage par la lecture de son enfant. Selon une étude menée auprès de familles à faible revenu, il y aurait une corrélation entre la scolarité de la mère et la perception de compétence en lecture de son enfant (Halle *et al.*, 1997). Or, la perception de compétence est un déterminant de la motivation de l'élève (Viau, 1994) et la motivation est un facteur d'influence de l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007). Il faut toutefois considérer que les familles à faible revenu ne sont pas automatiquement sous-scolarisées et il y a de ces familles qui valorisent l'école.

Un dernier facteur d'influence est le soutien des parents aux activités scolaires (MÉQ, 2002). Vu leur possible faible degré de scolarité, plusieurs parents en milieu défavorisé peuvent difficilement offrir un soutien scolaire à leur enfant (Archambault *et al.*, 2006). D'ailleurs, selon des entrevues effectuées auprès de 30 parents vivant en milieu défavorisé de Montréal, ces derniers rapportent une capacité limitée quant à l'accompagnement scolaire de leurs enfants, mais ils ne démissionnent pas et ils offrent un soutien selon leurs capacités (Kanouté, 2003). De façon plus précise, plusieurs parents d'élèves en difficultés d'apprentissage peuvent être désengagés par rapport au soutien scolaire (Bouchard *et al.*, 2000). Il est permis de penser que cela serait attribuable au fait que plusieurs parents en milieu défavorisé appartiennent à une culture orale dans laquelle la langue écrite est peu présente (MÉQ, 2001). Ceux-ci sont susceptibles de lire peu et certains ne peuvent pas décoder les mots (Archambault *et al.*, 2006). Ainsi, ces parents, qui ont connu l'échec ou qui ne maîtrisent pas la langue de l'école, semblent préférer confier à celle-ci l'aide à l'écriture et à la lecture (MÉQ, 2001). Le soutien scolaire limité des parents en milieu défavorisé pourrait donc influencer l'apprentissage des élèves notamment lorsque l'apprentissage se fait par la lecture.

En somme, le faible revenu de la famille, la faible scolarité des parents et le soutien insuffisant aux activités scolaires forment des facteurs qui peuvent influencer la réussite scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé ainsi que leurs problèmes à apprendre par la lecture.

Facteurs d'influence du contexte scolaire

Dans le contexte scolaire, plusieurs facteurs peuvent influencer les problèmes des élèves en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé à apprendre par la lecture. Parmi ces facteurs, il y a notamment l'approche évaluative de l'enseignant pour sanctionner ou donner de la rétroaction, ainsi que les interventions pédagogiques de l'enseignant (Cartier et Butler, 2004).

Approche évaluative de l'enseignant

L'approche évaluative adoptée par l'enseignant est susceptible d'influencer l'apprentissage par la lecture de l'élève. Une étude qui compare deux types d'approches évaluatives auprès d'élèves du primaire et du secondaire va en ce sens (Chouinard *et al.*, 2005). Cette étude montre que l'approche unimodale, essentiellement centrée sur l'administration de tests et d'examens, est celle qui est la plus utilisée au secondaire. La seconde approche évaluative, multimodale, « fait davantage appel à l'individualisation, à la participation des élèves et à l'utilisation des productions individuelles des élèves dans la constitution des bulletins » (Chouinard *et al.*, 2005, p. 51). Cette dernière approche serait corrélée positivement avec plusieurs aspects du processus d'apprentissage par la lecture des élèves. En effet, l'approche multimodale serait en lien avec une meilleure compréhension des exigences de l'activité, avec des critères plus précis d'autoévaluation et avec l'utilisation plus fréquente de stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage (Chouinard *et al.*, 2005). Il est donc pertinent de penser que l'approche évaluative de l'enseignant peut avoir une influence sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves.

Interventions pédagogiques de l'enseignant

Les interventions pédagogiques de l'enseignant peuvent aussi agir sur l'apprentissage par la lecture des élèves. Parmi les interventions pédagogiques qui peuvent exercer une influence, il y a la situation d'apprentissage par la lecture et les pratiques pédagogiques de l'enseignant pour soutenir l'élève.

La situation d'apprentissage par la lecture

La situation d'apprentissage par la lecture qui est proposée aux élèves s'analyse selon quatre composantes : les activités, les occasions d'apprendre par la lecture, les textes et les

domaines d'apprentissage (Cartier, 2007). Les activités proposées aux adolescents qui fréquentent une école en milieu défavorisé et plus précisément à ceux qui sont en difficulté d'apprentissage sont souvent peu complexes et ne consistent qu'à répondre à des questions simples suivant la lecture de textes (Cartier et Théorêt, 2002). Ce questionnement ne permet pas à l'élève d'apprendre de façon signifiante puisqu'il n'encourage pas l'élève à faire des liens entre les différents éléments d'information contenus dans le texte (Cartier, 2007). Ensuite, les activités sont surtout très structurées, laissant peu de place à l'initiative des élèves et au développement de l'autorégulation de l'apprentissage (Cartier, 2005). Or, l'autorégulation est un processus important dans l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007). En somme, les activités proposées aux élèves en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé n'encouragent pas, bien souvent, l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture.

Sur le plan des occasions d'apprendre par la lecture offertes aux élèves en difficulté d'apprentissage, des recherches montrent qu'elles sont peu abondantes (Cartier, 2007). En adaptation scolaire, selon des entretiens exploratoires effectués auprès d'enseignants, ces derniers rapportent faire lire les élèves peu souvent dans le but qu'ils apprennent sur un sujet (Cartier, 2005). En plus, le rythme plus lent, qui caractérise ces classes de cheminement particulier, réduirait les occasions d'apprendre en lisant. En effet, ce rythme plus lent pourrait entraîner une réduction du nombre de pages que les élèves ont à lire pour apprendre. Le peu d'occasions offertes aux élèves pourrait engendrer un faible engagement de ces derniers, ce qui aurait un effet négatif sur la performance en lecture (Guthrie *et al.*, 2001).

Les textes proposés aux élèves en difficulté d'apprentissage ont des caractéristiques qui peuvent aussi nuire à leur apprentissage par la lecture (Cartier, 2007). De façon plus précise, deux caractéristiques des textes peuvent poser problème : leur contenu et leur écriture. D'abord, le contenu des textes présentés aux élèves en difficulté d'apprentissage est souvent réduit (Ellis et Lenz, 1990). Cette réduction nuirait à l'apprentissage des élèves puisqu'elle diminue le nombre de sujets divers sur lesquels les élèves pourraient apprendre par la lecture (Cartier, 2007).

En outre, plusieurs aspects de l'écriture des textes peuvent influencer le processus d'apprentissage par la lecture des élèves en difficulté d'apprentissage, dont la structure des textes, leur lisibilité, leur cohérence et leur organisation. La structure des textes proposés aux élèves du secondaire n'est généralement pas narrative, comme elle l'était souvent au primaire (Laparra, 1986). Les textes proposés au secondaire sont plutôt de structure informative. De plus, la lisibilité des textes proposés aux élèves du secondaire semble être difficile puisque les textes comprennent trop de termes techniques (Allington, 2002) et de phrases complexes (Laparra, 1986). Par ailleurs, la cohérence des textes semble être déficiente. De fait, les transitions entre les contenus sont abruptes et confondantes (Armbruster et Anderson, 1988). De plus, les textes présentent plusieurs faits et peu de concepts ou de principes intégrateurs (Jitendra *et al.*, 2001). Il est donc difficile, surtout pour les élèves en difficulté d'apprentissage, de reconnaître le fil conducteur entre chacun des éléments d'information (Jitendra *et al.*, 2001). En outre, les aides visuelles telles que les images, les diagrammes, les tableaux ou les cartes ne sont pas toujours pertinentes au texte et sont plus souvent décoratives (Armbruster et Anderson, 1988). Sur le plan de l'organisation des textes, ceux adaptés aux élèves en difficulté d'apprentissage présentent souvent l'information dispersée à travers plusieurs paragraphes, ce qui nuit à la reconnaissance de l'idée générale du texte (Ellis et Lenz, 1990). En somme, les textes, autant par leur contenu que par leur écriture, semblent poser des défis importants aux élèves.

Pratiques pédagogiques pour soutenir l'élève

Les pratiques pédagogiques des enseignants peuvent avoir une incidence sur l'apprentissage par la lecture des élèves. Des recherches montrent que les enseignants tendent à utiliser des pratiques pédagogiques peu variées et qu'ils interviennent peu sur les stratégies d'apprentissage par la lecture. D'une part, dans les classes d'écoles en milieu défavorisé, dont celles de cheminement particulier de formation, l'enseignement est plutôt traditionnel et la variété des pratiques pédagogiques semble restreinte. De fait, selon une étude, les interventions consistent essentiellement à donner des directives aux élèves, à leur poser des questions et à réagir ou à répondre à leurs questions en retour (Théorêt, 2003). Selon des entretiens exploratoires effectués auprès d'enseignants du secondaire dans ces classes, ces derniers préfèrent transmettre les contenus à apprendre à leurs élèves (Cartier, 2005).

D'autre part, les enseignants du secondaire sont susceptibles d'intervenir peu souvent sur les stratégies d'apprentissage par la lecture des élèves (Allington, 2002; Bintz, 1997). À preuve, ils rapportent intervenir très peu sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves en difficulté d'apprentissage (Kara, 2001). Or, des recherches montrent que d'intervenir sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture a des effets positifs sur la performance et sur l'apprentissage de l'élève (Bouchard, 2001; Mason, 2004; Mason *et al.*, 2006).

1.3 QUESTION DE RECHERCHE

Les changements dans la société tels que les avancées scientifiques et le développement des technologies de l'information ont causé une explosion des savoirs (Corbo, 2001). En conséquence, le système scolaire québécois a mis en place un nouveau programme pour aider tous les élèves, il a modifié la Politique d'adaptation scolaire pour soutenir les élèves en difficulté d'apprentissage et il a implanté « la Stratégie d'intervention Agir autrement » pour aider les élèves des écoles secondaires en milieu défavorisé.

Les changements entrepris dans le système scolaire québécois montrent une préoccupation pour l'apprentissage des élèves en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé. D'ailleurs, les écoles les plus performantes en milieu défavorisé sont celles qui ont comme priorité l'apprentissage (Archambault *et al.*, 2006).

De façon plus précise, les changements apportés montrent aussi une préoccupation l'apprentissage autorégulé notamment par la lecture de textes. Cette préoccupation se perçoit à travers le regroupement des disciplines en domaine d'apprentissage, l'organisation en cycles, l'accent mis sur le développement de compétence, les situations d'apprentissage et les pratiques pédagogiques prescrites par le nouveau programme.

Or, près de 60 % des élèves qui fréquentent une école en milieu défavorisé mentionnent recourir à des stratégies inadéquates et inefficaces pour apprendre en lisant (Cartier *et al.*, 2007). De façon plus précise, ces élèves présentent des lacunes dans leur processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture (Cartier et Théorêt, 2002).

Plusieurs facteurs peuvent influencer les problèmes à apprendre en lisant des élèves en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé. Il y a ceux liés à l'élève tels que ses caractéristiques d'ordre personnel ainsi que son processus d'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007). Les facteurs liés au contexte familial et scolaire peuvent aussi influencer négativement l'apprentissage par la lecture des élèves. Par exemple, il y a certains aspects du contexte familial qui sont susceptibles d'influencer tels que le faible revenu de ces familles, la faible scolarité des parents et l'insuffisance du soutien scolaire offert. Les facteurs du contexte scolaire aussi auraient une influence comme l'approche évaluative de l'enseignant et ses interventions pédagogiques. Les interventions pédagogiques de l'enseignant forment un facteur scolaire particulièrement important puisque l'enseignant peut avoir un effet direct sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage des élèves (Archambault *et al.*, 2006). En effet, la situation d'apprentissage oriente le processus d'autorégulation de l'apprentissage lors d'une activité d'apprentissage par la lecture tandis que le soutien offert par l'enseignant guide directement l'élève tout au long de son processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007).

Étant donné que les élèves en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé ont des lacunes quant à l'autorégulation de leur apprentissage par la lecture et que les enseignants peuvent avoir un impact à ce sujet via leurs interventions pédagogiques, il importe de poser la question suivante :

Quelles sont les interventions pédagogiques mises en oeuvre par les enseignants sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé?

CHAPITRE 2
CADRE THÉORIQUE ET RECENSION SPÉCIFIQUE DES
ÉCRITS

Afin de répondre à la question : « Quelles sont les interventions pédagogiques mises en oeuvre par les enseignants sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé? », un cadre théorique est d'abord présenté en première partie. Celui-ci comprend la description des concepts traités dans l'étude et la description du modèle de référence. La deuxième partie de ce chapitre présente une recension spécifique des études empiriques. Enfin, la troisième partie de ce chapitre expose les objectifs ainsi que les sous-objectifs de cette recherche.

2.1 CADRE THÉORIQUE

La première partie de ce deuxième chapitre définit quatre concepts importants en lien avec la question de recherche : les élèves en difficulté d'apprentissage, l'école en milieu défavorisé, l'apprentissage par la lecture et les interventions pédagogiques de l'enseignant.

2.1.1 *Élèves en difficulté d'apprentissage*

Un premier concept défini est celui des élèves en difficulté d'apprentissage puisque ces derniers sont au cœur de la problématique. Ces élèves se caractérisent par un « retard d'acquisition dans l'une ou l'autre des matières scolaires ou dans leur ensemble » (Legendre, 2005, p. 417). Les élèves en difficulté d'apprentissage n'ont pas de handicap physique, sensoriel ou intellectuel (Legendre, 2005).

Le concept de difficulté d'apprentissage est souvent confondu à celui de trouble spécifique d'apprentissage. Cela peut s'expliquer par le fait que, dans les deux cas, une des manifestations est un rendement scolaire faible (Legendre, 2005). Toutefois, les deux concepts se distinguent puisque les troubles spécifiques d'apprentissage font partie des difficultés d'apprentissage. En fait, selon Cartier (2003), le trouble spécifique d'apprentissage constituerait l'une des deux causes des difficultés d'apprentissage. La deuxième cause des difficultés d'apprentissage serait un problème d'adaptation à l'école (Cartier, 2003; Cartier, 2007). Les élèves qui ont ce problème seraient susceptibles d'avoir les performances les plus faibles de la classe (Cartier, 2007). Les problèmes d'adaptation à l'école ne sont pas permanents, contrairement aux troubles spécifiques d'apprentissage. Le trouble spécifique d'apprentissage proviendrait de facteurs biologiques ou neurobiologiques ou d'un dommage cérébral (Association québécoise des troubles d'apprentissage, 2002).

Dans le cadre de cette étude, les élèves en difficulté d'apprentissage se définissent comme suit : « élèves présentant un retard significatif au niveau des apprentissages scolaires » (Legendre, 2005). Cela comprend les élèves ayant un problème d'adaptation à l'école et ceux qui ont un trouble spécifique d'apprentissage. Un indicateur du retard scolaire est la manifestation de performances en deçà des attentes du programme de formation du degré scolaire des élèves (MÉQ, 2003a). Un autre indicateur qui permet de cibler les élèves qui présentent un retard scolaire est le fait qu'ils soient plus vieux d'au moins un an que l'âge attendu pour le degré scolaire dans lequel ils étudient (MÉLS, 2006). Ces derniers ont possiblement redoublé au moins une année scolaire

2.1.2 École en milieu défavorisé

Le contexte dans lequel la question de recherche est posée constitue l'école en milieu défavorisé. Afin de mieux comprendre ce qu'est une école en milieu défavorisé, il importe d'expliquer les deux indices utilisés pour l'identifier ainsi que la définition retenue dans le cadre de cette étude. Au Québec, deux indices de défavorisation sont attribués aux écoles publiques : l'indice de milieu socio-économique (IMSE) et l'indice du seuil de faible revenu (SFR). Ces deux indices de défavorisation des écoles sont calculés à partir de la moyenne des indices de l'unité de peuplement des élèves qui fréquentent l'école (MÉLS, 2005). L'unité de peuplement est la façon de découper un territoire dans le but de décrire le milieu socio-économique des familles des élèves (MÉLS, 2005). Pour chaque unité de peuplement, l'IMSE est calculé à partir de « la proportion des mères sous-scolarisées (2/3 de l'indice) et la proportion de parents inactifs (1/3 de l'indice)» (MÉLS, 2005, p. 28).

Chaque école possède aussi un indice du seuil de faible revenu (SFR). Cet indice correspond à la proportion des familles vivant sous ou près du seuil de faible revenu (MÉLS, 2005). Les seuils de faible revenu varient d'une unité de peuplement à l'autre proportionnellement à la densité de la population. Les seuils de faible revenu se définissent comme : « les niveaux de revenu selon lesquels on estime que les familles consacrent 20 % [de leur revenu total] de plus que la moyenne générale à la nourriture, au logement et à l'habillement » (MÉLS, 2005, p. 26). Afin de mieux comparer les indices de défavorisation des écoles, un rang décile leur est attribué, et ce, pour les deux indices de défavorisation. Le 10^e décile étant le rang attribué aux écoles de milieux les plus défavorisés (MÉLS, 2005).

Dans le cadre de cette étude, l'école en milieu défavorisé représente celle pour qui le rang décile de l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) est de 8, 9 ou 10 (MÉLS, 2005). Cet indice est utilisé puisqu'il a l'avantage de comparer toutes les unités du Québec de façon équitable, contrairement à l'indice du seuil de faible revenu (SFR) pour qui la défavorisation tend à se concentrer dans les régions urbaines. En effet, les seuils de faible revenu sont plus grands dans les agglomérations urbaines, donc plus difficiles à franchir (MÉQ, 2003).

2.1.3 Apprentissage par la lecture

La situation dans laquelle les interventions sont étudiées est l'apprentissage par la lecture. Ce concept est défini dans les lignes qui suivent, puis représenté dans un modèle servant de cadre de référence à cette recherche.

L'apprentissage par la lecture est « une situation et un processus d'apprentissage par lesquels le lecteur/apprenant acquiert des connaissances par la lecture de textes informatifs, et ce, en gérant cette situation et son environnement de travail, tout en étant motivé à le faire » (Cartier, 2006, p. 439).

L'apprentissage par la lecture, tel que défini par Cartier (2006), se distingue à la fois de l'apprentissage de la lecture et de la compréhension de lecture. L'apprentissage par la lecture se distingue d'abord de l'apprentissage de la lecture qui se définit comme le fait d'apprendre le mécanisme permettant l'acte de lire (Cartier et Viau, 2001). L'apprentissage par la lecture se distingue aussi de la compréhension de lecture qui est le fait de relier les mots, les faits ou les concepts abordés dans un texte aux connaissances antérieures pour en comprendre le sens (Stetson et Williams, 1992). Ainsi, la compréhension de lecture ne fait pas nécessairement appel à la rétention de l'information en mémoire (Cartier, 2000). L'apprentissage par la lecture, quant à lui, implique une compréhension des idées du texte pour ensuite retenir celles qui sont importantes ou critiques (Baker *et al.*, 2002). Les éléments d'information retenus deviennent des connaissances en se liant à celles déjà en mémoire pour être transférés par la suite dans la mémoire à long terme (Weinstein et Mayer, 1986). L'apprentissage par la lecture nécessite donc un effort cognitif de la part de l'élève. En conséquence, l'élève doit avoir la motivation nécessaire pour déployer ces

efforts. En somme, savoir décoder et comprendre un texte demeure essentiel à l'apprentissage par la lecture, mais cela ne suffit pas à l'intégration des éléments d'information lus en mémoire.

Dans sa définition de l'apprentissage par la lecture, Cartier (2006) fait référence à la gestion de l'environnement de travail et à la gestion de la réalisation de la situation d'apprentissage en vue de la maîtrise d'un sujet. Ainsi, lire pour apprendre exige un certain contrôle de la part de l'apprenant sur son environnement de travail, sur son processus d'apprentissage et sur sa performance dans le but de s'assurer que l'apprentissage est réalisé.

Afin de comprendre les différentes composantes de l'apprentissage par la lecture, le modèle de référence « Apprendre en lisant » (Cartier, 2007) est présenté dans les parties qui suivent. Le modèle général est d'abord expliqué brièvement ainsi que les composantes « motivation », « émotions », « connaissances antérieures » et « stratégies cognitives ». Cette section est suivie d'une présentation plus détaillée des composantes « autorégulation de l'apprentissage par la lecture » et « intervention pédagogique des enseignants » qui sont ciblés par la question de recherche.

2.1.3.1 Modèle « Apprendre en lisant »

De façon générale, le modèle « Apprendre en lisant » de Cartier (2007) comprend la situation d'apprentissage par la lecture et le processus d'apprentissage par la lecture. Telle que représentée à la figure 1, la situation d'apprentissage par la lecture comporte les activités d'apprentissage par la lecture, les occasions d'apprendre par la lecture, les textes choisis et les domaines d'apprentissage. Par ailleurs, le processus d'apprentissage par la lecture a plusieurs composantes comme les connaissances antérieures de l'élève, sa motivation, ses émotions, ses stratégies cognitives et son processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture.

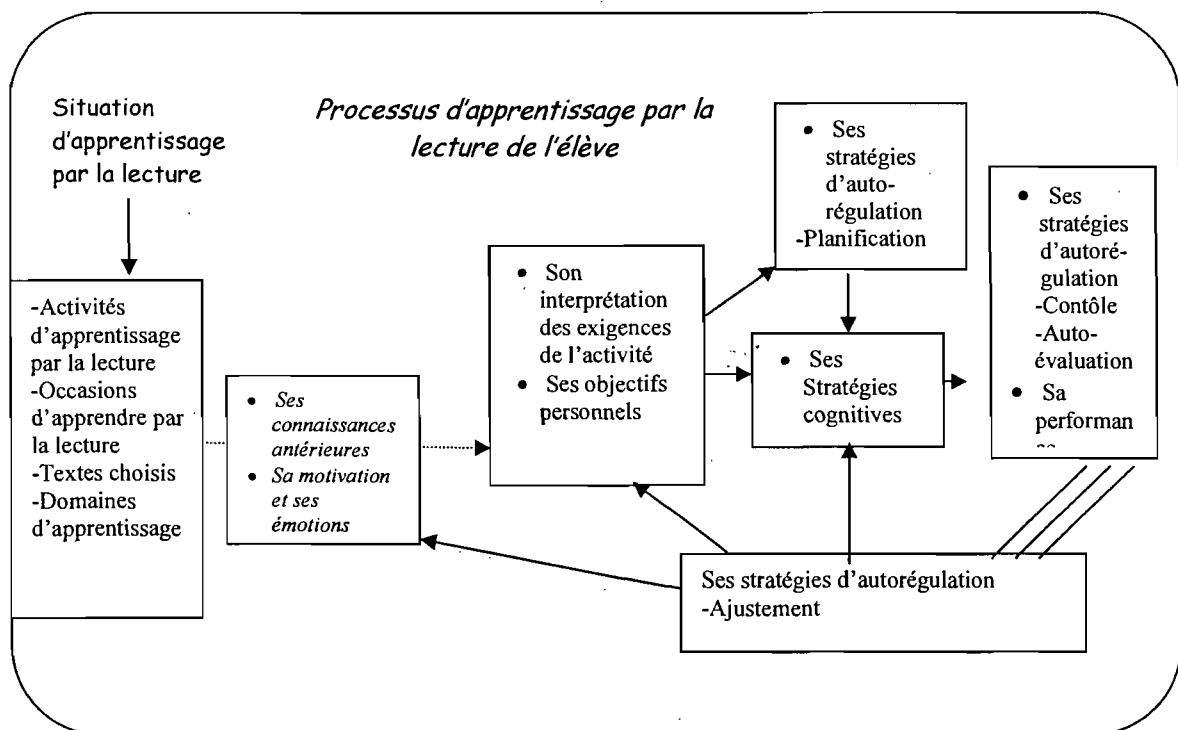


FIGURE 1 : Modèle « Apprendre en lisant » de Cartier (2007)

Connaissances antérieures, motivation, émotions et stratégies cognitives

Lorsque l'élève apprend par la lecture, ce dernier possède déjà des connaissances antérieures, une motivation et des émotions qui ont un effet médiateur entre la situation et le processus d'apprentissage par la lecture (Cartier, 2006, 2007; Cartier *et al.*, 2007). L'élève utilise aussi des stratégies cognitives pour apprendre par la lecture. Tout d'abord, les connaissances antérieures forment une base sur laquelle l'élève s'appuie tout au long de son processus d'apprentissage par la lecture. Les connaissances antérieures de l'élève

portent sur plusieurs aspects comme le sujet de la lecture, les stratégies d'apprentissage par la lecture, l'activité et les textes (Cartier, 2007). Au début de la situation d'apprentissage par la lecture, les connaissances sur les stratégies et sur l'activité influencent la planification de l'élève (Cartier, 2007; Weinstein et Hume, 2001). Pendant la situation d'apprentissage par la lecture, les connaissances sur la structure des textes aident l'élève à traiter les éléments d'information contenus dans ceux-ci (Cartier, 2007). Pour un apprentissage signifiant, les connaissances antérieures de l'élève sur le sujet doivent se lier aux nouveaux éléments d'information lus dans les textes pour ainsi modifier la base de connaissances de l'élève (Boulet *et al.*, 1996; Cartier, 2007). Enfin, pendant et à la fin de la situation d'apprentissage par la lecture, l'élève compare ses connaissances antérieures avec ses connaissances acquises pour les contrôler et les autoévaluer (Cartier, 2007).

La motivation agit aussi comme médiateur entre la situation d'apprentissage par la lecture et le processus d'apprentissage par la lecture. La motivation est déterminée par trois perceptions telles que la perception de compétence, la perception de contrôlabilité et la perception de la valeur accordée à l'activité d'apprentissage par la lecture (Viau, 1994). La perception de compétence réfère à la perception que l'élève a de ses capacités à accomplir une activité de façon adéquate et de réussir (Viau, 1994). La perception de contrôlabilité réfère à la perception que l'élève a de sa part de responsabilité sur le déroulement de l'activité (Viau, 1994). La perception de la valeur de l'activité réfère à la perception de l'importance, de l'intérêt et de l'utilité de l'activité pour l'élève (Viau, 1994). Ces perceptions influencent l'engagement et la persévérance de l'élève lorsqu'il apprend par la lecture (Viau, 1994).

Les émotions peuvent aussi médiatiser le processus d'apprentissage par la lecture. Un élève peut se sentir stressé, anxieux, content ou détendu, ce qui influence son engagement dans la situation d'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007). La relation entre les émotions et le processus d'apprentissage par la lecture de l'élève est complexe (Butler et Cartier, 2004a). De fait, une émotion, comme le stress, peut être stimulante pour certains élèves et nuisible pour d'autres élèves. Les émotions peuvent surtout influencer le processus d'apprentissage par la lecture des élèves qui ne possèdent pas les stratégies nécessaires pour gérer leurs émotions (Cartier, 2007).

Le modèle « Apprendre en lisant » de Cartier (2007) comprend aussi les stratégies cognitives. Celles-ci forment : « un ensemble de pensées et d'actions qui permettent à l'apprenant de s'engager pendant l'activité d'apprentissage par la lecture » (Cartier, 2006, p. 441). Selon Butler et Cartier (2004a), les élèves qui réussissent possèdent un grand répertoire de stratégies et ils peuvent les adapter à différentes situations. Les stratégies cognitives peuvent être de quatre types soit : (1) les stratégies de sélection (ex. souligner) qui permettent à l'élève de reconnaître les idées principales et secondaires du texte, (2) les stratégies de répétition (ex. relire) qui ciblent la reproduction de la structure du texte en mémoire, (3) les stratégies d'organisation (ex. produire une carte sémantique ou un tableau) et les stratégies d'élaboration (ex. écrire un résumé) qui permettent d'organiser la structure de l'information pour qu'elle puisse être retenue en mémoire à long terme (Cartier, 2007).

2.1.3.2 Autorégulation de l'apprentissage par la lecture

Le processus d'autorégulation de l'apprentissage de l'élève est essentiel dans le cas de l'apprentissage par la lecture et il est au centre de la question de recherche. Plusieurs chercheurs ont développé des modèles explicatifs du processus d'autorégulation de l'apprentissage comme Borkowski (1992), Butler (1997), Winne et Hadwin (1998), Zimmerman (2000) et Cartier (2007). L'analyse des modèles de ces chercheurs est présentée de façon chronologique afin de constater l'évolution des modèles au fil des ans. Le tableau 1 résume les composantes du processus d'autorégulation de l'apprentissage des différents modèles.

Tableau 1 : Synthèse des différents modèles de l'autorégulation de l'apprentissage

Composantes du processus d'APL Chercheurs	Définition de l'activité	Interprétation des exigences de l'activité	Détermination d'objectifs personnels	Stratégies de planification	Stratégies de contrôle	Stratégies d'ajustement sans retour en arrière possible	Stratégies d'ajustement ou d'adaptation métacognitive avec retour en arrière	Stratégies d'autoévaluation
Borkowski (1992)	X			X	X		X	
Butler (1997)	X	X	X	X	X		X	
Winne et Hadwin (1998)	X	X	X	X	X		X	
Zimmerman (2000)	X		X	X	X	X		X
Cartier (2007)	X	X	X	X	X		X	X

Pour Borkowski (1992), lorsque l'élève aborde une activité d'apprentissage, il la définit dans le but de sélectionner une approche pour compléter cette activité d'apprentissage. Ensuite, l'élève contrôle son apprentissage et il ajuste ou change ses stratégies s'il y a un problème. Dans ce modèle, l'élève n'interprète pas les exigences de l'activité, ne détermine pas des objectifs personnels et ne s'autoévalue pas. Ainsi, l'accent est mis sur l'autorégulation de l'apprentissage au début et pendant une activité d'apprentissage et non en toute fin.

Dans le modèle de Butler (1997), l'élève autorégulé aborde une activité d'apprentissage en la définissant et en interprétant les exigences de celle-ci. Puis, il détermine des objectifs personnels spécifiques à l'activité. Ensuite, l'élève sélectionne, adapte ou invente des stratégies afin d'atteindre les objectifs déterminés précédemment. Après, l'élève contrôle son progrès en comparant sa performance avec ses objectifs tout en mettant en oeuvre les stratégies planifiées auparavant. Si l'élève perçoit un problème suite à la rétroaction interne, il s'ajuste. L'ajustement peut se réaliser auprès des objectifs, des stratégies ou des deux. Ce modèle met donc l'accent sur l'autorégulation en début et en cours d'activité, comme le modèle précédent. Ainsi, les stratégies d'autoévaluation de la performance et du processus à la toute fin de l'activité ne sont pas incluses dans ce modèle.

Pour Winne et Hadwin (1998), l'élève autorégulé aborde une activité d'apprentissage, en la définissant et en l'interprétant à partir de certains éléments d'information, comme les ressources matérielles, ses connaissances, sa motivation et ses croyances. Ensuite, l'élève

détermine ses objectifs personnels (standards) et il planifie les stratégies qu'il utilisera pour atteindre ses objectifs. Puis, l'élève met en œuvre les stratégies planifiées précédemment tout en contrôlant sa performance. Ce contrôle, exercé par l'élève durant l'activité d'apprentissage, est un questionnement intérieur qui a pour but de comparer sa performance actuelle à ses objectifs personnels. Le contrôle peut mener à des ajustements de la définition de l'activité, des objectifs personnels, de la planification ou de la façon de mettre en œuvre les stratégies. Si nécessaire, l'élève peut aussi effectuer des changements majeurs dans son processus d'autorégulation, ce qui caractérise l'adaptation métacognitive dans ce modèle. Ainsi, l'élève peut choisir d'enlever des éléments de son approche stratégique, de la restructurer ou de la changer complètement. Lorsque l'activité d'apprentissage est terminée, un évaluateur externe (ex. l'enseignant) évalue la performance de l'élève. Contrairement au modèle de Borkowski (1992), le modèle d'autorégulation de l'apprentissage de Winne et Hadwin (1998) inclut la détermination d'objectifs personnels qui servent de standard à atteindre et de point de comparaison avec la performance de l'élève lors du contrôle métacognitif. Toutefois, comme dans les deux modèles précédents, les stratégies d'autoévaluation de la performance et du processus, qui se manifestent à la fin d'une activité d'apprentissage, ne sont pas incluses. Dans ces modèles, il y a plutôt un contrôle de la performance et du processus effectué par l'élève pendant une activité d'apprentissage.

Le modèle d'apprentissage autorégulé de Zimmerman (2000) comporte trois phases: la planification, le contrôle volontaire et l'autoréflexion. La phase de planification comprend la définition de l'activité, la détermination d'objectifs personnels et les stratégies de planification. Ainsi, l'élève autorégulé amorce une activité d'apprentissage en la définissant. Puis, il détermine ses objectifs personnels et planifie les stratégies qu'il utilisera. Ensuite, pendant la phase de contrôle volontaire, l'élève utilise des stratégies de contrôle pour demeurer concentré sur l'activité d'apprentissage et il s'observe pour pouvoir ajuster ses stratégies au besoin. À la fin de l'activité, pendant la phase d'autoréflexion, l'élève utilise des stratégies d'autoévaluation. En effet, il établit un lien entre les résultats des apprentissages et les stratégies utilisées. Si l'élève le juge nécessaire, il change son approche relativement à l'activité d'apprentissage et le cycle d'autorégulation de l'apprentissage recommence. Dans ce modèle, l'interprétation des exigences de l'activité n'est pas considérée. Ainsi, l'élève définit l'activité en déterminant ce qui lui est demandé

de faire sans prendre conscience de l'interprétation des exigences qu'il en fait. Par ailleurs, les stratégies d'autorégulation de ce modèle ne sont pas en lien avec une activité d'apprentissage (début, pendant et fin), mais ils se retrouvent dans un cycle récursif. Par conséquent, les stratégies d'autorégulation se suivent de façon unidirectionnelle, sans retours possibles à la phase précédente avant d'avoir complété le cycle.

Contrairement aux modèles décrits ci-dessus, le modèle de Cartier (2007) n'est pas général, mais il se rapporte précisément à la situation d'apprentissage par la lecture. Le processus d'autorégulation de l'apprentissage de ce modèle comprend l'interprétation des exigences de l'activité qui inclut la définition de l'activité, la détermination des objectifs personnels et les stratégies d'autorégulation. L'élève commence l'activité en interprétant les exigences de celle-ci et il détermine ses objectifs personnels. Pour interpréter les exigences de l'activité, il doit connaître les attentes de l'enseignant. Pour ce faire, il peut analyser les consignes et le matériel proposé par l'enseignant (Cartier, 2007). Il peut aussi analyser ses connaissances sur les attentes habituelles de l'enseignant et sur les exigences que pose ce type d'activité (Cartier, 2007). Cette interprétation des exigences de l'activité est une étape importante puisqu'elle dirige le processus d'apprentissage par la lecture de l'élève (Cartier, 2007). De fait, lorsque les exigences de l'activité sont incomprises par l'élève, les stratégies qu'il utilise peuvent être inadéquates à l'activité d'apprentissage par la lecture. Ensuite, l'élève détermine ses objectifs personnels en se guidant par l'interprétation qu'il a des exigences de l'activité. Les objectifs personnels peuvent viser un apprentissage (apprendre sur le 19^e siècle), un aspect social (impressionner ses amis), l'évitement (distraire l'enseignant pour ne pas faire le travail) ou la performance (avoir le meilleur résultat de la classe) (Cartier et Butler, 2004). L'interprétation des exigences de l'activité et la détermination d'objectifs personnels forment le point de départ du processus d'apprentissage par la lecture de l'élève. Une autre composante importante du modèle de Cartier (2007) est formée des stratégies d'autorégulation. L'élève les utilise tout au long de l'activité pour gérer ses ressources, sa performance ou son processus d'autorégulation (Cartier, 2007). Au début de l'activité, l'élève planifie en rédigeant un plan de travail, en choisissant des stratégies et en effectuant un horaire de travail (Cartier, 2007). Puis, au cours de l'activité, l'élève contrôle ses ressources, sa performance et son processus d'autorégulation en se basant sur la perception de son progrès et sur la rétroaction qu'il reçoit de ses pairs ou de l'enseignant (Cartier, 2007). Si nécessaire, l'élève ajuste ses objectifs, son interprétation des exigences de

l'activité et ses stratégies cognitives. Ainsi, le processus d'autorégulation de l'apprentissage est cyclique. Lorsque l'activité est terminée, c'est le moment de l'autoévaluation du processus d'apprentissage par la lecture de l'élève, de sa performance et des ressources utilisées (Cartier, 2007). Cette autoévaluation se réalise en comparant le processus d'apprentissage par la lecture de l'élève, sa performance et les ressources utilisées avec les objectifs personnels déterminés au début de l'activité d'apprentissage et son interprétation des exigences de l'activité.

En comparant les cinq modèles de l'autorégulation de l'apprentissage décrits précédemment, il est clair que le modèle de Cartier (2007) est le plus pertinent pour cette recherche, et ce, pour plusieurs raisons. D'une part, les composantes du modèle de Cartier (2007) sont plus exhaustives. À preuve, les stratégies d'autoévaluation à la fin d'une activité d'apprentissage ne forment pas une composante des autres modèles, hormis celui de Zimmerman qui n'est pas contextualisé (2000). Or, l'autoévaluation demeure importante puisqu'elle permet de faire le point sur le processus d'apprentissage de l'élève, sur sa performance et sur les ressources utilisées dans une activité d'apprentissage précise pour qu'il puisse ainsi s'améliorer. En plus, le modèle de Zimmerman (2000) et celui de Borkowski (1992) ne comprennent pas l'interprétation des exigences de l'activité. Ceci constitue un manque à ces deux modèles parce que l'interprétation des exigences de l'activité dirige tout le processus d'autorégulation de l'élève (Cartier, 2007). D'autre part, le modèle de Cartier (2007) est adéquat puisqu'il est propre à l'apprentissage par la lecture contrairement aux autres modèles d'autorégulation de l'apprentissage qui sont plus généraux. Pour les raisons énumérées précédemment, les composantes du processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture de Cartier (2007) sont retenues pour cette étude. Par conséquent, le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture se compose de : l'interprétation des exigences de l'activité, la détermination d'objectifs personnels, les stratégies de planification, les stratégies de contrôle, les stratégies d'ajustement et les stratégies d'autoévaluation.

2.1.3.3 Intervention pédagogique de l'enseignant

Un élément central de la question de recherche constitue l'intervention pédagogique de l'enseignant pour aider l'élève à s'autoréguler lorsqu'il apprend par la lecture. Cette partie comprend la présentation du cadre conceptuel de l'intervention pédagogique. Comme le

représente la figure 2, la situation d'apprentissage par la lecture est une première façon d'intervenir à cet effet. Une deuxième façon d'intervenir constitue les pratiques de soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture de l'élève.

Rapport-Gratuit.com

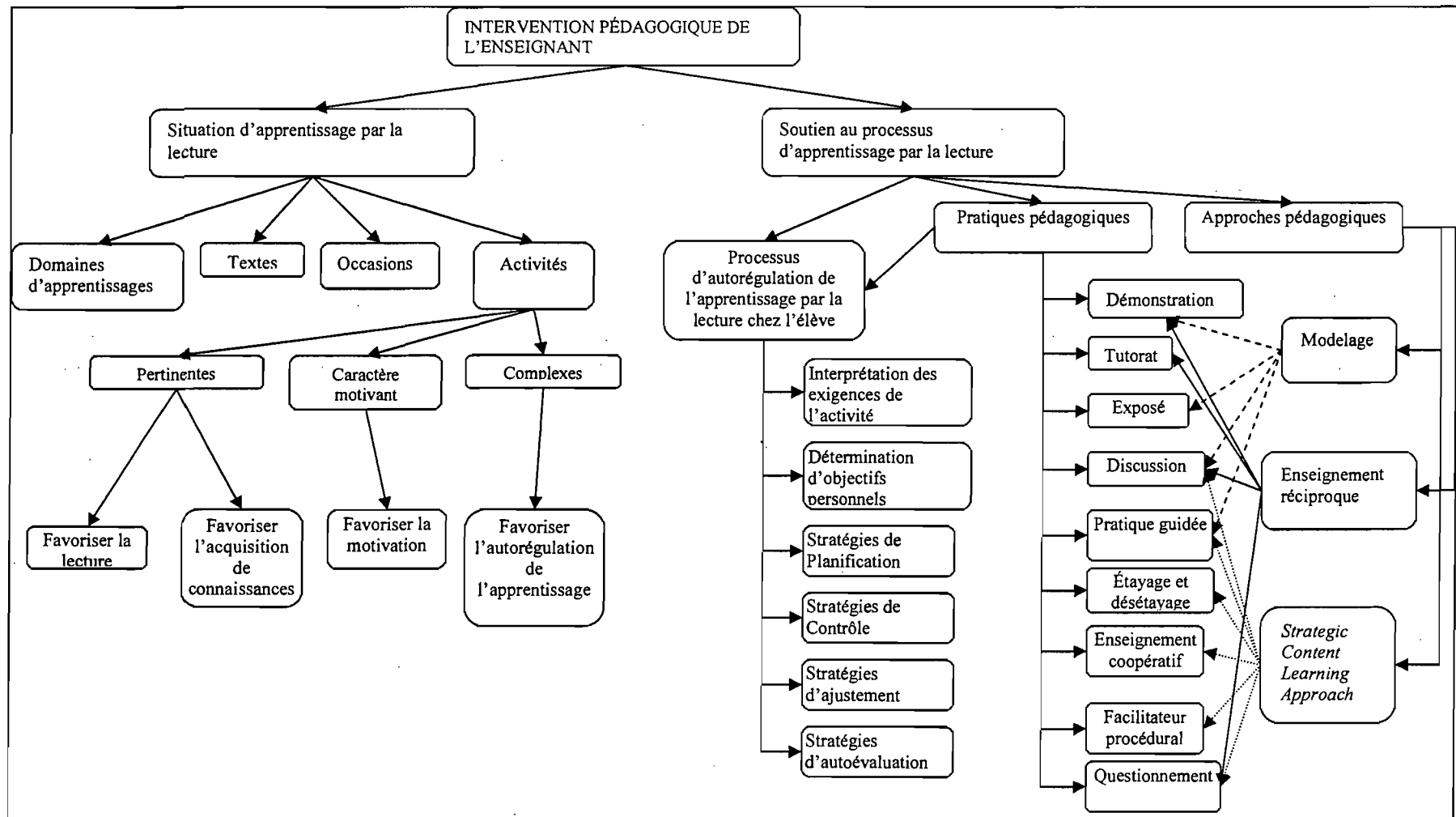


FIGURE 2 : Intervention pédagogique sur le processus d'apprentissage par la lecture de l'élève inspiré de Cartier (2007) et de Fournier (2009)

Situation d'apprentissage par la lecture

La situation d'apprentissage par la lecture a une influence sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage de l'élève (Cartier, 2007; Perry, 1998). Tels que présentés à la figure 2, les aspects de la situation d'apprentissage à prendre en compte sont : l'activité, les occasions offertes d'apprendre par la lecture, les textes et les domaines d'apprentissages ciblés. La situation d'apprentissage par la lecture doit comprendre des activités qui sont pertinentes, motivantes et complexes (Cartier, 2007). Pour être pertinente, une activité demande nécessairement à l'élève de lire et d'acquérir des connaissances (Cartier, 2007).

Une activité motivante est celle qui est signifiante pour l'élève, diversifiée, variée et qui s'intègre aux autres activités d'apprentissage. L'activité motivante représente aussi un défi pour l'élève, elle est authentique, elle exige un engagement cognitif, elle responsabilise l'élève, elle permet d'interagir et de collaborer, elle a un caractère interdisciplinaire, elle comporte des consignes claires et elle se déroule sur une période de temps suffisante.

Une activité complexe constitue celle qui a des buts multiples, qui a une durée de plusieurs cours, qui touche plusieurs sujets en lien avec un thème, qui permet l'utilisation de plusieurs stratégies de traitement de texte et qui permet la création d'une variété de produits (Cartier, 2007). En réalisant une situation d'apprentissage par la lecture qui est complexe, l'enseignant favorise l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture.

Pour être une bonne situation d'apprentissage par la lecture, les occasions de le faire doivent être suffisantes (Cartier, 2007). Ces occasions comprennent « la fréquence de réalisation de l'activité, le nombre de pages à lire, la durée de réalisation complète de l'activité et le temps alloué par l'enseignant à l'intervention sur l'apprentissage par la lecture » (Cartier, 2007, p.76). Toutes ces composantes forment des indicateurs qui permettent à l'enseignant de déterminer si les occasions d'apprendre par la lecture sont suffisantes. Si ce n'est pas le cas, la chance de s'autoréguler dans cette situation est diminuée.

La situation d'apprentissage par la lecture propose aussi à l'élève des textes de qualité. Plus précisément, le contenu des textes doit être en concordance avec le programme de

formation de l'école québécoise, offrir une étendue du sujet qui est suffisante et contenir des éléments d'information qui sont justes (Cartier, 2007). De plus, l'écriture des textes choisis est caractérisée par un degré de lisibilité, de structure, de cohérence et d'organisation adéquat pour les élèves (Cartier, 2007). Puis, les textes sont adaptés le plus possible aux capacités de lecture, aux capacités d'attention, aux connaissances et aux intérêts des élèves (Cartier, 2007).

Enfin, la situation d'apprentissage par la lecture fait référence à un ou plusieurs domaines d'apprentissage qui comportent des particularités ou des raisonnements spécifiques (Cartier, 2007). Par exemple, les textes en sciences demandent aux élèves de comprendre le langage et les normes scientifiques (Cartier, 2007). En histoire, les difficultés résident dans le fait que les mots utilisés sont actuels, mais ils font référence à un contexte passé (Cartier, 2007). L'enseignant a le devoir d'en tenir compte lorsqu'il réalise la situation d'apprentissage par la lecture.

En somme, les caractéristiques de l'activité, les occasions offertes d'apprendre par la lecture, les textes et les domaines d'apprentissage sont des composantes de la situation d'apprentissage par la lecture qui peuvent influencer le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture de l'élève. L'enseignant doit donc en tenir compte. Par ailleurs, l'enseignant peut aussi soutenir directement le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture de l'élève.

Soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture

Pour soutenir le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture, l'enseignant peut utiliser différentes pratiques pédagogiques telles que le tutorat, l'exposé, la discussion, la démonstration, la pratique guidée, l'étayage et le désétayage, l'enseignement coopératif et le questionnement (voir figure 2).

La démonstration est « l'exécution d'actions ou d'opérations devant des apprenants » (Chamberland *et al.*, 2006, p. 45). Cette pratique pédagogique sert à montrer les étapes d'une stratégie d'autorégulation en l'exécutant devant les élèves (Mason, 2004; Mason *et al.*, 2006; Rock, 2005). La démonstration d'une stratégie d'autorégulation peut se faire en

rendant explicite aux élèves les réflexions possibles lors de l'exécution de celle-ci (Mason *et al.*, 2006).

Le tutorat ou l'enseignement par les pairs est un « jumelage d'un apprenant (tuteur) à un ou quelques autres apprenants (tuteurés) » (Chamberland *et al.*, 2006, p. 97). Le tutorat vise une relation d'aide entre un apprenant qui a plus de facilité et un autre ou d'autres apprenants qui ont plus de difficulté (Chamberland *et al.*, 2006).

L'exposé consiste en une « présentation magistrale d'informations ou de connaissances, habituellement de l'enseignant à l'élève, ou d'un élève à ses pairs ou à un autre auditoire » (Legendre, 2005, p.658). L'exposé sert entre autres à présenter une stratégie d'autorégulation aux élèves (Cartier et Théorêt, 2001; Théorêt, 2003).

La discussion consiste en un « échange de propos entre les apprenants sur un sujet donné, pendant un temps déterminé; cet échange se fait sous la supervision de l'enseignant » (Chamberland *et al.*, 2006, p. 127). La discussion entre les élèves peut servir à mettre en commun les stratégies d'autorégulation utilisées (Perry, 1998).

La pratique guidée par l'enseignant consiste en guider l'élève à la suite de l'enseignement d'une stratégie d'autorégulation (Graham et Harris, 2003). Ainsi, l'enseignant offre un soutien et de la rétroaction aux élèves lorsqu'ils appliquent la stratégie d'autorégulation enseignée (Graham et Harris, 2003). Cela permet à l'enseignant de vérifier la compréhension des élèves ainsi que leur rétention de la stratégie d'autorégulation en mémoire avant la pratique autonome (Gauthier *et al.*, 2004).

L'étayage et le désétayage se définit comme un « dialogue entre l'enseignant et l'apprenant ayant pour but de donner à ce dernier assez d'appui pour atteindre des objectifs qui sont à un niveau supérieur aux objectifs qu'il aurait atteints sans assistance » (Traduction libre de (Traduction libre de Wood et al., 1976, p. 89). L'enseignant et l'élève travaillent en collaboration dans le but que ce dernier internalise une procédure ou une stratégie. Par conséquent, l'appui est temporaire et il diminue graduellement selon le progrès de l'élève (Stone, 1998). La responsabilité de l'activité se déplace donc de l'enseignant vers l'élève

(Billingsley et Wildman, 1990). Le but ultime est que l'apprentissage soit effectué de façon autonome (Borkowski, 1992).

Dans l'enseignement coopératif, « les élèves cheminent en petits groupes autour d'un même objet d'étude ou d'un projet » (Legendre, 2005, p. 93). Le travail en groupe de coopération favorise l'autorégulation puisque les élèves peuvent échanger et demander de l'aide lors d'une incompréhension (Perry, 1998).

Le questionnement se définit comme une « technique par laquelle l'enseignant interroge verbalement les élèves au sein même du déroulement d'un cours » (Legendre, 2005, p.1122). Pour être efficaces, les questions doivent être formulées clairement et elles doivent être fréquentes (Legendre, 2005).

Fournir un facilitateur procédural à l'élève peut être une pratique pédagogique utilisée seule ou en combinaison avec d'autres pratiques pédagogiques décrites précédemment. Le facilitateur procédural se définit comme : « questions, prompts, or simple outlines of important learning structures that teachers use on a daily basis to help students emulate the performance of more expert learners » (Baker *et al.*, 2002, p. 68). Ainsi, l'enseignant peut fournir une fiche aux élèves incluant des questions ou des indices qui leur permettent d'expérimenter une stratégie tout en se référant à cette fiche comme appui (Baker *et al.*, 2002; Cartier, 2007). Le facilitateur procédural peut par exemple énoncer une démarche à suivre lors de la lecture d'un texte qui inclut la détermination d'un objectif avant la lecture, le contrôle de la compréhension du texte durant la lecture et l'autoévaluation de la performance à la fin de la lecture (Mason, 2004; Mason *et al.*, 2006).

Les pratiques pédagogiques présentées précédemment peuvent être regroupées dans des approches pédagogiques. Le modelage, l'enseignement réciproque et le *Strategic Content Learning Approach* sont utilisés pour soutenir le processus d'autorégulation de l'apprentissage.

Le modelage de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage est une approche pédagogique qui consiste à présenter une stratégie en plusieurs étapes précises, suivi d'un

temps pour vérifier la compréhension des élèves afin qu'ils arrivent à une pratique autonome (Gauthier *et al.*, 2004). Le modelage regroupe habituellement l'exposé ou la démonstration, la discussion et la pratique guidée (Boyer, 1993). Voici la démarche proposée par Boyer (1993). L'enseignant définit d'abord la stratégie d'autorégulation et il la démontre. Puis, l'enseignant discute avec les élèves de la validité de la stratégie afin de justifier l'apprentissage de celle-ci. Après, l'enseignant demande aux élèves de pratiquer la stratégie pendant qu'il les guide et leur donne de la rétroaction. Ainsi, l'enseignant s'assure de la compréhension de la stratégie par les élèves au cours de l'apprentissage de celle-ci et non lors d'une évaluation. Puis, l'enseignant diminue son appui et les élèves peuvent pratiquer de façon autonome. Enfin, l'enseignant incite les élèves à généraliser l'apprentissage de la stratégie à l'extérieur de la classe. Plusieurs recherches ont évalué le modelage comme pratique de soutien aux stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (Chalk *et al.*, 2005; Graham et Wong, 1993; Graham et Harris, 1989; Johnson *et al.*, 1997; Lenz *et al.*, 1991; Mason, 2004; Mason *et al.*, 2006; Mevarech et Kramarski, 1997; Montague, 1992; Nelson et Manset-Williamson, 2006; Sawyer *et al.*, 1992; Smith et VanBiervliet, 1986; Trammel *et al.*, 1994).

L'enseignement réciproque ou l'enseignement interactif se caractérise par un dialogue entre l'enseignant et l'élève ou entre les élèves (Rosenshine et Meister, 1994). Dans cette approche, l'élève agit d'abord comme un spectateur, puis il s'engage davantage dans le dialogue, et ce, de façon graduelle (Palincsar et Brown, 1984). L'enseignement réciproque comprend la discussion, le tutorat ou le questionnement. Cette approche peut aussi inclure la démonstration d'une stratégie d'autorégulation de l'apprentissage et la pratique guidée (Rosenshine et Meister, 1994) ou l'enseignement coopératif (Alfassi, 1998; Bouchard, 2001; Hart et Speece, 1998; Lysynchuk *et al.*, 1990; Miranda *et al.*, 1997; Palincsar et Brown, 1984; Perry, 1998).

Le *Strategic Content Learning Approach* (Butler; 1995, 1998, 2000, 2001) est une approche pédagogique pour laquelle l'intervenant offre un appui à l'élève en utilisant différentes pratiques pédagogiques telles que la discussion, l'étayage et le désétayage, l'enseignement coopératif, le facilitateur procédural, la pratique guidée et le questionnement. L'enseignant engage l'élève dans un processus de résolution de problème; c'est-à-dire que l'élève

sélectionne, adapte et ajuste des stratégies selon ses expériences et ses connaissances avec l'aide de l'enseignant (Butler, 1998). Cette approche permet à l'élève d'être davantage autorégulé puisqu'il est capable de s'adapter (Borkowski, 1992).

En somme, les interventions pédagogiques sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture sont formées de la situation d'apprentissage par la lecture et du soutien offert au processus d'autorégulation. De façon plus précise, la situation d'apprentissage par la lecture comporte des activités, des occasions offertes d'apprendre par la lecture, des textes proposés et des domaines d'apprentissage ciblés. Le soutien offert directement au processus d'autorégulation de l'apprentissage peut se faire en utilisant différentes pratiques pédagogiques qui peuvent être regroupées sous forme d'approches pédagogiques comme le modelage, l'enseignement réciproque et le *Strategic Content Learning Approach*.

2.2 RECENSION SPÉCIFIQUE DES ÉCRITS

Dans cette partie se retrouve la présentation de la recension spécifique des écrits. Cette dernière sert à documenter la question de recherche : « Quelles sont les interventions pédagogiques mises en oeuvre par les enseignants sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé? ».

La stratégie de recension des écrits est d'abord présentée. Les résultats de cette recension des écrits sont ensuite analysés. Deux méta-analyses sont présentées afin de dresser un portrait général des recherches empiriques. Par la suite, celles qui ont été retenues pour cette étude sont résumées dans des tableaux (annexe 1) et analysées.

2.2.1 Stratégie de recension des écrits

La recherche bibliographique a été effectuée à partir des bases de données suivantes : ERIC, PSYCINFO et CURRENT CONTENT. Les mots clés qui ont été utilisés sont les suivants : pour l'élève en difficulté d'apprentissage, *learning problem or learning disabilities or low achievement or reading difficulties or slow learners or student problems or underachievement*; pour le secondaire, *high school or middle school or secondary schools or secondary education or secondary school teacher or secondary school students*; pour le milieu défavorisé, *poor neighborhood or low income or economically*

disadvantaged or poverty or underemployment; pour l'apprentissage par la lecture, *content area reading* ; pour l'autorégulation de l'apprentissage, *time management or self evaluation or self control or self management or self regulation or metacognition*; pour les interventions, *teaching model or instruction or teaching methods*.

La première recension combinait tous les mots clés et aucun résultat n'a été obtenu. Alors, certains mots clés ont été délaissés afin d'obtenir des recherches empiriques qui documentent certains aspects de la question de recherche. Il a été convenu de conserver les mots clés en lien avec l'élève en difficulté d'apprentissage, l'autorégulation de l'apprentissage et les interventions. Ce choix a été fait pour ne pas restreindre la recherche à la situation d'apprentissage par la lecture. Les mots clés en lien avec le milieu défavorisé ont aussi été retirés puisque plusieurs recherches ne précisent pas toujours le degré de défavorisation des élèves de l'école. Suite à cette deuxième recension, 84 recherches ont été obtenues. Parmi ces recherches, 28 ont été sélectionnées. Le critère de sélection était que les recherches devaient être en lien avec une situation d'apprentissage. Du côté francophone, les recherches ont été sélectionnées à partir de la banque de données de l'équipe de recherche sur l'apprentissage par la lecture et les difficultés d'apprentissage. Quatre recherches empiriques ont été choisies à partir de cette banque de données. Les quatre recherches portaient sur des interventions auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage dans la situation d'apprentissage par la lecture.

Ainsi, les recherches retenues portent sur des interventions mises en oeuvre par des intervenants pour aider l'élève en difficulté d'apprentissage du secondaire à s'autoréguler dans différentes situations d'apprentissage. Avant de présenter l'analyse des recherches recensées, deux méta-analyses sont décrites pour avoir une idée générale des recherches effectuées à ce sujet.

2.2.2 Deux méta-analyses

Les deux méta-analyses portent sur une intervention de soutien au processus d'autorégulation de l'élève. La première méta-analyse, celle de Rosenshine et Meister (1994), porte sur une approche pédagogique particulière en situation de compréhension de lecture, l'enseignement réciproque. La deuxième méta-analyse, celle de Graham et Harris

(2003), porte sur une approche pédagogique particulière en situation d'écriture, le modelage.

Méta-analyse de Rosenshine et Meister (1994) sur l'enseignement réciproque

Cette méta-analyse avait comme objectif de résumer les recherches empiriques sur l'enseignement réciproque avec enseignement coopératif de quatre stratégies en situation de compréhension de lecture. Parmi les quatre stratégies enseignées, la clarification fait appel à des stratégies d'autorégulation. De fait, la clarification consiste à un questionnement par l'élève sur sa compréhension du passage d'un texte et à une demande d'aide lors d'une incompréhension (Palincsar et Brown, 1984). La clarification demande donc à l'élève d'utiliser des stratégies de contrôle puis d'ajustement, le cas échéant. Par ailleurs, plusieurs recherches retenues dans cette méta-analyse portent sur des élèves en difficulté d'apprentissage. La méta-analyse de Rosenshine et Meister (1994) permet donc de documenter la question de recherche.

La taille de l'effet médian des interventions a été évaluée sous différents angles : selon les pratiques de soutien, selon l'outil d'évaluation de la performance et selon les types d'élèves visés. L'effet des interventions n'a pas été évalué sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage des élèves, mais sur leur performance en compréhension de lecture.

Sur le plan des pratiques de soutien utilisées, différentes variantes ont été évaluées telles que le nombre de séances, l'intervenant qui offre le soutien et les pratiques pédagogiques utilisées. D'abord, il n'y a eu aucune relation entre le nombre de séances accordées à l'intervention et la performance. En outre, la nature de l'intervenant (enseignant ou chercheur) n'a pas eu d'effet sur la performance. Enfin, deux versions de l'enseignement réciproque ont été comparées. La première version a commencé par une démonstration des stratégies, suivie d'un dialogue entre les élèves. La taille de l'effet médian s'élevait à 1,0 pour cette version de l'enseignement réciproque. Dans la deuxième version, les stratégies ont été enseignées durant le dialogue. La taille de l'effet médian s'élevait à 0,86. Il y a donc eu un effet plus grand de l'intervention sur la performance de l'élève lorsque la stratégie était démontrée par l'enseignant avant le dialogue.

Pour ce qui est de l'outil d'évaluation de la performance, dans les recherches qui utilisaient les tests de compréhension développés par l'enseignant, la taille de l'effet médian de l'intervention s'élevait à 0,88. Pour les recherches qui utilisaient les tests standardisés, la taille de l'effet médian était de 0,32. La différence entre l'effet médian de l'intervention selon le type de l'évaluation pourrait s'expliquer, selon les auteurs, par l'organisation des textes qui rendent la lecture plus difficile et par le plus grand nombre de questions d'inférence dans les tests standardisés.

Au regard du type d'élèves visés, les études sont divisées en deux groupes. Les premières études comprennent celles où toute la classe est visée par l'intervention et qui portent plus précisément sur des élèves qui décodent normalement tout en étant faibles en compréhension de lecture. Le second groupe comprend les recherches où les élèves ont des difficultés en lecture, sans que leur capacité à décoder ait été évaluée. L'analyse de la comparaison des pratiques pédagogiques utilisées selon le type d'élèves visé montre que dans la majorité des premières études (11 sur 14), la version de l'enseignement réciproque qui a été évaluée commence par une démonstration des stratégies, suivie d'un dialogue entre les élèves. Par contre, pour un peu plus de la moitié des deuxièmes études (4 sur 7), la version de l'enseignement réciproque utilisée était celle où l'enseignement des stratégies se faisait durant le dialogue. Par ailleurs, l'analyse de la comparaison des outils d'évaluation selon le type d'élèves visés montre que, pour les premières et les deuxièmes études, la taille de l'effet médian était plus grande lorsque la performance était évaluée à partir d'un test composé par l'enseignant (ou l'expérimentateur) (taille de l'effet médian de 0,85 pour les premières études et de 1,15 pour les deuxièmes études) comparativement à la performance évaluée par un test standardisé (taille de l'effet médian de 0,30 pour les premières études et 0,08 pour les deuxièmes études).

En résumé, dans cette méta-analyse, l'effet de l'enseignement réciproque a été évalué sur la performance des élèves en situation de compréhension de lecture. Lorsque l'enseignement réciproque commençait par une démonstration des stratégies avant le dialogue, la taille de l'effet médian de l'intervention était plus grande que lorsque les stratégies étaient enseignées lors du dialogue. Par ailleurs, lorsque la performance était évaluée par un examen conçu par l'enseignant comparativement à un test standardisé, la taille de l'effet

médian était plus grande. Cet écart est particulièrement important dans les études où l'évaluation de la performance s'effectuait auprès d'élèves qui ont des difficultés en lecture pouvant être de l'ordre du décodage comparativement aux études visant des élèves d'une classe complète ou des élèves qui décodent normalement tout en étant faibles en compréhension de lecture. Toutefois, ces résultats ne peuvent pas être attribuables seulement au soutien offert au processus d'autorégulation. Il faut aussi tenir compte du fait que parmi les quatre stratégies enseignées, trois étaient des stratégies cognitives et une seule stratégie était d'autorégulation.

Méta-analyse de Graham et Harris (2003) sur le modelage

La deuxième méta-analyse retenue avait comme objectif d'évaluer l'impact du modelage des stratégies de planification et d'autoévaluation dans une situation d'écriture. Le modelage comprend une discussion, une démonstration de la stratégie et une pratique guidée. Cette méta-analyse porte seulement sur des recherches qui ont implanté l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage (n=18). Parmi ces recherches, 14 ont évalué le soutien aux stratégies de planification, trois ont évalué le soutien aux stratégies d'autoévaluation et une recherche a évalué le soutien aux deux types de stratégies. Cette méta-analyse permet donc de documenter la question de recherche puisqu'elle porte sur des interventions en lien avec deux stratégies d'autorégulation auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage.

Des analyses de la taille de l'effet de l'intervention ont été effectuées pour comparer les recherches. Pour celles avec un groupe contrôle, la taille de l'effet a été calculée en soustrayant la moyenne des résultats du groupe contrôle de celle du groupe expérimental et en divisant le tout par l'écart-type du groupe contrôle. Pour les recherches sans groupe contrôle, la taille de l'effet a été calculée en utilisant le PND (*percentage of nonoverlapping data*). Cet indice se définit comme la proportion des données qui excèdent la valeur maximale du prétest (Scruggs et Mastropieri, 2001). Un PND de 90 % est associé aux interventions qui ont un effet important, alors qu'un PND de moins de 50 % est associé aux interventions qui s'avèrent inefficaces, selon ces mêmes auteurs.

Les résultats portent sur la taille de l'effet du modelage de stratégies d'autorégulation de la performance des élèves en général selon que l'intervention était effectuée en groupe ou de façon individuelle et sur le transfert des stratégies apprises. Puis, la taille de l'effet a été évaluée en comparant la performance selon l'âge et selon l'intervenant.

Sur le plan des performances, pour les recherches qui ont évalué le soutien à la stratégie de planification, les tailles de l'effet moyen calculées ont montré que l'intervention a eu un effet très grand sur la qualité, la grammaire et la longueur des textes écrits ainsi que la présence d'éléments pertinents dans ces textes. De façon plus précise, en ce qui concerne la qualité des textes écrits, la taille de l'effet moyen au posttest était de 1,14 pour le soutien en groupe et de 0,89 pour le soutien individuel. La taille de l'effet moyen pour la grammaire des textes s'élevait de 3,52 pour le soutien en groupe et de 1,00 pour le soutien individuel. Pour la longueur des textes, la taille de l'effet moyen était de 1,86 pour les interventions en groupe et de 0,89 pour les interventions effectuées de façon individuelle. Pour la présence d'éléments pertinents, la taille de l'effet moyen s'élevait à 2,15 pour les interventions effectuées en groupe et à 0,93 pour celles effectuées de façon individuelle. Toutefois, la taille de l'effet de l'intervention ne s'est pas maintenue dans le temps pour tous les aspects évalués de la performance. Par ailleurs, en ce qui concerne les études sur l'enseignement de la stratégie d'autoévaluation, c'est son degré de profondeur qui a été étudié. Souvent, les élèves en difficulté d'apprentissage révisent en surface, c'est-à-dire qu'ils corrigent les fautes mineures d'inattention sans changer la structure du texte (Graham et Harris, 2003). Pour les trois recherches qui ont porté sur cette stratégie, un effet important de l'intervention a été observé (taille de l'effet de 0,64; PNDs de 100 %) pour la révision en profondeur. Quant à la révision de surface, un effet de modéré à grand a été observé (taille de l'effet de 1,29; PNDs de 30 % et 75 %). L'effet positif de l'intervention s'est maintenu dans le temps pour la révision en profondeur (PNDs=100 %) et pour la révision de surface (PNDs de 50 % à 83 %).

Au regard du transfert des stratégies apprises, un effet de l'intervention a été constaté pour ce qui du transfert de l'utilisation des stratégies apprises dans d'autres types de textes que celui appris durant l'intervention (PND moyen est de 84 %). Ajoutons ensuite que

l'intervention a été efficace pour le transfert dans un autre cours ou avec un autre intervenant (PND moyen de 100 %).

Quant à l'âge des élèves, une comparaison de l'effet de l'intervention chez les plus jeunes élèves avec les plus vieux élèves a été effectuée pour toutes les recherches. Pour ce faire, deux groupes ont été formés : le premier groupe était celui des élèves de la deuxième à la sixième année et le deuxième groupe était formé des élèves de la septième et de la huitième année (équivalant au premier cycle du secondaire). Le modelage des stratégies d'autorégulation semble avoir été efficace autant chez les plus jeunes que chez les plus vieux élèves (taille de l'effet plus grand que 1,21 pour les deux groupes). La taille de l'effet de l'intervention a diminué sensiblement pour le maintien, mais l'effet est demeuré très grand (taille de l'effet plus grand que 0,80 pour les deux groupes).

Sur le plan de l'intervenant, l'effet de la nature de celui-ci sur la performance a été évalué pour toutes les recherches. Le quart des recherches à l'étude ont porté sur une intervention effectuée par des enseignants. La taille de l'effet s'est avérée grande peu importe l'intervenant, mais l'avantage est allée aux études dont l'intervenant était un chercheur ou un assistant de recherche au posttest (taille de l'effet de 1,48 à 2,39 vs 0,82 à 1,45; 94 % à 100 % vs 90 % à 100 %). Par contre, pour le maintien de l'effet dans le temps et le transfert dans d'autres types de textes, l'avantage est allé aux études dont l'intervenant était un enseignant (taille de l'effet de 0,74 à 1,07 vs, de 0,73 à 0,82 et un PND de 100 % vs 67 % à 77 %).

En somme, le modelage de stratégies de planification et d'autoévaluation a eu un effet positif sur la performance et le transfert des stratégies des élèves en situation d'écriture autant chez les plus jeunes que chez les plus vieux. De plus, le fait que l'intervenant ait été un enseignant a engendré un effet plus grand dans le maintien et le transfert de la performance en comparaison à lorsque l'intervenant était le chercheur ou l'assistant de recherche.

2.2.3 Analyse des recherches empiriques

Les synthèses des recherches empiriques sont présentées sous forme de tableaux (voir annexe 1). Ceux-ci comprennent le nom des auteurs des recherches, les objectifs à l'étude,

les participants, les outils de collecte de données, les analyses et les résultats en lien avec la question de recherche. Les tableaux sont classés en fonction des interventions pédagogiques mises en oeuvre dans ces recherches empiriques.

Pour mieux comprendre les recherches empiriques recensées, une analyse de celles-ci est présentée. Cette analyse porte d'abord sur les résultats des recherches dans lesquelles l'intervention cible la situation d'apprentissage. Puis, l'analyse cible les résultats des recherches sur les pratiques de soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage de l'élève.

2.2.3.1 Synthèse des résultats de recherches empiriques sur la situation d'apprentissage

Il y a trois recherches empiriques pour lesquelles il y a eu une intervention sur la situation d'apprentissage par la lecture. Pour favoriser l'autorégulation de l'apprentissage, une situation d'apprentissage doit comprendre des activités complexes (Cartier, 2007). Dans les trois recherches empiriques retenues, les activités d'apprentissage par la lecture remplissent tous les critères de complexité d'une activité (voir tableau 2). Dans la recherche de Perry (1993), l'outil utilisé pour recueillir les données sur les interventions des enseignants à cet effet était la grille d'observation. Dans le cas des recherches de Bouchard (2001) et de Lenz *et al.* (1991), c'était les chercheurs qui avaient planifié l'activité d'apprentissage par la lecture, alors l'outil dans ces cas était le matériel développé. Dans les lignes qui suivent, les activités qui composent la situation d'apprentissage par la lecture sont brièvement décrites et leurs effets sont exposés par la suite.

Tableau 2 : Activités complexes réalisées pour prendre en compte l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture

Situation d'apprentissage	Activités complexes				
	Elles proposent différentes façons de traiter l'information	Elles se déroulent sur plusieurs périodes de cours	Elles poursuivent plusieurs buts	Elles permettent de créer une variété de produits	Elles comprennent un ensemble d'information qui couvre un sujet
Apprentissage par la lecture	Bouchard (2001) ^x	Bouchard (2001) ^x	Bouchard (2001) ^x	Bouchard (2001) ^x	Bouchard (2001) ^x
	Lenz <i>et al.</i> (1991) ^{xy}	Lenz <i>et al.</i> (1991) ^{xy}	Lenz <i>et al.</i> (1991) ^{xy}	Lenz <i>et al.</i> (1991) ^{xy}	Lenz <i>et al.</i> (1991) ^{xy}
	Perry (1998) ^x	Perry (1998) ^x	Perry (1998) ^x	Perry (1998) ^x	Perry (1998) ^x

^y effet positif de l'intervention sur la performance, ^x effet positif de l'intervention sur le processus d'autorégulation

Dans la recherche de Lenz *et al* (1991), l'activité d'apprentissage par la lecture réalisée consistait en une recherche sur un sujet imposé (ex. les types de médias). Cette activité avait pour but l'apprentissage d'un sujet et l'évaluation de l'utilisation d'un document de gestion de la performance. L'activité comprenait les tâches suivantes : (1) écrire leur interprétation des exigences de l'activité, (2) rédiger leur évaluation des choix offerts, (3) écrire un objectif pour la recherche, (4) déterminer les tâches à effectuer pour compléter la recherche en tenant compte des exigences, (5) chercher des éléments d'information, (6) lire les textes, (8) rédiger un rapport écrit et (7) présenter leur recherche aux autres élèves de la façon de leur choix.

Cette activité atteint tous les critères de complexité d'une activité. D'abord, elle propose différentes façons de traiter l'information en permettant aux élèves d'utiliser les stratégies cognitives de leur choix. En outre, l'activité se déroule sur plusieurs périodes de cours, soit trois périodes. Puis, l'activité poursuit plusieurs buts tels que mentionnés précédemment. L'activité permet aussi de créer une variété de produits comme le rapport et la présentation orale aux pairs. Enfin, l'activité comprend un ensemble d'information qui couvre un sujet. En effet, si la recherche des élèves portait sur un média de leur choix par exemple, ceux-ci devaient décrire ses caractéristiques, les avantages, les désavantages et l'impact de ce type de média sur nos vies.

Dans la recherche de Bouchard (2001), l'activité d'apprentissage par la lecture réalisée consistait en une recherche sur un pays au choix des élèves. Cette activité avait pour buts l'apprentissage sur un pays ainsi que le développement de stratégies cognitives et d'autorégulation chez les élèves. L'activité comportait les tâches suivantes : (1) discuter sur un pays afin d'activer les connaissances antérieures des élèves, (2) former les équipes, (3) lire des textes, (4) rédiger des résumés de chacun de textes à raison d'un par semaine (5) réaliser un graphique de performance, (6) réaliser un support visuel pour la présentation finale et (7) présenter leur recherche à leurs pairs et à leurs parents.

Cette activité atteint tous les critères de complexité d'une activité. Elle propose différentes façons de traiter l'information en permettant aux élèves d'utiliser les stratégies cognitives

de leur choix et en exigeant des résumés des textes lus. Puis, l'activité se déroule sur plusieurs périodes de cours puisqu'elle s'est échelonnée sur cinq semaines. De plus, l'activité poursuit plusieurs buts tels que mentionnés précédemment. L'activité permet aussi de créer une variété de produits comme les résumés et la présentation aux pairs et aux parents. Enfin, l'activité comprend un ensemble d'information qui couvre un sujet puisque les élèves ont lu cinq textes sur un pays et ces cinq textes abordaient des thèmes différents.

Dans la recherche de Perry (1993), l'activité d'apprentissage par la lecture réalisée était aussi une recherche sur un sujet au choix. Cette activité avait comme buts l'apprentissage sur un sujet et le développement de l'autorégulation de l'apprentissage chez les élèves. L'activité comprenait les tâches suivantes : (1) former les équipes, (2) déterminer les tâches à effectuer, (3) déterminer le temps alloué pour chacune des tâches (4) déterminer les critères d'évaluation, (5) déterminer le soutien qu'ils désirent avoir de la part de l'enseignant, (6) chercher des textes sur leur sujet, (7) lire les textes en utilisant les stratégies au choix, (8) écrire un texte et (9) expliquer leurs apprentissages à l'enseignant.

Cette activité atteint tous les critères de complexité d'une activité. D'abord, elle propose différentes façons de traiter l'information en permettant aux élèves d'utiliser les stratégies cognitives de leur choix. Puis, l'activité se déroule sur plusieurs périodes de cours, mais le nombre précis n'est pas spécifié. En outre, l'activité poursuit plusieurs buts tels que mentionnés précédemment. L'activité permet aussi de créer une variété de produits comme le texte écrit et la présentation à l'enseignant. En dernier lieu, l'activité comprend un ensemble d'information qui couvre un sujet, car il était exigé de traiter de plusieurs aspects en lien avec le sujet de la recherche, mais le nombre d'aspects n'a pas été précisé dans la recherche.

Parmi les trois activités d'apprentissage par la lecture décrites, il y a seulement celle de Perry (1998) pour laquelle la complexité de l'activité a été différenciée selon le type d'élèves. De fait, l'activité d'apprentissage par la lecture réalisée permettait aux élèves de déterminer le temps alloué pour chacune des tâches. Ainsi, un élève en difficulté d'apprentissage pouvait travailler sur sa recherche pendant un plus grand nombre de périodes de cours qu'un autre élève. De plus, l'activité d'apprentissage par la lecture

permettait aux élèves de choisir le nombre de pages à écrire ainsi que le nombre d'aspects traités. Certains élèves avaient donc l'opportunité d'effectuer une recherche plus approfondie que d'autres.

Les interventions décrites ont eu des effets sur le processus d'autorégulation et sur la performance des élèves. Pour évaluer les effets, les outils de collecte de données utilisés étaient le guide d'entrevue semi-dirigée (Perry, 1993), les produits permanents (documents utilisés par les élèves ainsi que leurs productions) (Lenz *et al.*, 1991) et un questionnaire aux élèves (Bouchard, 2001). Toutes les situations d'apprentissage par la lecture réalisées ont eu un effet positif sur le processus d'autorégulation (Bouchard, 2001 ; Lenz *et al.*, 1991; Perry, 1998). Pour une seule recherche, celle de Lenz et al. (1991), l'intervention a eu un effet positif sur la performance des élèves. Toutefois, il est important de mentionner que pour ces trois recherches, il y a eu aussi une intervention sur le soutien au processus d'autorégulation de l'élève. Ainsi, l'effet qui est décrit plus haut ne peut être attribuable qu'à la complexité de l'activité d'apprentissage par la lecture.

2.2.3.2 Synthèse des résultats de recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation de l'élève

La synthèse des résultats des recherches empiriques en ce qui a trait aux pratiques de soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture de l'élève est présentée dans le tableau 3. L'analyse des résultats porte d'abord sur les interventions dans toutes les situations d'apprentissage. Par la suite, les interventions spécifiques à la situation d'apprentissage par la lecture sont analysées. Les aspects qui sont traités dans ces analyses sont les pratiques et les approches pédagogiques utilisées, les composantes du processus d'autorégulation visées et l'effet des interventions.

Tableau 3 : Approches et pratiques pédagogiques pour soutenir le processus d'autorégulation de l'élève selon différentes situations d'apprentissage

Approches et pratiques pédagogiques	Situations d'apprentissage	Composantes de l'autorégulation de l'apprentissage					
		Interprétation des exigences de l'activité	Objectifs personnels	Stratégies de planification	Stratégies de contrôle	Stratégies d'ajustement	Stratégies d'autoévaluation
Exposé	Apprentissage par la lecture			Cartier et Théorêt (2001) ^x Théorêt (2003)			
Tutorat	Apprentissage par la lecture	Kara (2001) composantes du processus d'autorégulation non spécifiées					
Démonstration	Compréhension de lecture et travail en mathématique de façon indépendante				Rock (2005) ^y		
Modélage avec facilitateur procédural	Apprentissage par la lecture	Lenz et al. (1991) ^{xy}	Lenz et al. (1991) ^{xy} Mason <i>et al.</i> (2006) ^y	Lenz et al. (1991) ^{xy} Mason <i>et al.</i> (2006) ^y	Lenz et al. (1991) ^{xy} Mason (2004) ^y Mason <i>et al.</i> (2006) ^y	Lenz et al. (1991) ^{xy} Mason (2004) ^y Mason <i>et al.</i> (2006) ^y	Lenz et al. (1991) ^{xy} Mason <i>et al.</i> (2006) ^y
	Compréhension en lecture		Johnson, Graham et Harris (1997) ^y		Johnson, Graham et Harris (1997) ^y	Johnson, Graham et Harris (1997) ^y	Johnson, Graham et Harris (1997) ^y
	Écriture		Graham et Harris (1989) ^y Sawyer <i>et al.</i> (1992) ^y	Graham et Harris (1989) ^y	Graham et Harris (1989) ^y Sawyer <i>et al.</i> (1992) ^y	Graham et Harris (1989) ^y	Graham et Harris (1989) ^y Sawyer <i>et al.</i> (1992) ^y
	Résolution de problèmes			Montague (1992) ^{xy}	Montague (1992) ^{xy}		Montague (1992) ^{xy}
	Devoirs			Trammel et al. (1994) ^y		Trammel et al. (1994) ^y	

^y effet positif de l'intervention sur la performance, ^x effet positif de l'intervention sur le processus d'autorégulation

Tableau 3 : Approches et pratiques pédagogiques pour soutenir le processus d'autorégulation de l'élève selon différentes situations d'apprentissage (suite)

Approches et pratiques pédagogiques	Situations d'apprentissage	Composantes de l'autorégulation de l'apprentissage					
		Interprétation des exigences de l'activité	Objectifs personnels	Stratégies de planification	Stratégies de contrôle	Stratégies d'ajustement	Stratégies d'autoévaluation
Modelage avec facilitateur procédural et enseignement coopératif	Résolution de problèmes			Mevarech et Kramarski (1997) étude 1 et 2 ^y		Mevarech et Kramarski (1997) étude 1 et 2 ^y	
Modelage sans facilitateur procédural	Compréhension de lecture		Nelson et Manset-Williamson (2006)	Graham et Wong (1993) ^{xy}	Graham et Wong (1993) ^{xy} Smith et Vandervliet (1986) ^y Nelson et Manset-Williamson (2006)	Graham et Wong (1993) ^{xy}	Smith et Vandervliet (1986) ^y
	Écriture		Chalk <i>et al.</i> (2005) ^y	Chalk <i>et al.</i> (2005) ^y	Chalk <i>et al.</i> (2005) ^y	Chalk <i>et al.</i> (2005) ^y	Chalk <i>et al.</i> (2005) ^y

^y effet positif de l'intervention sur la performance, ^x effet positif de l'intervention sur le processus d'autorégulation

Tableau 3 : Approches et pratiques pédagogiques pour soutenir le processus d'autorégulation de l'élève selon différentes situations d'apprentissage (suite)

Approches et pratiques pédagogiques	Situations d'apprentissage	Composantes de l'autorégulation de l'apprentissage					
		Interprétation des exigences de l'activité	Objectifs personnels	Stratégies de planification	Stratégies de contrôle	Stratégies d'ajustement	Stratégies d'autoévaluation
Enseignement réciproque avec enseignement coopératif	Apprentissage par la lecture	Perry (1998) ^x		Bouchard (2001) ^x Perry (1998) ^x	Bouchard (2001) ^x Perry (1998) ^x	Bouchard (2001) ^x Perry (1998) ^x	Bouchard (2001) ^x Perry (1998) ^x
	Compréhension de lecture			Miranda, Villaescusa et Vidal-Arbarca (1997) ^{xy}	Miranda, Villaescusa et Vidal-Arbarca (1997) ^{xy} Palincsar et Brown (1984) 1 ^{ère} étude ^{xy} Palincsar et Brown (1984) 2 ^e étude ^{xy} Lysynchuk <i>et al.</i> (1990) ^y Alfassi (1998) ^{xy} Hart et Speece (1998) ^{xy}		Miranda, Villaescusa et Vidal-Arbarca (1997) ^{xy}
Enseignement réciproque	Écriture			Wong <i>et al.</i> (1991) étude 1 et 2 ^y			Wong <i>et al.</i> (1991) étude 1 et 2 ^y

^y effet positif de l'intervention sur la performance, ^x effet positif de l'intervention sur le processus d'autorégulation

Tableau 3 : Approches et pratiques pédagogiques pour soutenir le processus d'autorégulation de l'élève selon différentes situations d'apprentissage (suite)

Approches et pratiques pédagogiques	Situations d'apprentissage	Composantes de l'autorégulation de l'apprentissage					
		Interprétation des exigences de l'activité	Objectifs personnels	Stratégies de planification	Stratégies de contrôle	Stratégies d'ajustement	Stratégies d'autoévaluation
<i>Strategic Content Learning Approach</i>	Apprentissage par la lecture	Butler (1998) étude 1 et 2 ^{xy} Butler (2000) ^{xy}	Butler (1998) étude 1 et 2 ^{xy} Butler (2000) ^{xy}	Butler (1998) étude 1 et 2 ^{xy} Butler (2000) ^{xy}	Butler (1998) étude 1 et 2 ^{xy} Butler (2000) ^{xy}	Butler (1998) étude 1 et 2 ^{xy} Butler (2000) ^{xy}	
	Compréhension de lecture	Butler (1995) ^{xy} Butler (1998) étude 1 et 2 ^{xy} Butler (2000) ^{xy}	Butler (1995) ^{xy} Butler (1998) étude 1 et 2 ^{xy} Butler (2000) ^{xy}	Butler (1995) ^{xy} Butler (1998) étude 1 et 2 ^{xy} Butler (2000) ^{xy}	Butler (1995) ^{xy} Butler (1998) étude 1 et 2 ^{xy} Butler (2000) ^{xy}	Butler (1995) ^{xy} Butler (1998) étude 1 et 2 ^{xy} Butler (2000) ^{xy}	
	Écriture	Butler (1995) ^{xy} Butler (1998) étude 1 et 2 ^{xy}	Butler (1995) ^{xy} Butler (1998) étude 1 et 2 ^{xy}	Butler (1995) ^{xy} Butler (1998) étude 1 et 2 ^{xy}	Butler (1995) ^{xy} Butler (1998) étude 1 et 2 ^{xy}	Butler (1995) ^{xy} Butler (1998) étude 1 et 2 ^{xy}	
	Résolution de problèmes	Butler (1995) ^{xy} Butler (1998) étude 1 et 2 ^{xy}	Butler (1995) ^{xy} Butler (1998) étude 1 et 2 ^{xy}	Butler (1995) ^{xy} Butler (1998) étude 1 et 2 ^{xy}	Butler (1995) ^{xy} Butler (1998) étude 1 et 2 ^{xy}	Butler (1995) ^{xy} Butler (1998) étude 1 et 2 ^{xy}	
	Non spécifié	Butler (2001) ^{xy}	Butler (2001) ^{xy}	Butler (2001) ^{xy}	Butler (2001) ^{xy}	Butler (2001) ^{xy}	

^y effet positif de l'intervention sur la performance, ^x effet positif de l'intervention sur le processus d'autorégulation

Soutien offert au processus d'autorégulation de l'élève dans plusieurs situations d'apprentissage

Sur le plan des pratiques et des approches pédagogiques de soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage, les résultats montrent que plusieurs d'entre elles ont été évaluées dans la recension des écrits. Certaines pratiques pédagogiques ont été évaluées sans faire partie d'une approche pédagogique particulière telles que l'exposé (Cartier et Théorêt, 2001; Théorêt, 2003), le tutorat (Kara, 2001) et la démonstration (Rock, 2005).

Le modelage est l'approche pédagogique qui a été la plus utilisée pour soutenir le processus d'autorégulation de l'élève dans les recherches recensées. Le modelage a été évalué en incluant le facilitateur procédural et l'enseignement coopératif en situation de résolution de problèmes (Mevarech et Kramarski, 1997). Cette approche pédagogique a aussi été utilisée avec un facilitateur procédural seulement dans la situation d'apprentissage par la lecture, de compréhension de lecture, d'écriture, de résolution de problèmes et de devoirs (Graham et Harris, 1989; Johnson *et al.*, 1997; Lenz *et al.*, 1991; Mason, 2004; Mason *et al.*, 2006; Montague, 1992; Sawyer *et al.*, 1992; Trammel *et al.*, 1994). Le modelage a aussi été évalué seul dans la situation de compréhension de lecture et dans celle d'écriture (Chalk *et al.*, 2005; Graham et Wong, 1993; Nelson et Manset-Williamson, 2006; Smith et VanBiervliet, 1986).

L'enseignement réciproque constitue la deuxième approche la plus évaluée pour soutenir le processus d'autorégulation de l'apprentissage. Cette approche pédagogique, basée sur la discussion, a principalement été utilisée en incluant l'enseignement coopératif dans la situation d'apprentissage par la lecture et de compréhension de lecture (Alfassi, 1998; Bouchard, 2001; Hart et Speece, 1998; Lysynchuk *et al.*, 1990; Miranda *et al.*, 1997; Palincsar et Brown, 1984; Perry, 1998). L'enseignement réciproque a aussi été évalué seul dans la situation d'écriture (Wong *et al.*, 1991).

Le *Strategic Content Learning Approach* est l'approche pédagogique la moins évaluée dans la recension des écrits. De fait, il y a seulement quatre recherches empiriques qui ont évalué cette approche pédagogique pour soutenir le processus d'autorégulation de l'élève (Butler, 1995, 1998, 2000, 2001). Toutefois, cette approche a été évaluée dans plusieurs situations

d'apprentissage comme la situation d'apprentissage par la lecture, de compréhension de lecture, d'écriture et de résolution de problèmes.

Au regard des composantes du processus d'autorégulation de l'apprentissage ciblée par les pratiques de soutien, les résultats montrent que certaines composantes sont davantage visées par ces pratiques que d'autres. Les composantes du processus d'autorégulation les plus soutenues sont les stratégies de contrôle suivies des stratégies de planification (Bouchard, 2001; Butler, 1995, 1998, 2000, 2001; Cartier et Théorêt, 2001; Graham et Harris, 1989; Graham et Wong, 1993; Lenz *et al.*, 1991; Lysynchuk, 1990; Mason, 2004; Perry, 1998; Palincsar et Brown, 1984; Sawyer *et al.*, 1992; Théorêt, 2003). Les composantes du processus d'autorégulation qui ont été les moins visées par les interventions comprennent l'interprétation des exigences de l'activité et les objectifs personnels.

Sur le plan de la différenciation pédagogique, les résultats de la recension des écrits montrent que les pratiques de soutien étaient peu différenciées selon le type d'élèves. Seulement sept recherches ont soutenu le processus d'autorégulation de plusieurs types d'élèves, dont les élèves en difficulté d'apprentissage (Bouchard, 2001; Cartier et Théorêt, 2001; Graham et Wong, 1993; Mevarech, 1997; Perry, 1998; Rock, 2005; Théorêt, 2003). Parmi ces recherches, seule celle de Perry (1998) a montré une différenciation du soutien offert. En effet, dans cette recherche, les pratiques de soutien aux élèves étaient adaptées à leurs besoins dans les classes où il y avait un contexte favorable à l'autorégulation de l'apprentissage. Toutefois, il n'a pas été mentionné si ce soutien portait directement sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage de l'élève.

Quant à l'effet des interventions, les résultats montrent qu'il y en a eu sur la performance et sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage. Parmi les quatre recherches qui ont évalué une seule pratique pédagogique, une a montré un effet positif de l'exposé sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture (Cartier et Théorêt, 2001) et une autre un effet positif de la démonstration sur la performance (Rock, 2005). Dans le cas du modelage, un effet positif sur la performance a été trouvé dans la majorité des recherches (Chalk *et al.*, 2005; Graham et Wong, 1993; Graham et Harris, 1989; Johnson *et al.*, 1997; Lenz *et al.*, 1991; Mason, 2004; Mason *et al.*, 2006; Mevarech et Kramarski,

1997; Montague, 1992; Sawyer *et al.*, 1992; Smith et VanBiervliet, 1986; Trammel *et al.*, 1994). Dans seulement trois études qui ont évalué le modelage, un effet positif sur le processus d'autorégulation a été relevé (Graham et Wong, 1993; Lenz *et al.*, 1991; Montague, 1992).

L'enseignement réciproque avec enseignement coopératif semble avoir eu un effet positif à la fois sur le processus d'autorégulation et sur la performance (Alfassi, 1998; Hart et Speece, 1998; Miranda *et al.*, 1997; Palincsar et Brown, 1984). L'enseignement réciproque sans enseignement coopératif, quant à lui, a eu un effet positif sur la performance seulement (Wong *et al.*, 1991).

Le *Strategic Content Learning Approach* a eu un effet positif à la fois sur le processus d'autorégulation et sur la performance (Butler, 1995, 1998, 2000, 2001). Par ailleurs, cette approche pédagogique a eu un effet sur le transfert de l'utilisation des stratégies. En effet, dans trois recherches de Butler (1995, 1998, 2000), la majorité des élèves a utilisé les stratégies apprises dans des tâches semblables à celles de l'intervention ou a adapté les stratégies à d'autres contextes d'apprentissage.

En ce qui concerne la différenciation des effets des interventions, il y a seulement celles de Mevarech et Kramarski (1997) et de Rock (2005) dans lesquelles les effets des interventions ont été évalués selon le type d'élèves. Dans la recherche de Mevarech et Kramarski (1997), le modelage avec facilitateur procédural dans la situation de résolution de problèmes a amélioré la performance des élèves ordinaires, mais pas celle de ceux en difficulté d'apprentissage. L'effet de l'intervention sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage n'a pas été évalué dans cette recherche. Dans la recherche de Rock (2005), la démonstration de stratégies de contrôle dans la situation de compréhension de lecture et de résolution de problèmes en mathématique a eu des effets comparables chez les élèves ordinaires et chez ceux en difficulté d'apprentissage sur leur engagement dans les tâches ainsi que sur leur productivité et sur la justesse de leurs réponses.

En somme, dans différentes situations d'apprentissage, plusieurs pratiques et approches pédagogiques ont été évaluées dans les recherches recensées. Parmi les quatre recherches qui ont évalué une seule pratique pédagogique, seulement la moitié de celles-ci ont récolté

un effet positif. En effet, l'exposé a eu un effet positif sur le processus de l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture alors que la démonstration a eu un effet positif sur la performance des élèves. Pour ce qui est des approches pédagogiques, le modelage a eu un effet positif principalement sur la performance contrairement à l'enseignement réciproque avec enseignement coopératif et au *Strategic Content Learning Approach* qui semblent avoir eu un effet positif à la fois sur la performance et sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage. Par ailleurs, les résultats de la recension des écrits montrent que les pratiques de soutien ainsi que l'évaluation de leurs effets étaient peu différenciées selon le type d'élèves.

Soutien offert au processus d'autorégulation dans la situation d'apprentissage par la lecture

Sur le plan des interventions pédagogiques spécifiques l'apprentissage par la lecture, on retrouve deux pratiques pédagogiques et trois approches pédagogiques citées précédemment dans les 11 études qui interviennent dans cette situation. L'exposé et le tutorat forment les deux pratiques pédagogiques qui ont été utilisées pour soutenir le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves (Cartier et Théorêt, 2001; Kara, 2001; Théorêt, 2003). Les approches pédagogiques utilisées sont le *Strategic Content Learning Approach* (Butler, 1995, 1998, 2000), le modelage avec facilitateur procédural (Lenz *et al.*, 1991; Mason, 2004; Mason *et al.*, 2006) et l'enseignement réciproque avec enseignement coopératif (Bouchard, 2001; Perry, 1998).

Du côté des composantes du processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture, le soutien offert porte en majorité sur les stratégies de planification, de contrôle et d'ajustement (Bouchard, 2001; Butler, 1995, 1998, 2000, 2001; Cartier et Théorêt, 2001; Lenz *et al.*, 1991; Mason, 2004; Mason *et al.*, 2006; Perry, 1998; Théorêt, 2003). Il porte donc peu sur l'interprétation des exigences de l'activité, sur les objectifs personnels et sur les stratégies d'autoévaluation.

Sur le plan de l'effet des pratiques de soutien offert au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture, celui-ci a été mesuré sur la performance et sur le processus d'autorégulation des élèves. Deux recherches rapportent l'utilisation de l'exposé (Cartier, et Théorêt, 2001; Théorêt, 2003). Dans la recherche de Cartier et Théorêt (2001), l'exposé a

eu un effet positif sur le processus d'autorégulation, mais pas sur la performance des élèves qui a diminué entre le prétest et le posttest. Dans la recherche de Théorêt (2003), l'exposé n'a eu aucun effet sur le processus d'autorégulation et la performance des élèves n'a pas été évaluée.

Le modelage avec facilitateur procédural a eu un effet positif sur la performance pour toutes les études qui ont évalué cette approche pédagogique dans la situation d'apprentissage par la lecture (Lenz *et al.*, 1991; Mason, 2004; Mason *et al.*, 2006). L'effet du modelage sur le processus d'autorégulation a été évalué dans une seule étude, celle de Lenz *et al.* (1991), et il y a eu un effet positif.

L'approche pédagogique *Strategic Content Learning Approach* a un effet positif à la fois sur le processus d'autorégulation et sur la performance pour toutes les recherches empiriques qui ont évalué cette approche pédagogique (Butler, 1995, 1998, 2000, 2001).

Quant à l'enseignement réciproque, un effet positif sur le processus d'autorégulation a été évalué pour les deux recherches empiriques portant sur cette approche (Bouchard, 2001; Perry, 1998). Dans une des deux recherches empiriques, l'enseignement réciproque n'a eu aucun effet sur la performance (Bouchard, 2001); alors que dans l'autre recherche, l'effet sur la performance n'a pas été évalué (Perry, 1998).

En somme, dans la recension des écrits, l'analyse des recherches dans plusieurs situations d'apprentissage montre l'évaluation d'une grande variété de pratiques et d'approches pédagogiques. L'analyse plus précise dans la situation d'apprentissage par la lecture montre que les pratiques et approches pédagogiques sont moins nombreuses. Pour ce qui est des pratiques pédagogiques, seul l'exposé semble avoir eu un effet positif. Quant aux approches pédagogiques utilisées, tout comme ce fut le cas dans plusieurs situations d'apprentissage, le modelage a eu un effet positif principalement sur la performance et le *Strategic Content Learning Approach* eu un effet à la fois sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture et sur la performance dans la majorité des recherches recensées. L'enseignement réciproque a eu un effet positif sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture (Bouchard, 2001; Perry, 1998). Toutefois, toutes les recherches sauf celle de Perry (1998) avaient pour but l'implantation d'une intervention

pédagogique précise afin d'évaluer ses effets. Or, la question de recherche de cette étude cible les interventions pédagogiques naturelles des enseignants sans qu'il n'y ait d'interventions d'un chercheur ou d'un assistant de recherche. Ainsi, la plupart de ces études ne permettent pas de répondre à la question de recherche. Toutefois, il importe de décrire le contexte scolaire dans lequel les interventions pédagogiques de la recension des écrits ont été effectuées, car cela permettra de mettre en évidence les interventions pédagogiques évaluées dans un contexte qui se rapproche le plus d'un contexte naturel.

2.2.3.3 Contexte scolaire des interventions pédagogiques

Afin d'analyser le contexte scolaire dans lequel les interventions pédagogiques ont été évaluées dans la recension des écrits, les différents aspects à considérer sont : le type d'intervenant, le lieu de l'intervention et le nombre d'élèves par groupe. Au sujet du type d'intervenants, c'est l'enseignant de la classe qui a effectué l'intervention dans moins de la moitié des recherches empiriques (11 sur 32) (Bouchard, 2001; Butler *et al.*, 2001; Cartier et Théorêt, 2001; Hart et Speece, 1998; Lenz *et al.*, 1991; Mevarech et Kramarski, 1997; Kara, 2001; Palincsar et Brown, 1984; Perry, 1998; Théorêt, 2003; Trammel *et al.*, 1994).

Le lieu de l'intervention constituait la classe des élèves évalués pour seulement 12 recherches empiriques sur 32 (Bouchard, 2001; Butler *et al.*, 2001; Cartier et Théorêt, 2001; Chalk *et al.*, 2005; Hart et Speece, 1998; Lenz *et al.*, 1991; Mevarech et Kramarski, 1997; Kara, 2001; Palincsar et Brown, 1984; Perry, 1998; Théorêt, 2003; Trammel *et al.*, 1994).

Au sujet des modalités de groupement des élèves, les interventions pédagogiques se sont effectuées habituellement auprès de petits groupes d'élèves plutôt qu'en groupe-classe (Chalk *et al.*, 2005; Graham et Wong, 1993; Graham et Harris, 1989; Johnson *et al.*, 1997; Lenz *et al.*, 1991; Mason, 2004; Mason *et al.*, 2006; Mevarech et Kramarski, 1997; Montague, 1992; Sawyer *et al.*, 1992; Smith et VanBiervliet, 1986; Trammel *et al.*, 1994).

À la lumière de ces constats, nous pouvons considérer que ces recherches empiriques ont évalué des interventions qui n'étaient habituellement pas implantées dans un contexte suffisamment près du contexte scolaire naturel pour répondre à la question de recherche.

2.2.3.4 Synthèse

Cette recension de 32 recherches empiriques montre que les interventions pédagogiques des enseignants sur l'autorégulation de l'apprentissage dans différentes situations d'apprentissage ne portent pas autant sur les deux volets. De fait, il y a davantage eu de soutien offert au processus d'autorégulation de l'apprentissage que d'intervention sur la complexité de la situation d'apprentissage. Les interventions pédagogiques pour soutenir le processus d'autorégulation de l'apprentissage de l'élève ont consisté en différentes pratiques pédagogiques comme l'exposé, le tutorat et la démonstration. De plus, différentes approches pédagogiques ont aussi été utilisées comme le modelage, l'enseignement réciproque et *le Strategic Content learning Approach*. L'effet des interventions pédagogiques s'est traduit majoritairement par une amélioration du processus d'autorégulation et par une amélioration de la performance. Toutefois, presque toutes les recherches recensées avaient comme objectif d'implanter et d'évaluer une intervention pédagogique plutôt que de décrire les interventions pédagogiques des enseignants dans un contexte naturel. Par ailleurs, le contexte scolaire de ces recherches était souvent loin du contexte scolaire naturel. Pour ces raisons, la recension des écrits ne permet pas de répondre à la question de recherche.

2.3 OBJECTIF DE RECHERCHE

Afin de répondre à la question : « Quelles sont les interventions mises en place par les enseignants sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé? », le modèle « Apprendre en lisant » de Cartier (2007) a été présenté. Ce modèle permet de mieux comprendre le processus d'autorégulation de l'apprentissage de l'élève en lien avec l'intervention pédagogique de l'enseignant soit : la situation d'apprentissage par la lecture et les pratiques de soutien.

La recension spécifique des écrits sur ces deux aspects a permis de dresser un portrait des recherches empiriques sur les interventions pédagogiques pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage à s'autoréguler dans différentes situations d'apprentissage. Certaines limites de cette recension des écrits font en sorte qu'elle ne répond pas exactement à la question de recherche. D'abord, il y a peu de recherches qui ont évalué une intervention sur la complexité de l'activité d'apprentissage par la lecture. Par ailleurs, l'analyse des

pratiques de soutien montre que la plupart des recherches portent sur l'évaluation d'interventions planifiées par un chercheur. Ces recherches ne permettent pas de décrire comme les enseignants interviennent déjà dans leur classe. De plus, le contexte scolaire dans lequel les interventions de la recension des écrits furent évaluées ne ressemble pas au contexte scolaire naturel. Puis, le milieu socioéconomique dans lequel se trouvent les écoles n'est habituellement pas précisé dans la recension des écrits. Or, la question de recherche porte précisément sur les interventions des enseignants en milieu défavorisé.

La présente étude se propose de décrire les interventions des enseignants dans un contexte naturel de la classe. Ceci est important dans un contexte de Renouveau pédagogique et de l'implantation de la SIAA en milieu défavorisé. Il n'y a d'ailleurs aucune recherche qui porte précisément sur les interventions des enseignants sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'élèves dans des écoles en milieu défavorisé. Enfin, les changements dans le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves seront décrits. Ceci est important puisque, dans un contexte social en changement, l'apprentissage par la lecture de façon autonome est une priorité pour les adultes de demain. Il est aussi une priorité pour les élèves d'aujourd'hui contenu des changements engendrés par le Renouveau pédagogique.

L'objectif principal de cette recherche :

- Explorer les interventions pédagogiques sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage dans des écoles en milieu défavorisé.

Les sous-objectifs :

- Décrire les interventions pédagogiques des enseignants sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage dans des écoles en milieu défavorisé.
- Décrire les changements dans le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture de ces adolescents.

Rapport-Gratuit.com

CHAPITRE 3
ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Le chapitre trois porte sur les aspects méthodologiques de cette étude. De façon plus précise, il est question du type de recherche, des participants, du déroulement de la recherche, des outils de collecte de données, des méthodes de compilation et d'analyse des résultats et des aspects déontologiques.

Cette étude s'insère dans la programmation de recherche sur l'apprentissage par la lecture réalisée par Sylvie C. Cartier, professeure de l'Université de Montréal. Plus précisément, elle se rapporte au troisième but de cette programmation de recherche : mieux intervenir pour aider les élèves à remédier à leurs problèmes à apprendre en lisant. Cette étude s'inscrit dans deux recherches de la chercheuse. La première recherche a pour titre : « Exploration des stratégies d'enseignement au secondaire pour des élèves en difficulté d'apprentissage lorsqu'ils lisent pour apprendre » (subvention CRSH 2006-2007). La deuxième recherche s'inscrit dans les travaux de l'équipe de recherche de l'évaluation de la « Stratégie d'intervention Agir autrement », dont fait partie la chercheuse Cartier (Janosz *et al.*, 2002-2008). Il s'agit de l'évaluation de la qualité de la mise en œuvre locale en ce qui a trait au « type et niveau d'efficacité des stratégies d'apprentissage » (Janosz, 2003, p. 29).

3.1 TYPE DE RECHERCHE

La présente étude est principalement de type exploratoire puisqu'elle vise la découverte d'un phénomène nouveau (Lamoureux, 2000). Afin de répondre à son premier sous-objectif qui est de décrire les interventions pédagogiques mises en place pour soutenir l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage dans des écoles en milieu défavorisé, l'étude de cas est utilisée. Cette approche méthodologique qualitative a comme but de découvrir le sens, d'étudier les processus et d'obtenir des détails afin de comprendre de façon approfondie un groupe restreint d'individus ou une situation dans des conditions précises (Lodico *et al.*, 2006). Étant donné le peu de recherches sur ce sujet, cette méthode est pertinente puisqu'elle permet d'explorer et d'approfondir des phénomènes nouveaux (Roy, 2004).

Cette étude est aussi descriptive puisqu'elle souhaite tracer un portrait détaillé d'un objet d'étude (Lamoureux, 2000). Afin de décrire les changements dans le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture de ces élèves, l'enquête a été utilisée. Cette approche méthodologique quantitative permet d'obtenir de l'information de nature

privée telle que la perception des élèves sur l'utilisation de leurs stratégies d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture (Lamoureux, 2000). Cette approche convient aux sujets vastes qui sont couverts par de multiples questions. Puisque le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves possède plusieurs composantes, cette approche méthodologique est pertinente à cette étude.

3.2 PARTICIPANTS

Les participants à cette étude comprenaient trois enseignants de deux écoles en milieu rural de la grande région de Montréal. Ces écoles étaient identifiées comme étant en milieu défavorisé. Elles étaient toutes les trois situées au dixième décile du classement de l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) (MÉLS, 2006a). Dans cette étude, la représentativité de la population globale n'était pas ce qui était visé, c'est plutôt la représentativité en ce qui a trait aux objectifs de recherche ainsi que les possibilités de comparaisons entre les sujets qui étaient visés (Martel, 2006). Pour être représentatifs, les enseignants ont été sélectionnés selon quatre critères : (1) l'école devait être située en milieu défavorisé, (2) les enseignants devaient intervenir en classes ordinaires où il y avait des élèves en difficulté d'apprentissage intégrés (en lien avec la Politique de l'adaptation scolaire), (3) ils devaient être reconnus par un coordonnateur régional de la « Stratégie d'intervention Agir autrement » (SIAA) comme étant des enseignants qui intervenaient spécifiquement sur la lecture et (4) ils devaient être volontaires pour participer à l'étude.

Après plusieurs invitations via une coordonnatrice régionale de la SIAA, trois enseignants ont accepté de participer à cette étude. Tous enseignaient le domaine d'apprentissage des langues et, plus précisément, le français (langue d'enseignement). Le fait qu'ils enseignaient le même domaine d'apprentissage a facilité l'analyse et la discussion des changements sur le processus de l'apprentissage par la lecture des élèves puisque différents domaines d'apprentissages posent des exigences variées à l'élève (Cartier, 2007). En ayant des enseignants d'un même domaine d'apprentissage, cela enlevait la prise en compte de ces différences possibles.

Toutefois, la description des interventions dans le domaine des langues pouvait être limitative. En effet, dans le programme de formation, la compétence « Lire et apprécier des textes variés » vise à développer tout aussi bien la capacité de l'élève à comprendre et à

interpréter des textes que celle qui consiste à apprendre sur un sujet à partir de la lecture de textes. Bien que l'apprentissage par la lecture soit sollicité dans une famille de situations pour développer cette compétence, « s'informer en ayant recours à des textes variés », nous ne savions pas ce qui allait être présenté aux élèves au moment de la collecte de données.

Parmi les enseignants participants, on retrouve deux femmes et un homme, dont deux enseignants en première année du secondaire (Marie et Simon) et une en cinquième année du secondaire (Juliette). Marie avait vingt ans d'expérience en enseignement pendant la recherche. Cette dernière a effectué un baccalauréat en enseignement religieux. Elle a d'abord enseigné cette discipline scolaire, puis le français, langue d'enseignement. Marie ne rapporte pas avoir participé à une formation sur l'apprentissage par la lecture offerte par la SIAA. Toutefois, elle travaillait en étroite collaboration avec une enseignante responsable de promouvoir la lecture et l'apprentissage par la lecture dans l'école.

Simon avait dix ans d'expérience en enseignement. Il détenait un baccalauréat en enseignement de l'éducation économique et de la géographie, ainsi qu'un certificat en enseignement du français. Il a enseigné dans les disciplines suivantes : enseignement religieux, éducation économique, géographie et français (langue d'enseignement). Cet enseignant a donné des formations sur le nouveau programme dans des écoles de la commission scolaire de sa région. Il a aussi participé à certaines formations offertes par la SIAA sur les stratégies d'apprentissage par la lecture.

Enfin, Juliette avait dix ans d'expérience lors de la recherche. Elle possédait un baccalauréat en enseignement du français et de l'histoire au secondaire. Elle a participé à une formation offerte par la SIAA sur les stratégies d'apprentissage par la lecture et une formation offerte par la commission scolaire sur la différenciation pédagogique.

Au total, 47 élèves des trois enseignants ont participé à l'étude dont 37 en première année du secondaire (âge moyen au prétest de 12,3 ans) et 10 en cinquième année du secondaire (âge moyen au prétest de 16,8 ans). L'échantillon comprenait au total 23 élèves ordinaires et 24 élèves en difficulté d'apprentissage. Le tableau 4 présente la répartition des élèves selon leur année scolaire, leur type et leur sexe.

Tableau 4 : Répartition des élèves selon leur année scolaire, le type d'élèves et le sexe

Années scolaires	Enseignants	Types d'élèves						Total
		Élèves en difficulté d'apprentissage				Élèves ordinaires		
		Selon le programme de formation		Selon l'âge chronologique				
		Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	
1	Marie ¹	1	0	2	3	4	6	16
	Simon	5	2	1	3	3	7	21
5	Juliette	1	3	3	0	2	1	10
	total	24				23		

Les élèves en difficulté d'apprentissage ont été regroupés en deux catégories, selon les deux critères de la définition de l'élève en difficulté d'apprentissage du cadre théorique : (1) un retard scolaire par rapport au programme de formation en cours et (2) un retard scolaire par rapport à l'âge chronologique des pairs possiblement dû à un redoublement. La première catégorie d'élèves en difficulté d'apprentissage, ceux qui présentaient un retard par rapport au programme de formation, a été identifiée par les enseignants. Ces élèves n'avaient pas redoublé d'années scolaires et ils avaient été identifiés par les enseignants comme ayant des difficultés en lecture. Parmi ces élèves, un était dans la classe de Marie, sept dans celles de Simon et quatre dans celle de Juliette. Les garçons étaient au nombre de sept et les filles étaient au nombre de cinq. L'âge moyen des élèves au prétest était de 12,9 ans.

La deuxième catégorie d'élèves en difficulté d'apprentissage était composée de 12 élèves qui présentaient un retard d'au moins un an par rapport à l'âge chronologique des pairs. Ces élèves n'avaient pas été identifiés par les enseignants comme ayant des difficultés en lecture. Ils ont été ciblés à l'aide de la banque de données de la SIAA. Parmi ces élèves, un seul avait été identifié par des professionnels de la commission scolaire comme ayant un trouble spécifique d'apprentissage : la dyslexie. Cet élève de la cinquième année du secondaire avait reçu des mesures de soutien à la 3e et à la 4e année du secondaire. Selon son enseignante, ces mesures de soutien n'étaient pas nécessaires à la cinquième année du secondaire puisque cet élève avait développé suffisamment de stratégies pour compenser sa dyslexie. Au total, il y avait cinq élèves dans la classe de Marie, quatre élèves dans les classes de Simon et trois élèves dans la classe de Juliette. Les filles et les garçons étaient au nombre de six. L'âge moyen des élèves au prétest était de 14,1 ans.

¹ Le nom des enseignants est fictif. Il a été changé pour préserver l'anonymat des participants.

Les élèves ordinaires étaient ceux qui étaient en situation de réussite durant l'année scolaire en cours et qui n'avaient pas de retard par rapport à l'âge chronologique des pairs. Parmi ces élèves, 10 étaient dans la classe de Marie, 10 étaient dans celles de Simon et trois étaient dans celle de Juliette. Parmi ces élèves, neuf étaient des garçons et quatorze étaient des filles. L'âge moyen des élèves au prétest était de 12,7 ans.

3.3 DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Cette recherche s'est déroulée en quatre étapes (voir tableau 5). La première étape, le prétest auprès des élèves, a consisté en la passation du questionnaire aux élèves sur l'apprentissage par la lecture en début d'année 2006 afin d'établir leur profil de départ. Cette passation a été réalisée dans le cadre de travaux de l'équipe de recherche pour l'évaluation de la SIAA. Des assistants de recherche, qui avaient reçu préalablement une formation sur la passation de ce questionnaire par un membre de l'équipe d'évaluation, ont effectué cette vaste passation dans plusieurs écoles du Québec, dont celles des élèves ciblés par cette étude. Nous n'avons pas établi de profil de départ pour les enseignants étant donné que nous avons comme objectif de décrire leurs pratiques naturelles. De plus, pour observer des changements se produire chez les élèves en fonction des interventions des enseignants d'une année à l'autre, il est important de considérer une certaine période de temps.

Tableau 5 : Description du déroulement de la recherche

Étapes	Étape 1 : Prétest	Étape 2 : Entretien sur l'explication de la recherche	Étape 3 : Interventions	Étape 4 : Posttest
Moments	Automne 2006	25 avril 2007	4 mai 2007 au 7 juin 2007	30 mai, 8 et 11 juin 2007
Outils de collecte de données	-Questionnaire aux élèves	-Entretien téléphonique	-Guide d'entrevues téléphoniques hebdomadaires -Guide de récit de pratiques -Produits permanents	-Guide d'entrevues finales avec les enseignants -Questionnaire à l'élève

La deuxième étape a été l'entretien téléphonique avec les enseignants sur l'explication de la recherche. Les trois enseignants ainsi que la chercheuse Cartier et l'assistante de recherche ont participé à cette conférence téléphonique. L'objectif principal de recherche et les sous-objectifs, les considérations éthiques, l'implication attendue des enseignants ainsi que les

modalités de collecte de données ont été expliqués lors de cet entretien. Les enseignants ont ensuite posé toutes les questions qu'ils avaient et ils ont confirmé leur désir de participer à cette étude. À la suite de cet entretien, une lettre de consentement a été envoyée par la poste aux enseignants et elle a été retournée signée à la chercheuse. De plus, le guide d'entrevue et le guide de récit de pratiques ont été envoyés par courriel aux enseignants afin qu'ils en prennent connaissance. Un horaire des entrevues hebdomadaires a été établi par la suite.

La troisième étape de l'étude a été la collecte de données auprès des enseignants sur les interventions mises en œuvre sur l'apprentissage par la lecture. Cela s'est fait à partir d'entrevues téléphoniques hebdomadaires réalisées par l'assistante de recherche les vendredis ou les lundis. La durée moyenne des entrevues a été de 25 minutes. Ces entretiens téléphoniques ont eu lieu pendant cinq semaines pour Marie et pendant six semaines pour Simon et Juliette. Marie a terminé sa participation à l'étude plus rapidement que les deux autres enseignants étant donné les évaluations et les préparatifs de fin d'année qui débutaient au début de juin, ce qui n'était pas le cas des deux autres enseignants.

La dernière étape de l'étude, le posttest, comprenait le questionnaire administré aux élèves et l'entrevue finale effectuée auprès des enseignants. Le tout s'est déroulé pendant une seule journée pour chacun des enseignants, soit le 30 mai pour Marie, le 8 juin pour Simon et le 11 juin pour Juliette. Le questionnaire a d'abord été administré aux élèves par l'assistante de recherche afin de dresser un portrait final de leur processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture. Puis, l'enseignant a été rencontré par l'assistante de recherche afin d'apporter des précisions sur ses interventions pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture réalisées durant l'étude et en cours d'année ainsi que sur les élèves en difficulté d'apprentissage de sa classe et sa formation.

3.4 OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Afin d'explorer les interventions des enseignants sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture, les outils de collecte de données ont été les suivants : les guides d'entrevues et les produits permanents pour les enseignants. Tous ces outils ont été développés dans le cadre de la recherche de Cartier (2006-2007). Dans la recension des écrits, quelques recherches ont utilisé le guide d'entrevue (Kara, 2001; Théorêt, 2003) et les produits permanents (Butler, 1995, 1998; Butler *et al.*, 2000a) pour décrire les interventions

pédagogiques. Pour les élèves, l'outil de collecte de données permettant de décrire les changements sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des adolescents en difficulté d'apprentissage a été le questionnaire « Lire pour apprendre » à questions fermées (Cartier et Butler, 2003). Le questionnaire a été utilisé dans plusieurs recherches de la recension des écrits afin d'évaluer l'effet des interventions chez les élèves (Alfassi, 1998; Bouchard, 2001; Cartier et Théorêt, 2001; Hart et Speece, 1998; Johnson *et al.*, 1997; Lysynchuk *et al.*, 1990; Mason, 2004; Miranda *et al.*, 1997; Nelson et Manset-Williamson, 2006; Perry, 1998; Smith et VanBiervliet, 1986).

3.4.1 Guides d'entrevue des enseignants

Deux guides d'entrevue semi-dirigées ont été utilisés afin d'explorer les interventions des enseignants sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents : le guide d'entrevue pendant l'intervention et le guide d'entrevue finale. L'entrevue semi-dirigée a été choisie puisqu'elle donne accès aux détails de l'expérience vécue par les enseignants interviewés. En effet, ce type d'entrevue permet à l'intervieweur de changer son schéma d'entrevue afin d'obtenir davantage de profondeur dans les descriptions fournies par l'interviewé (Savoie-Zajc, 2004). Toutefois, la crédibilité de ces descriptions peut être remise en cause puisque l'interviewé pourrait changer ses réponses afin d'être bien vu par l'intervieweur (désirabilité sociale) (Lamoureux, 2000). De plus, l'interviewé pourrait oublier des détails importants lors de l'entrevue. Il est donc important de trianguler l'information recueillie par l'entrevue semi-dirigée avec d'autres outils de recherches tels que les produits permanents (Van Der Maren, 1999).

Le guide d'entrevue semi-dirigée qui a servi à la collecte de données pendant l'intervention comprenait en tout 15 questions (voir annexe 2). D'abord, huit questions ouvertes d'ordre général étaient prévues (ex. Comment s'est passée votre semaine? Des événements spéciaux se sont-ils produits?). Ces questions étaient suivies de sept questions ouvertes qui comprenaient 48 sous-questions ouvertes. Ces sous-questions servaient à faire préciser certains aspects de l'intervention par l'enseignant. Toutes les sous-questions n'étaient pas posées aux enseignants de façon systématique lors des entrevues. En effet, étant donné que les entrevues étaient hebdomadaires, toutes les sous-questions n'étaient pas nécessaires lorsque l'enseignant décrivait ses interventions dans une activité d'apprentissage par la lecture qui avait une durée de plusieurs semaines. Toutefois, toutes les questions furent

posées lors de la première entrevue et pour la description des interventions dans des activités d'une durée d'une semaine ou moins. Les questions et les sous-questions étaient regroupées en trois thèmes : (1) la description de la situation d'apprentissage par la lecture réalisée (quatre questions, 32 sous-questions), (2) la description des pratiques pédagogiques de soutien à l'élève dans cette situation (un question, six sous-questions) et (3) la description de l'évaluation proposée et de la rétroaction offerte par l'enseignant en lien avec la situation d'apprentissage par la lecture (deux questions et 10 sous-questions) (Cartier, 2007). Dans la présente étude, les deux premières séries de questions ont été analysées.

Afin de se préparer aux entrevues hebdomadaires, les enseignants pouvaient consigner leurs interventions pédagogiques sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture dans le guide de récit de pratiques (voir annexe 4). Ce guide a permis à l'enseignant d'avoir un portrait détaillé de ses interventions ce qui a facilité les entrevues par la suite. Le guide de récit de pratiques a donc offert un support à l'entrevue en réduisant les oublis qui peuvent survenir lors de celle-ci.

Le guide de récit de pratiques comportait plusieurs parties. D'abord, il y avait la définition de l'apprentissage par la lecture afin de bien préciser que c'est dans cette situation que les interventions pédagogiques devaient être décrites. Ensuite, le guide de récit de pratiques abordait les mêmes thèmes que le guide d'entrevue pendant l'intervention, et ce, dans le même ordre : (1) la situation d'apprentissage par la lecture réalisée, (2) les pratiques pédagogiques de soutien et (3) les évaluations. Les enseignants étaient invités à consigner leurs interventions chaque jour dans cette grille. La consigne était de répondre à chacune des questions de la grille en y insérant le plus de détails possible, car cela faciliterait l'entrevue téléphonique par la suite.

Afin de compléter les informations recueillies lors des entrevues pendant l'intervention, un guide d'entrevue finale a été utilisé (voir annexe 3). Ce dernier comprenait 14 questions et 13 sous-questions ouvertes regroupées autour de six thèmes : (1) retour sur les activités d'apprentissage par la lecture décrites lors des entrevues hebdomadaires (deux questions), (2) description des activités d'apprentissage par la lecture effectuées pendant l'année scolaire (une question, sept sous-questions), (3) description des projets d'école sur l'apprentissage par la lecture (une question), (4) description des élèves en difficulté

d'apprentissage (4 questions), (5) description de l'expérience professionnelle et de la formation des enseignants (deux questions et six sous-questions) et (6) description de leur expérience dans la présente étude (quatre questions).

3.4.2 Produits permanents des interventions des enseignants

En complément aux éléments d'information recueillis lors des entrevues sur les interventions pédagogiques, les enseignants ont remis des copies du matériel utilisé pour les activités d'apprentissage par la lecture. Les produits permanents comprenaient les feuilles de consignes dispensées aux élèves, les textes lus, les feuilles d'activités pour les élèves et les évaluations en lien avec la situation d'apprentissage par la lecture. Les produits permanents avaient l'avantage de démontrer ce qui a été demandé de faire aux élèves. Ils ont aussi permis de valider et de préciser ce que les enseignants ont rapporté comme interventions pédagogiques.

3.4.4 Questionnaire « Lire pour apprendre » pour les élèves

Afin de décrire les changements sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en difficulté d'apprentissage, le questionnaire « Lire pour apprendre » a été utilisé. Ce questionnaire à questions fermées a été construit par Cartier et Butler (2003) en fonction des travaux de chacune des chercheuses. Il correspond au modèle de référence de la présente étude, « Apprendre en lisant » de Cartier (2007). De manière générale, le questionnaire a l'avantage d'assurer la confidentialité des répondants qui peuvent répondre en toute franchise et à leur rythme (Lamoureux, 2000). De plus, les questions fermées ont permis d'obtenir des données comparables et leur traitement a été rapide et précis (Lamoureux, 2000). Toutefois, cet outil de recherche comporte certaines limites. En effet, il n'assure pas la véracité des réponses. Certains élèves pourraient communiquer l'information demandée avec distorsion pour ne pas être coopératif ou par désirabilité sociale (Blais et Durand, 2004). D'autres élèves pourraient ne pas être en mesure de répondre au questionnaire. En effet, la compréhension du sens des questions par tous les élèves n'est pas garantie (Blais et Durand, 2004). Mais dans tous les cas, ce questionnaire a l'avantage de présenter les perceptions des élèves au regard de leur processus d'apprentissage par la lecture, le but recherché ici. Les perceptions sont d'une grande importance dans le modèle « Apprendre en lisant » de Cartier (2007) puisqu'elles

déterminent entre autres la motivation de l'élève et l'interprétation des exigences de l'activité.

Le questionnaire comporte quatre questions d'ordre général à choix multiples et 18 questions à échelle de fréquence (presque jamais, parfois, souvent et presque toujours) sur le processus d'apprentissage par la lecture de l'élève. Les questions sur le processus d'autorégulation sont regroupées selon les composantes du modèle « Apprendre en lisant » (Cartier, 2007) (voir tableau 6). Les questions sont aussi présentées en suivant l'ordre chronologique d'une activité d'apprentissage par la lecture : au début de l'activité, pendant l'activité et à la fin de l'activité. 62 énoncés de ce questionnaire sont en lien avec les composantes du processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture : interprétation des exigences de l'activité (dix énoncés), les objectifs personnels (huit énoncés), les stratégies de planification (huit énoncés), les stratégies de contrôle (16 énoncés), les stratégies d'ajustement (13 énoncés) et les stratégies d'autoévaluation (sept énoncés).

Tableau 6 : Description du questionnaire « Lire pour apprendre » pour les composantes du processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture

Composantes	Nombres d'énoncés	Exemples de questions
Au début de l'activité d'apprentissage par la lecture (questions 1 à 11)		
Interprétation des exigences de l'activité	10	8. Lorsque j'ai à lire pour apprendre on me demande : a) de lire les textes
Objectifs personnels	8	9. Moi personnellement, ce que j'essaie de faire lorsque je lis pour apprendre, c'est de : a) finir le plus vite possible
Stratégies de planification	8	10. Avant de commencer l'activité d'apprentissage par la lecture, je débute par : b) penser aux consignes
Pendant l'activité d'apprentissage par la lecture (question 12 à 18)		
Stratégies de contrôle	16	En lisant pour apprendre : a) je vérifie à l'occasion si je travaille bien
Stratégies d'ajustement	13	Quand j'ai de la difficulté à lire pour apprendre : a) je demande de l'aide
À la fin de l'activité d'apprentissage par la lecture (questions 19 à 21)		
Stratégies d'autoévaluation	7	19. Lorsque je finis la lecture pour apprendre : c) je compare ce que j'ai fait avec les autres élèves

3.5 MÉTHODES DE COMPILATION ET D'ANALYSE DES RÉSULTATS

Les données de cette étude ont été compilées et analysées afin de répondre au deux sous-objectifs de cette étude : (1) décrire les interventions pédagogiques des enseignants sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage dans des écoles en milieu défavorisé et (2) décrire les changements sur

l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture de ces adolescents. Les méthodes de compilation sont décrites suivies des méthodes d'analyse des résultats.

3.5.1 Méthodes de compilation des données

Afin de répondre au premier sous-objectif de cette étude, les éléments d'information recueillis aux entrevues ont été transcrits à l'aide d'un logiciel de traitement de texte (Word). Ces éléments et ceux recueillis à partir de produits permanents ont été compilés dans un tableau préparé à cet effet (Cartier et Bouchard, 2007). Ce tableau de compilation a été construit en fonction du modèle « Apprendre en lisant » de Cartier (2007) qui sert de référence à la présente étude. Ce tableau est divisé en deux catégories : les caractéristiques de la situation d'apprentissage par la lecture et les caractéristiques du soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture. Dans la première catégorie regroupant les composantes de la situation d'apprentissage par la lecture telles que les activités, les occasions d'apprendre par la lecture, les textes et les domaines d'apprentissage, ce sont les critères sur la complexité des activités réalisées qui ont été ciblées pour cette étude. On en retrouve cinq : (1) proposer différentes façons de traiter l'information, donc d'offrir la possibilité à l'élève d'utiliser l'information de différentes façons, (2) se dérouler sur plusieurs périodes de cours, donc un minimum de deux périodes de cours; (3) poursuivre plusieurs buts, donc un minimum de deux buts; (4) permettre à l'élève de créer une variété de produits, ainsi d'utiliser ce qu'il lit d'au moins deux façons et (5) couvrir l'ensemble du sujet, en conséquence, plusieurs sujets en lien avec le thème de l'activité d'apprentissage par la lecture.

La deuxième catégorie du tableau regroupe les composantes du processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture qui ont été soutenues pendant l'intervention. On retrouve les objectifs personnels, l'interprétation des exigences de l'activité, les stratégies de planification, les stratégies de contrôle, les stratégies d'ajustement et les stratégies d'autoévaluation. Dans ce tableau, les différentes pratiques et approches de soutien mentionnées par les enseignants ont été inscrites.

Afin de répondre au deuxième sous-objectif de l'étude soit de décrire les changements sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des adolescents, les résultats au questionnaire ont été numérisés. Les données recueillies ont été ensuite compilées dans un

logiciel d'analyses statistiques, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), afin qu'elles puissent être analysées par la suite.

3.5.2 Méthodes d'analyse des résultats

Pour répondre au premier sous-objectif de cette étude, une analyse descriptive de la complexité des activités d'apprentissage par la lecture a été effectuée, et ce, pour chacun des enseignants de l'étude. Puis, une analyse de contenu a été réalisée afin de déterminer les pratiques et les approches pédagogiques de soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves. En lien avec le cadre de référence, les différentes pratiques pédagogiques retenues sont le tutorat, l'exposé, la discussion, la démonstration, la pratique guidée, l'étayage et le désétayage, l'enseignement coopératif et le questionnement. Les approches pédagogiques retenues sont le modelage, l'enseignement réciproque et le *Strategic Content Learning Approach*.

Afin de valider le codage et d'assurer la rigueur de la méthode d'analyse, une analyse de fidélité inter-juges a été effectuée. Une étudiante à la maîtrise en psychopédagogie a analysé le contenu d'une entrevue qui avait été préalablement analysé par l'assistante de recherche. Il y a eu consensus entre l'étudiante et l'assistante de recherche.

Afin de répondre au deuxième sous-objectif de cette étude, deux analyses ont été réalisées. D'abord, pour décrire les changements sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves, une analyse descriptive par énoncés a été réalisée. Pour ce faire, l'analyse de la variation de fréquence entre le prétest et le posttest des énoncés du questionnaire a été effectuée. Les résultats sont présentés dans des tableaux et regroupés selon les composantes du processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture du modèle de référence, « Lire pour apprendre » de Cartier (2007).

Par ailleurs, afin de reconnaître les différences significatives entre le prétest et le posttest dans le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture, deux analyses comparatives de moyennes par échelles ont été effectuées. Les échelles utilisées pour ces analyses proviennent d'analyses factorielles effectuées préalablement par l'équipe d'évaluation de la SIAA. Le tableau 7 présente chacune des échelles ainsi que leur valeur d'Alpha de Cronbach (Cartier, Janosz, Butler et Bouthillier, en préparation).

Tableau 7 : Description des échelles

Échelles (nombre d'énoncés)	Descriptions	Exemples de questions	Alphas de Cronbach
Interprétation positive des exigences de l'activité (7 énoncés)	Mesure l'interprétation adéquate des exigences de l'activité d'apprentissage par la lecture.	<i>Combien de temps avez-vous accordé à la réalisation de la tâche?</i>	0,812
Stratégies de planification (3 énoncés)	Mesure les stratégies de planification du temps, du travail à faire et des stratégies.	<i>Avant de commencer l'activité d'apprentissage par la lecture, je débute par : d) planifier mon temps</i>	0,706
Vouloir plaire et impressionner les autres (3 énoncés)	Mesure le fait de vouloir plaire aux autres et de les impressionner au début et pendant l'activité.	<i>Moi, personnellement, ce que j'essaie de faire lorsque je lis pour apprendre, c'est de : g) faire plaisir à d'autres personnes ou les impressionner.</i>	0,669
Stratégies de demande d'aide (4 énoncés)	Mesure la demande d'aide au début de l'activité et lors de difficultés ou de stress.	<i>Avant de commencer l'activité d'apprentissage par la lecture, je débute par : c) demander à quelqu'un de m'expliquer l'activité.</i>	0,643
Évitement (7 énoncés)	Mesure l'évitement de l'élève pendant l'APL, lors de difficultés, lors de stress et à la fin de la situation.	<i>Quand je me sens stress, inquiet ou tanné, pendant que je lis pour apprendre, b) j'arrête de travailler et j'abandonne.</i>	0,752

La première analyse comparative qui a été effectuée avait pour but de savoir si les différences observées entre le prétest et le posttest étaient significatives. Pour effectuer cette analyse, le test non paramétrique des rangs pour échantillons pairés de Wilcoxon a été utilisé. Ce test évalue l'hypothèse nulle affirmant que les deux échantillons pairés proviennent de populations identiques ou symétriques qui ont les mêmes moyennes (Howell, 1998). Ce test est non paramétrique, donc pertinent pour les petits échantillons tels que celui de la présente étude.

La deuxième analyse comparative avait pour but de savoir s'il y avait des différences significatives de la variation des résultats selon le type d'élèves. Pour effectuer cette analyse, le test non paramétrique de Kruskal-Wallis a été utilisé. Ce test évalue l'hypothèse nulle selon laquelle tous les échantillons proviennent de populations identiques (Howell, 1998). Ce test est utilisé pour les cas de trois groupes indépendants ou plus (Howell, 1998). Étant donné que le but de cette analyse est de comparer les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation, ceux en difficulté d'apprentissage selon l'âge chronologique et les élèves ordinaires, ce test s'avère pertinent.

3.6 ASPECTS DÉONTOLOGIQUES

Cette étude s'inscrit dans une programmation de recherche sur l'apprentissage par la lecture réalisée par Sylvie C. Cartier de l'Université de Montréal. Plus précisément, elle s'insère dans une étude exploratoire sur les interventions des enseignants du secondaire auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage sur l'apprentissage par la lecture (subvention CRSH 2006-2007) et dans le cadre des travaux de l'équipe de l'évaluation de la « Stratégie d'intervention Agir autrement ». Ces deux études ont obtenu le certificat d'éthique du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Pour ce qui est des enseignants, toutes les considérations déontologiques ont été exprimées clairement lors d'une conférence téléphonique qui a eu lieu avant la collecte de données avec la chercheuse, l'assistante de recherche et tous les enseignants. En outre, le consentement écrit des enseignants à participer à l'étude a été obtenu. La lettre de consentement spécifiait l'objectif de la recherche, l'implication des enseignants, les mesures prises pour protéger l'anonymat des enseignants telles que les numéros attribués à chacun d'eux et le fait que les cassettes des entrevues étaient gardées sous clé. Il était fait mention aussi que leur participation à l'étude était volontaire et que leur retrait était possible en tout temps. Pour les élèves, l'autorisation écrite des parents avait été préalablement obtenue par l'équipe d'évaluation de la SIAA.

CHAPITRE 4
RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans le présent chapitre, les résultats des analyses sont présentés afin de répondre à l'objectif principal de cette recherche : « explorer les interventions pédagogiques sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage dans des écoles en milieu défavorisé ». Ils sont présentés en deux parties selon les deux sous-objectifs de cette recherche soit : (1) décrire les interventions pédagogiques des enseignants sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage dans des écoles en milieu défavorisé et (2) décrire les changements sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture de ces adolescents. À la suite de chacune de ces parties, la discussion des principaux résultats de recherche est présentée.

4.1 DESCRIPTION DES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS SUR L'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE

Étant donné que l'approche méthodologique priorisée pour répondre au premier sous-objectif est l'étude de cas, les interventions sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture sont décrites pour chacun des enseignants pris séparément. Les interventions pédagogiques des enseignants sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture seront décrites de deux façons tel que proposé dans le cadre de référence : (1) les activités d'apprentissage par la lecture et (2) les pratiques de soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture.

4.1.1 Premier cas : Marie

Le premier cas étudié est celui de Marie. Elle a réalisé trois activités d'apprentissage par la lecture pendant les cinq semaines de la collecte de données, dont les thèmes sont : Une célébrité, Les types et les formes de phrases et Les types d'intelligence. L'analyse de la complexité de ces activités d'apprentissage par la lecture ainsi que des pratiques de soutien au processus d'autorégulation est présentée dans le tableau 8 qui suit. Les activités d'apprentissage par la lecture sont décrites en suivant l'ordre chronologique de leur réalisation.

Tableau 8 : Interventions de Marie selon les critères de complexité de l'activité d'apprentissage par la lecture et selon le type de soutien offert au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture

Activités d'apprentissage par la lecture	Critères de complexité de l'activité					Processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture et types de soutien					
	Proposer différentes façons de traiter l'information	Se dérouler sur plusieurs périodes de cours	Poursuivre plusieurs buts	Permettre de créer une variété de produits	Comprendre un ensemble d'informations qui couvre un sujet	Interprétation des exigences de l'activité	Objectifs personnels	Stratégies de planification	Stratégies de contrôle	Stratégies d'ajustement	Stratégies d'autoévaluation
Une célébrité	x	x	x	x	-	-	-	-	-	-	-
Les types et les formes de phrases	x	x	-	-	x	-	-	-	-	-	-
Les types d'intelligence	-	x	-	-	x	-	-	-	-	-	-

4.1.1.1 Description de la complexité des activités d'apprentissage par la lecture

Afin de décrire la complexité des activités d'apprentissage par la lecture réalisées par Marie, une analyse de chacune des activités est d'abord présentée suivie d'une analyse par critère de complexité.

Analyse par activité

L'activité d'apprentissage par la lecture, Une célébrité, a comme finalité : l'apprentissage sur une célébrité choisie par les élèves et la vérification de leur capacité à trouver les aspects et les sous-aspects d'un texte. L'analyse de cette activité montre qu'elle cible le développement des trois compétences du domaine d'apprentissage des langues, français langue d'enseignement soit : « Lire et apprécier des textes variés », « Écrire des textes variés » et « Communiquer oralement selon des modalités variées ». L'activité comprend plusieurs tâches : (1) choisir un texte sur une célébrité, (2) lire le texte, (3) écrire un plan du texte descriptif à rédiger, (4) écrire les informations importantes du texte sur une feuille, (5) écrire un texte descriptif sur une célébrité et (6) réaliser un exposé oral.

Cette activité remplit quatre critères de complexité d'une activité sur cinq. D'abord, elle propose différentes façons de traiter l'information, comme l'a montré les produits permanents, en demandant aux élèves de surligner les informations importantes, d'écrire les mots clés sur une feuille prévue à cet effet et d'organiser ces mots clés en tableau ou en schéma. Cette activité se déroule aussi sur plusieurs périodes de cours soit sept périodes de 75 minutes sans compter les périodes allouées aux exposés oraux. Puis, l'activité poursuit deux buts, comme il a été présenté précédemment. Par ailleurs, l'activité permet de créer une variété de produits comme l'organisateur graphique, le texte descriptif et la production orale. Toutefois, l'activité ne comprend pas un ensemble d'information qui couvre le sujet Une célébrité. En effet, l'activité demande de lire un seul texte sur une célébrité au choix et de ne trouver que deux aspects servant à la rédaction d'un texte descriptif.

La deuxième activité réalisée par Marie, Les types et les formes de phrases, a pour buts l'apprentissage des types et des formes de phrases afin de les reconnaître dans un texte. L'analyse de cette activité montre aussi qu'elle cible le développement de la compétence « Lire et apprécier des textes variés » du programme de formation dans le domaine

d'apprentissage des langues. Cette activité comprend les tâches suivantes : (1) lire les textes sur les types et les formes de phrases, (2) surligner les éléments d'information importants, (3) compléter un résumé organisé en tableau, (3) lire plusieurs textes pour identifier les types et les formes de phrase et (4) lire leur texte écrit dans l'activité Une célébrité afin d'identifier les types et les formes de phrases.

Cette activité remplit trois critères de complexité d'une activité sur cinq, bien que deux de ces critères soient faiblement remplis. De fait, l'activité se déroule sur seulement trois périodes de cours et elle propose seulement deux façons de traiter l'information : surligner les éléments d'information importants et les organiser dans un tableau par la suite. L'activité remplit aussi le critère de comprendre un ensemble d'information qui couvre le sujet des types et des formes de phrases puisqu'elle traite de tous les types et les formes de phrases. Par contre, cette activité ne poursuit qu'un seul but, soit que les élèves apprennent sur les types et les formes de phrases pour qu'ils puissent les reconnaître dans un texte. Puis, l'activité ne permet pas de créer une variété de produits. En fait, le seul produit issu de la lecture des textes est le tableau des informations importantes.

La troisième activité d'apprentissage par la lecture réalisée par Marie, Les types d'intelligence, a pour finalité l'apprentissage des différents types d'intelligence. Pour ce qui est du programme de formation, l'analyse de cette activité montre aussi qu'elle cible le développement des compétences « Lire et apprécier des textes variés » et « Communiquer oralement selon des modalités variées » du domaine d'apprentissage des langues. Cette activité s'inscrit dans un projet de fin d'année qui fait appel à toutes les disciplines du programme d'étude du premier cycle du secondaire. L'activité d'apprentissage par la lecture comprend les tâches suivantes qui sont regroupées dans un cahier remis aux élèves : (1) lire un conte sur les types d'intelligence, (2) discuter des types d'intelligence, (3) passer un test sur les types d'intelligence, (4) effectuer un retour en groupe sur les différents types d'intelligence, (5) lire sur les types d'intelligence, (6) réaliser des exercices qui font appel à chacun des types d'intelligence et (7) préparer et réaliser une présentation orale qui a pour but de décrire un autre élève selon son type d'intelligence.

Cette activité remplit deux critères de complexité d'une activité sur cinq. Elle se déroule sur plusieurs périodes de cours, soit huit, et elle comprend un ensemble d'information qui

couvre le sujet des types d'intelligence. En effet, chaque type d'intelligence est traité dans un texte qui le décrit et dans un tableau complémentaire au texte qui présente les caractéristiques des différents types d'intelligence. Par contre, l'activité ne propose pas différentes façons de traiter l'information. L'enseignante a seulement traité du surlignement. Par ailleurs, l'activité d'apprentissage par la lecture ne poursuit pas plusieurs buts. En fait, elle n'en a qu'un seul, soit l'apprentissage des différents types d'intelligence. De plus, cette activité ne permet pas de créer une variété de produits. En effet, le produit final de cette activité est l'exposé oral qui permet à l'élève de réinvestir les connaissances acquises sur les types d'intelligence en présentant un collègue à la classe.

Analyse par critère

Tel que présenté dans le tableau 8, l'analyse par critère des activités de Marie montre que le critère plus présent est celui de se dérouler sur plusieurs périodes de cours qui est rempli par toutes les activités réalisées par Marie. Il est suivi par le critère de proposer différentes façons de traiter l'information (Une célébrité et Les types et les formes de phrases) et par celui de comprendre un ensemble d'information qui couvre un sujet présent pour deux activités sur trois (Les types et les formes de phrases et Les types d'intelligence). Enfin, les critères de poursuivre plusieurs buts et de permettre de créer une variété de produits sont atteints dans une seule activité (Une célébrité).

4.1.1.2 Description du soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture

Le tableau 8 présente les pratiques de soutien de Marie au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture. Dans les trois activités réalisées (Une célébrité, Les types et les formes de phrases et Les types d'intelligence), les résultats montrent qu'elle n'a offert aucun soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves.

4.1.2 Deuxième cas : Simon

Le deuxième cas de cette étude est celui de Simon. Ce dernier a réalisé quatre activités d'apprentissage par la lecture pendant les six semaines de la collecte de données, dont les thèmes sont : Le texte descriptif, La publicité, La grammaire et El Nino. L'analyse de la complexité de ces activités d'apprentissage par la lecture et des pratiques de soutien au processus de l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture dans ces activités est présentée dans le tableau 9 qui suit. Les activités sont présentées en fonction de l'ordre chronologique de réalisation.

Tableau 9 : Analyse des interventions de Simon selon les critères de complexité de l'activité d'apprentissage par la lecture et selon le type de soutien offert au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture

Activités d'apprentissage par la lecture	Critères de complexité de l'activité					Processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture et types de soutien					
	Proposer différentes façons de traiter l'information	Se dérouler sur plusieurs périodes de cours	Poursuivre plusieurs buts	Permettre de créer une variété de produits	Comprendre un ensemble d'information qui couvre un sujet	Interprétation des exigences de l'activité	Objectifs personnels	Stratégies de planification	Stratégies de contrôle	Stratégies d'ajustement	Stratégies d'autoévaluation
Le texte descriptif	x	x	x	x	x	-	-	-	-	-	-
La publicité	x	x	x	x	x	-	-	-	-	-	Discussion~
La grammaire	x	x	x	x	x	-	-	-	-	-	-
El Nino	x	x	x	x	-	-	-	Exposé*	-	-	-

* autorégulation du processus, ^ autorégulation des ressources, ~ autorégulation de la performance

4.1.2.1 Description de la complexité des activités d'apprentissage par la lecture

Afin de décrire la complexité des activités d'apprentissage par la lecture de Simon, l'analyse pour chacune des activités est d'abord présentée suivie de l'analyse par critère de complexité.

Analyse par activité

La première des quatre activités d'apprentissage par la lecture réalisée par Simon est Le texte descriptif. Cette activité a comme buts le rappel de la stratégie de survol du texte, l'apprentissage de la structure du texte descriptif et l'apprentissage de critères d'appréciation du texte descriptif. L'analyse de cette activité montre aussi qu'elle cible le développement de la compétence « Lire et apprécier des textes variés » du programme de formation dans le domaine d'apprentissage des langues. Cette activité regroupe les tâches suivantes : (1) discuter des éléments importants d'un texte descriptif, (2) discuter des critères d'appréciation de ce type de texte, (3) lire des textes descriptifs afin de reconnaître les éléments importants, (4) annoter le texte, (5) compléter un tableau synthèse de certains textes lus et (6) effectuer un organisateur graphique de la structure d'un des textes descriptifs.

Cette activité répond à tous les critères de complexité d'une activité. D'abord, elle propose différentes façons de traiter l'information contenue dans les textes telles que le survol, la prise de note ainsi que l'organisateur graphique. De plus, l'activité se déroule sur plusieurs périodes de cours, soit cinq périodes de 60 ou 70 minutes. En outre, elle poursuit trois buts, comme il a été présenté précédemment. Puis, cette activité permet de créer deux produits, le tableau synthèse et l'organisateur graphique. Enfin, l'activité comprend un ensemble d'information qui couvre le sujet du texte descriptif puisque tous les éléments d'un texte descriptif ont été abordés.

La deuxième activité d'apprentissage par la lecture réalisée par Simon est La publicité. Cette activité a comme finalités l'apprentissage sur la publicité et la diffusion des activités qui se déroulent dans l'école aux élèves de la sixième année du primaire. L'analyse de cette activité montre aussi qu'elle cible le développement des compétences « Lire et apprécier des textes variés » et « Communiquer oralement selon des modalités variées » dans le

domaine d'apprentissage des langues. Cette activité comporte cinq tâches : (1) discuter de la publicité afin d'activer les connaissances antérieures des élèves sur ce sujet, (2) lire les textes sur la publicité, (3) répondre à des questions sur le sujet, (4) analyser différentes publicités, (5) réaliser une publicité sur une activité de l'école, (6) présenter cette publicité à la classe et (7) présenter les activités à la sixième année du primaire de l'école voisine. Dans la tâche de réalisation de la publicité, l'activité demande de suivre les étapes d'un projet apprises précédemment par les élèves. Les étapes d'un projet, selon Simon sont : (1) choix du sujet, (2) écriture des idées, (3) sélection des idées pertinentes, (4) recherche de l'information, (5) sélection des éléments d'information importants, (6) écriture d'un brouillon et (7) écriture de la version définitive.

Cette activité d'apprentissage par la lecture répond à tous les critères de complexité d'une activité. Elle propose différentes façons de traiter l'information en demandant de sélectionner des informations pour répondre à des questions, de discuter sur la publicité, d'analyser différentes publicités, de réaliser une publicité et de la présenter. Elle se déroule sur plusieurs périodes de cours, sept périodes de 60 ou 70 minutes. L'activité poursuit plusieurs buts comme il a été expliqué précédemment. Puis, l'activité permet de créer quatre produits : une publicité écrite, réponses à des questions et deux présentations orales en lien avec cette publicité. Enfin, l'activité comprend un ensemble d'information qui couvre le sujet. En effet, les textes lus dans cette activité portent sur l'histoire de la publicité, l'affiche publicitaire, les couleurs utilisées en publicité, la publicité alimentaire, les différentes stratégies publicitaires et la consommation chez les jeunes.

La troisième activité d'apprentissage par la lecture réalisée par Simon est La grammaire. Cette activité a pour buts l'apprentissage et la révision de toutes les notions de grammaire abordées durant l'année ainsi que la validation de l'utilisation du carnet « Preuve d'étude » en tant qu'outil d'étude pour les élèves. L'analyse de cette activité montre aussi qu'elle cible le développement de la compétence « Lire et apprécier des textes variés » du domaine d'apprentissage des langues. Cette activité comprend les tâches suivantes : (1) discuter à propos de notions de grammaire afin d'activer les connaissances antérieures des élèves, (2) lire des textes sur les notions de grammaire prescrites dans le programme de formation, (3) remplir le carnet « Preuve d'étude », (4) composer des questions sur la grammaire pour un

jeu-questionnaire effectué en classe, (5) remplir un questionnaire de révision sur la grammaire et (6) effectuer une évaluation sur la grammaire.

Cette activité remplit tous les critères de complexité d'une activité. D'abord, elle propose différentes façons de traiter l'information avec le carnet « Preuve d'étude ». En effet, l'activité demande à l'élève de prouver sa maîtrise de notions de grammaire par un résumé ou un organisateur graphique, et ce, pour chacun des thèmes abordés dans le carnet. Puis, l'activité se déroule sur plusieurs périodes de cours, soit cinq cours de 60 à 70 minutes. Cette activité poursuit deux buts, ceux présentés précédemment. Par ailleurs, cette activité permet de créer deux produits comme les questions formulées par les élèves, ainsi que le carnet « Preuve d'étude » et les réponses aux questions d'examen. Enfin, l'activité comprend un ensemble d'information qui couvre le sujet de la grammaire puisque tous les éléments d'apprentissage du programme de formation du premier cycle en lien avec le sujet ont été abordés.

La quatrième activité d'apprentissage par la lecture réalisée par Simon, El Nino, a pour buts l'apprentissage sur le phénomène d'El Nino ainsi que l'évaluation de la qualité de la langue dans les réponses des élèves et l'évaluation de l'utilisation de stratégies cognitives. L'analyse de cette activité montre aussi qu'elle cible le développement des trois compétences du domaine d'apprentissage des langues soit : « Lire et apprécier des textes variés », « Écrire des textes variés » et « Communiquer oralement selon des modalités variées ». Cette activité comprend les tâches suivantes tel que mentionné lors des entrevues et écrit dans le cahier remis aux élèves : (1) lire le texte sur le sujet une première fois, (2) discuter sur le sujet d'El Nino, (3) relire le texte, (4) surligner les éléments d'information importants, (5) annoter le texte, (6) réaliser un organisateur graphique sur le texte et (7) répondre aux questions sur le texte.

Cette activité atteint quatre critères de complexité d'une activité sur cinq. D'abord, elle propose trois façons de traiter l'information comme le surlignement, l'annotation et l'organisateur graphique. Par ailleurs, elle se déroule sur plusieurs périodes de cours, cinq cours. Puis, elle poursuit plusieurs buts, soit trois buts, comme mentionné précédemment. En outre, l'activité demande de créer deux produits puisqu'elle demande d'utiliser l'information lue pour créer un organisateur graphique et répondre à des questions. Enfin,

l'activité ne comprend pas un ensemble d'informations sur le sujet parce que le texte utilisé est bref et les sujets exploités sur le thème d'El Nino sont peu nombreux. De fait, il est question de la nature du phénomène ainsi que de ses causes et de ses effets. Plusieurs autres sources d'information sont proposées dans le texte (ex. articles de revue), mais elles n'ont pas été exploitées par Simon.

Analyse par critère

Comme le présente le tableau 9, quatre critères sont atteints par toutes les activités d'apprentissage par la lecture de Simon soit de proposer différentes façons de traiter l'information, de se dérouler sur plusieurs périodes de cours, de poursuivre plusieurs buts et de créer une variété de produits. Par ailleurs, le critère de comprendre un ensemble d'information qui couvre un sujet est rempli par trois activités réalisées (Le texte descriptif, La publicité et La grammaire).

4.1.2.2 Description du soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture

Dans le but de décrire le soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture, les pratiques de soutien utilisées sont analysées suivies des composantes visées par ces pratiques. Le tableau 9 présente les pratiques de soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture.

L'analyse montre que deux pratiques pédagogiques ont été utilisées par Simon pour soutenir le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves. Dans l'activité La publicité, le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture a été soutenu par la discussion; alors que dans l'activité El Nino, c'est l'exposé qui a été utilisé.

Le soutien aux stratégies d'autorégulation peut se faire en fonction de la composante du processus d'apprentissage par la lecture ciblée (ex. soutien à la planification des stratégies cognitives), des ressources (ex. soutien au contrôle de la gestion du temps) et de la performance (ex. soutien à l'autoévaluation de la performance en lien avec les critères de performance). L'analyse par composante du processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture montre que ce sont les stratégies de planification et celles d'autoévaluation qui ont été soutenues. La planification de stratégies cognitives a été soutenue dans l'activité

d'apprentissage par la lecture El Nino. En effet, dans cette activité, avant la lecture des textes, Simon a expliqué la définition et la façon d'utiliser le surlignement, l'annotation et l'organisateur graphique. En outre, dans l'activité La publicité, l'autoévaluation de la performance a été soutenue. En effet, à la fin de l'activité, Simon a discuté avec les élèves dans le but qu'ils parlent de leur expérience dans cette activité et qu'ils déterminent s'ils avaient respecté toutes les étapes demandées. Ce soutien était pour tous les élèves. Il n'y a donc eu aucune différenciation selon que les élèves soient en difficulté d'apprentissage ou ordinaires.

4.1.3 Troisième cas : Juliette

Le troisième cas de cette étude est celui de Juliette. Cette dernière a réalisé une activité d'apprentissage par la lecture, La littérature. L'analyse de la complexité de l'activité d'apprentissage par la lecture réalisée ainsi que des pratiques de soutien au processus de l'autorégulation est présentée dans le tableau 10 qui suit.

Tableau 10 : Analyse des interventions de Juliette selon les critères de complexité de l'activité d'apprentissage par la lecture et selon le type de soutien offert au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture

Activités d'apprentissage par la lecture	Critères de complexité de l'activité					Processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture et types de soutien					
	Proposer différentes façons de traiter l'information	Se dérouler sur plusieurs périodes de cours	Poursuivre plusieurs buts	Permettre de créer une variété de produits	Comprendre un ensemble d'information qui couvre un sujet	Interprétation des exigences de l'activité	Objectifs personnels	Stratégies de planification	Stratégies de contrôle	Stratégies d'ajustement	Stratégies d'autoévaluation
La littérature	x	x	x	x	x	Facilitateur procédural	-	Facilitateur procédural ^	Questionnement *^~	-	Questionnement avec facilitateur procédural~

* autorégulation du processus, ^ autorégulation des ressources, ~ autorégulation de la performance

4.1.3.1 Description de la complexité des activités d'apprentissage par la lecture

Juliette a réalisé une activité d'apprentissage par la lecture durant les six semaines de la collecte de données, La littérature. Cette activité a pour buts l'apprentissage de l'analyse des textes narratifs en vue de l'examen de fin d'année et l'initiation des élèves à la littérature pour les préparer aux études collégiales. L'analyse de cette activité montre aussi qu'elle cible le développement des compétences « Lire et apprécier des textes variés », « Écrire des textes variés » et « Communiquer oralement à l'aide de modalités variées » du programme de formation dans le domaine d'apprentissage des langues, français langue d'enseignement. Cette activité débute par l'attribution d'un courant littéraire ou d'un auteur à chacun des élèves. Par la suite, l'activité comprend huit tâches : (1) explorer les sources d'information utiles et non utiles pour l'activité, (2) lire la feuille qui énonce les critères de performance, (3) recueillir de l'information sur un courant littéraire ou sur un auteur, (4) rédiger un texte sur le sujet, (5) réaliser l'affiche et le matériel à remettre aux autres élèves durant l'exposé oral, (6) réaliser l'exposé oral sur leur sujet, (7) rédiger un résumé des apprentissages effectués par les élèves en situation d'écoute et (8) discuter avec les élèves afin de mettre en commun les concepts vus durant l'année scolaire sur le texte narratif et ceux de la présente activité.

Cette activité d'apprentissage par la lecture atteint tous les critères de complexité d'une activité. D'abord, elle propose différentes façons de traiter l'information contenue dans les textes. En effet, l'activité demande de sélectionner les éléments d'information importants en surlignant ou en annotant les textes, de prendre en note les mots-clés sur une feuille, de les organiser en tableau ou en schéma et de résumer le contenu des textes dans leurs propres mots. Par ailleurs, l'activité se déroule sur plusieurs périodes de cours, huit périodes de cours de 60 à 70 minutes qui se sont échelonnées sur quatre semaines. En ce qui concerne le nombre de buts, l'activité d'apprentissage par la lecture en poursuit deux, comme il a été énoncé précédemment. Puis, l'activité demande de créer une variété de produits tels que l'exposé oral, le résumé, le matériel à remettre aux élèves et l'affiche. Enfin, l'activité comprend un ensemble d'information qui couvre le sujet d'un courant littéraire ou d'un auteur. En effet, afin de décrire le courant littéraire, l'activité demande de traiter de ses caractéristiques, de son but, de ses origines ainsi que du contexte historique et social dans lequel il se trouve. Pour décrire l'auteur, l'activité demande de traiter de l'année de sa

naissance et de sa mort, de ses caractéristiques psychologiques et physiques, du contexte historique et social dans lequel il se trouvait, du courant littéraire auquel il appartient et d'une anecdote sur sa vie. Ainsi, tous les critères de complexité d'une activité sont atteints dans cette activité.

4.1.3.2 Description du soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture

L'analyse des pratiques de soutien montre que Juliette a soutenu le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture de trois façons : par le questionnement seul, par le questionnement accompagné d'un facilitateur procédural ainsi que par le facilitateur procédural seul. Le tableau 10 présente les pratiques de soutien utilisées par Juliette.

À travers ces pratiques pédagogiques, Juliette est intervenue sur quatre composantes du processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture. D'abord, l'analyse des produits permanents a montré que l'interprétation des exigences de l'activité a été soutenue par le facilitateur procédural. De fait, Juliette a remis une feuille aux élèves comportant des questions qu'ils devaient se poser afin de s'assurer de leur compréhension des exigences de l'activité. En outre, la planification des ressources à utiliser pour la cueillette d'information a été soutenue par un facilitateur procédural. Dans ce dernier, il y avait une explication d'une façon de départager les ressources pertinentes de celles qui ne l'étaient pas. Puis, les stratégies de contrôle des ressources, du processus et de la performance ont été soutenues par un questionnement en groupe. Effectivement, Juliette a questionné les élèves sur la gestion de leur temps en cours d'activité. Puis, elle a questionné les élèves sur leur interprétation des exigences de l'activité. Par ailleurs, Juliette a questionné les élèves afin qu'ils contrôlent leur performance en lien avec les critères de performance. En outre, l'autoévaluation de la performance, soit du travail accompli, a été soutenue par un questionnement aux élèves accompagné d'un facilitateur procédural. Juliette a, en plus de questionner les élèves en groupe, fourni une feuille sur laquelle étaient écrites des questions que les élèves devaient se poser pour autoévaluer leur travail avant sa remise.

En somme, quatre composantes du processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture ont été soutenues dans cette activité d'apprentissage par la lecture, et ce, en utilisant

le questionnement seul et accompagné d'un facilitateur procédural ainsi que le recours au facilitateur procédural seul.

Pour ce qui est des élèves en difficulté d'apprentissage, les interventions utilisées pour soutenir le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture étaient sensiblement les mêmes que celles utilisées par les élèves de la classe en général. La seule différence rapportée par Juliette est le fait qu'après avoir questionné les élèves en grand groupe sur leur contrôle des ressources, du processus et de leur performance; elle a questionné ceux en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation de façon individuelle.

4.1.4 Synthèse

La synthèse des résultats en lien avec le premier sous-objectif de cette étude, décrire les interventions des enseignants sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en difficulté d'apprentissage dans des écoles en milieu défavorisé, est présentée dans cette sous-section. L'analyse de la complexité des activités d'apprentissage par la lecture réalisées est d'abord présentée suivie du soutien offert aux élèves pendant ces activités.

Analyse de la complexité des activités d'apprentissage par la lecture réalisées

L'analyse de la complexité des activités d'apprentissage par la lecture réalisées par les trois enseignants montre que, de façon générale, ces activités sont plus ou moins complexes. Certaines activités remplissent plusieurs critères de complexité alors que d'autres en remplissent peu. L'analyse par activité montre que quatre activités remplissent tous les critères de complexité (Le texte descriptif, La publicité, La grammaire et La littérature), que deux d'entre elles en atteignent quatre (Une célébrité, El Nino), alors qu'une activité atteint trois critères (Les types et les formes de phrases) et une activité atteint deux des critères de complexité (Les types d'intelligence).

L'analyse par critère montre que, de façon générale, le seul critère rempli par toutes les activités d'apprentissage par la lecture est de se dérouler sur plusieurs périodes de cours (entre trois et huit). Les critères de poursuivre plusieurs buts (entre deux et trois), de créer une variété de produits (entre deux et quatre) et de comprendre un ensemble d'informations qui couvre un sujet sont ceux qui sont le moins atteints par les activités réalisées. Enfin,

aucune activité d'apprentissage par la lecture réalisée par les trois enseignants n'a été différenciée pour les élèves en difficulté d'apprentissage.

Analyse du soutien offert au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture

De façon générale, peu de soutien au processus d'autorégulation a été mentionné par les enseignants. Le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture a été soutenu pour quatre de ses composantes dans une seule activité (La littérature) et pour une composante dans deux activités (La publicité, El Nino).

L'analyse des pratiques pédagogiques montre qu'il y a eu cinq types de soutien, lesquels ne s'inscrivent pas dans des approches pédagogiques particulières. Les pratiques pédagogiques qui ont été utilisées sont : la discussion, l'exposé, le questionnement seul, le questionnement avec facilitateur procédural et le recours au facilitateur procédural seul.

L'analyse des composantes visées par ces pratiques de soutien montre qu'elles sont soutenues par au plus deux pratiques pédagogiques. En effet, l'interprétation des exigences des activités a été soutenue par le recours au facilitateur procédural, les stratégies de planification par l'exposé et le recours au facilitateur procédural, les stratégies de contrôle par le questionnement et les stratégies d'autoévaluation par la discussion et le questionnement avec facilitateur procédural. Les objectifs personnels ainsi que les stratégies d'ajustement n'ont pas été soutenus par les trois enseignants.

L'analyse du nombre de composantes visées par chacune des pratiques pédagogiques montre qu'il y en a peu. En fait, il y a seulement le facilitateur procédural qui a été utilisé pour soutenir deux composantes du processus d'autorégulation dans l'activité La littérature soit : l'interprétation des exigences de l'activité et les stratégies de planification. Les autres pratiques pédagogiques ont seulement servi à soutenir une composante du processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture.

Enfin, les pratiques de soutien ont été peu présentes et peu différenciées pour les élèves en difficulté d'apprentissage. En fait, il y a seulement eu l'ajout d'un questionnement

individuel par Juliette pour soutenir les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation dans l'activité La littérature.

4.2 DISCUSSION SUR LES INTERVENTIONS DES ENSEIGNANTS AU REGARD DE L'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE

La discussion des principaux résultats obtenus est présentée afin de répondre au premier sous-objectif de cette recherche, décrire les interventions des enseignants sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage dans des écoles en milieu défavorisé. Pour ce faire, les principaux constats tirés de l'analyse de la complexité des activités d'apprentissage par la lecture réalisées sont d'abord discutés, suivis de ceux tirés de l'analyse du soutien offert au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves.

4.2.1 Discussion sur la complexité des activités d'apprentissage par la lecture réalisées

Dans cette sous-section, les principaux constats en lien avec la complexité des activités d'apprentissage par la lecture réalisées sont discutés selon le contexte et les facteurs d'influence du problème de recherche; puis, en fonction de la recension spécifique des écrits et du cadre de référence de cette recherche «Apprendre en lisant» (Cartier, 2007).

4.2.1.1 Activités plus ou moins complexes d'apprentissage par la lecture

Les résultats de la présente étude montrent que les enseignants rapportent réaliser des activités d'apprentissage par la lecture plus ou moins complexes. Ce constat diffère de d'autres études qui ont montré que dans trois écoles secondaires en milieu défavorisé, les activités d'apprentissage par la lecture proposées aux élèves étaient peu complexes puisqu'elles ne consistaient qu'à répondre à des questions sur le texte (Cartier et Théorêt, 2001; Cartier et Théorêt, 2002). Dans la présente étude, les activités sont plus complexes.

Cette différence peut s'expliquer par deux éléments du contexte scolaire au secondaire en milieu défavorisé. D'une part, dans les écoles en milieu défavorisé, la SIAA a appuyé la mise en œuvre d'interventions sur l'apprentissage par la lecture à l'aide de formations basées, en grande partie, sur les travaux de Cartier, une des chercheurs de l'équipe d'évaluation de la SIAA. En ce sens, deux enseignants de cette étude, Simon et Juliette, ont

rapporté avoir participé à une formation sur l'apprentissage par lecture; alors que Marie a mentionné avoir collaboré avec une enseignante de l'école formée par la SIAA. Par ailleurs, ces enseignants ont été choisis parce qu'ils ont été reconnus par un coordonnateur régional de la SIAA comme étant des enseignants qui intervenaient sur la lecture. Ainsi, il est permis de penser que les formations offertes par la SIAA pourraient avoir influencé la complexité des activités d'apprentissage par la lecture des enseignants de la présente étude.

D'autre part, en première année du secondaire, les enseignants ont travaillé avec le nouveau programme de formation ce qui a pu amener ces derniers à réaliser des activités d'apprentissage ayant un certain degré de complexité. En effet, les situations d'apprentissage proposées par le nouveau programme doivent être suffisamment complexes pour favoriser le développement de compétences (MÉQ, 2003c). Ainsi, les enseignants de la première année du secondaire, en général, ont peut-être réalisé des activités plus complexes que celles qui consistent à répondre à des questions sur le texte par souci de développer des compétences prescrites dans le nouveau programme de formation.

En cinquième année du secondaire, bien que les enseignants savent que le Renouveau pédagogique est en cours d'implantation, c'est le programme des années 80 qui était encore en vigueur lors de la recherche. Les tâches prescrites dans ce programme comprennent celles d'écouter le cours, de lire dans le manuel et d'effectuer des exercices par la suite (Dupuis, 1991). L'activité réalisée par Juliette était plus complexe que les tâches décrites. Ceci peut s'expliquer par le fait que Juliette aurait réalisé une activité complexe dans le but de favoriser l'autonomie des élèves. De fait, elle a rapporté, lors d'une entrevue, avoir le souci de préparer les élèves pour le collégial en travaillant l'autonomie avec eux. Par ailleurs, cette enseignante a participé à une formation sur l'apprentissage par la lecture donnée par la SIAA, ce qui pourrait avoir influencé la complexité de l'activité réalisée. Enfin, il est permis de penser que Juliette savait que le nouveau programme serait implanté en cinquième secondaire prochainement.

Toutefois, ces activités d'apprentissage par la lecture plus ou moins complexes de façon général ne sont pas suffisamment complexes pour favoriser l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture de manière optimale. Selon la recension des écrits, les activités d'apprentissage par la lecture qui favorisent l'autorégulation de l'apprentissage par

la lecture remplissent tous les cinq critères de complexité d'une activité (Bouchard, 2001; Lenz *et al*, 1991; Perry, 1998). Différentes raisons peuvent expliquer le fait que les activités réalisées dans la présente étude ne sont pas complètement complexes. D'abord, il y a le manque de formation des enseignants en lien avec la différenciation pédagogique. La différenciation pédagogique favorise la réalisation de productions différenciées ce qui correspond à un des critères de complexité d'une activité, lequel figure parmi les critères les moins présents dans les activités réalisées par les enseignants de la présente étude. De plus, une autre raison du manque de complexité des activités de la présente étude pourrait être le fait que le nouveau programme est en cours d'implantation depuis peu au secondaire. Les enseignants n'ont peut-être pas encore mis en application toutes les composantes de ce programme, telles que les situations d'apprentissages complexes.

Une autre explication possible du constat que les activités d'apprentissage par la lecture proposées aux élèves ne sont pas suffisamment complexes peut résider dans l'accent mis par les enseignants sur un autre aspect d'une activité d'apprentissage par la lecture. Selon le modèle de référence « Apprendre en lisant » de Cartier (2007), une situation d'apprentissage par la lecture doit comprendre des activités qui sont pertinentes, motivantes et complexes (Cartier, 2007). Il est permis de penser que les enseignants de la présente étude se sont davantage attardés à la pertinence des activités d'apprentissage par la lecture plutôt qu'à leur complexité. Pour être pertinente, une activité doit faire lire et favoriser l'acquisition de connaissances (Cartier, 2007). Selon les entrevues effectuées dans cette étude, les intentions pédagogiques des enseignants pour les différentes activités d'apprentissage par la lecture réalisées étaient surtout centrées sur les apprentissages à faire sur plusieurs sujets, donc sur l'acquisition de connaissances, et non directement sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves. Il importe de rappeler que tous ces enseignants sont des enseignants de français et que dans le programme de formation qu'ils suivent, la compétence « Lire et apprécier des textes variés » vise entre autres le développement de la capacité à s'informer sur un sujet.

4.2.1.2 Activités d'apprentissage par la lecture non différenciées pour les types d'élèves

Les résultats issus de la comparaison de la complexité des activités réalisées selon le type d'élèves montrent qu'il n'y a pas de différences. Ce constat est étonnant puisque la Politique de l'adaptation scolaire favorise l'intégration des élèves en difficulté

d'apprentissage tout en tenant compte des différents rythmes d'apprentissage des élèves (MÉQ, 1999), en différenciant par exemple les activités d'apprentissage proposées aux élèves et en différenciant le soutien offert (MÉQ, 2003a). Or, dans la présente étude, les enseignants n'ont pas différencié la complexité des activités d'apprentissage par la lecture réalisées. Cela peut s'expliquer par le manque de formation à ce sujet des enseignants. De fait, ces enseignants, formés à l'enseignement régulier, peuvent avoir été moins sensibilisés à la différenciation pédagogique. Par ailleurs, pour ce qui est de la formation continue, il y a seulement une enseignante, Juliette, qui a mentionné avoir participé à une seule formation sur la différenciation pédagogique.

Le fait que les enseignants n'ont pas différencié la complexité des activités d'apprentissage par la lecture réalisées est partiellement en cohérence avec les résultats issus de la recension des écrits. Dans la recherche de Lenz *et al.* (1991) et de Bouchard (2001), l'activité d'apprentissage par la lecture réalisée n'avait pas été différenciée selon le type d'élèves. Toutefois, dans la recherche de Perry (1998), la complexité de l'activité d'apprentissage par la lecture avait été différenciée. Plus précisément, ce sont les critères « se dérouler sur plusieurs périodes de cours » et « comprendre un ensemble d'informations qui couvre un sujet » qui ont été différenciés. De fait, l'activité réalisée permettait aux élèves de choisir le temps qu'ils s'allouaient pour effectuer les différentes tâches. Ainsi, un élève en difficulté d'apprentissage avait l'opportunité de travailler sur l'activité pendant un plus grand nombre de périodes de cours qu'un autre élève. De plus, l'activité permettait aux élèves de choisir le nombre de pages à écrire sur un sujet au choix. Ainsi, certains élèves avaient l'opportunité d'effectuer une recherche plus approfondie que d'autres élèves.

Cette différence entre la recension des écrits et la présente étude peut s'expliquer à l'aide du modèle de référence de cette recherche « Apprendre en lisant » (Cartier, 2007). En effet, les enseignants ont peut-être différencié une autre composante de la situation d'apprentissage par la lecture plutôt que la complexité de l'activité. Par exemple, les enseignants ont peut-être différencié les textes et les occasions d'apprendre en lisant. Cela s'est en effet produit pour l'activité d'apprentissage par la lecture sur la littérature réalisée par Juliette. Sur le plan des textes, cette enseignante a fourni des notes de cours personnelles à ces élèves ainsi que des synthèses des textes plutôt que les textes complets. Alors, les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation ont lu des textes qui avaient une structure

et une organisation différente de celles des textes lus par les autres élèves. Par ailleurs, dans cette même activité, les occasions d'apprendre en lisant étaient différentes étant donné que les textes fournis aux élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation formaient des synthèses et que le nombre de pages lues était en conséquence moindre que le nombre de pages lues par les autres élèves. Une analyse plus approfondie permettrait de déterminer exactement si d'autres composantes de la situation d'apprentissage par la lecture comme les aspects pertinents ou motivants de l'activité ou les domaines d'apprentissage ciblés ont été différenciées selon le type d'élèves visé.

4.2.2 Discussion sur le soutien offert au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture

Dans cette sous-section, les principaux constats qui se rapportent au soutien offert au processus d'autorégulation des élèves sont discutés en lien avec le contexte et les facteurs d'influence du problème de recherche; puis, en fonction de la recension spécifique des écrits et du cadre de référence de cette recherche « Apprendre en lisant » (Cartier, 2007).

4.2.2.1 Peu de soutien offert au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture

Les constats montrent que les pratiques pédagogiques de soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des enseignants étaient peu présentes et peu variées. Ce constat est en lien de cohérence avec le contexte scolaire au secondaire en milieu défavorisé déjà décrit dans d'autres recherches. En effet, Cartier et Théorêt ont mentionné dans leurs travaux que certains enseignants du secondaire de trois écoles en milieu défavorisé interviennent peu sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture (Cartier et Théorêt, 2001, 2002; Théorêt, 2003). Les pratiques pédagogiques de ces enseignants consistent à donner des directives aux élèves, à leur poser des questions et à réagir ou à répondre à leurs questions en retour.

Le manque de soutien des enseignants de cette étude peut s'expliquer par trois raisons. D'abord, il y a l'insuffisance de formation auprès des enseignants précisément sur les pratiques de soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture. Il est vrai que la majorité des enseignants ont participé à une formation de la SIAA sur l'apprentissage par la lecture. Toutefois, aucun d'entre eux n'a mentionné avoir participé à une formation précisément sur les pratiques de soutien au processus d'autorégulation de

l'apprentissage par la lecture. Il est permis de penser qu'un accompagnement plus ciblé et soutenu aurait pu engendrer un changement de pratiques plus important chez ces enseignants. Une autre explication du peu de soutien réside dans le fait que les enseignants de l'étude étaient dans un contexte scolaire en changement depuis peu au secondaire. Le changement de pratiques souhaité par le nouveau programme, comme le soutien à l'autonomie, peut nécessiter un certain temps pour être implanté. Cela pourrait être le cas des enseignants de la présente étude. En outre, le peu de soutien pourrait s'expliquer par le domaine d'apprentissage des enseignants. Étant donné que ce sont tous des enseignants de français, il est possible que ces enseignants soient intervenus sur les stratégies cognitives du modèle de référence « Apprendre en lisant » (Cartier, 2007). Cela serait peu étonnant étant donné que dans le programme de français langue d'enseignement, l'accent est mis sur les stratégies de lecture, dont plusieurs réfèrent aux stratégies cognitives du modèle de référence « Apprendre en lisant » de Cartier (2007).

Par ailleurs, le soutien peu varié des enseignants se justifierait possiblement par le manque de formation de ceux-ci sur la différenciation pédagogique. Les enseignants de la présente étude ont rapporté ne pas avoir participé à des formations sur la différenciation pédagogique, mise à part Juliette qui a participé à une seule formation. Il est permis de penser que de former les enseignants sur des façons différentes d'intervenir sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage selon le type d'élèves pourrait améliorer la variété des pratiques de soutien mises en œuvre par les enseignants.

Les résultats sur les pratiques pédagogiques de soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture sont partiellement en lien de cohérence avec ceux obtenus dans la recension des écrits. Dans la présente étude, les pratiques de soutien utilisées par les enseignants sont l'exposé, la discussion, le questionnement accompagné ou non d'un facilitateur procédural ainsi que le recours au facilitateur procédural seul. Dans la recension des écrits, l'exposé a aussi été utilisé dans la situation d'apprentissage par la lecture (Cartier et Théorêt, 2001; Théorêt, 2003). Toutefois, contrairement à cette étude, le tutorat a aussi été évalué dans la recension des écrits (Kara, 2001).

Par ailleurs, dans la présente étude, les pratiques pédagogiques de soutien ne se rattachent pas à une approche pédagogique particulière, contrairement à la majorité de la recension

des écrits. De fait, dans cette recension, l'approche pédagogique qui est la plus évaluée dans des situations d'apprentissage en général est le modelage avec facilitateur procédural (Graham et Harris, 1989; Johnson *et al.*, 1997; Lenz *et al.*, 1991; Mason, 2004; Mason *et al.*, 2006; Mevarech et Kramarski, 1997; Montague, 1992; Sawyer *et al.*, 1992; Trammel *et al.*, 1994). Dans la situation d'apprentissage par la lecture plus particulièrement, le modelage avec facilitateur procédural et le *Strategic Content Learning Approach* semblent autant évalués (Butler, 1995, 1998; Butler *et al.*, 2000a; Lenz *et al.*, 1991; Mason, 2004; Mason *et al.*, 2006).

L'explication de cette différence observée entre les résultats de la présente étude et ceux de la recension des écrits peut résider dans la méthode de collecte de données. En effet, les données de la présente étude sur l'intervention des enseignants proviennent des entrevues réalisées pendant l'intervention, des produits permanents et de l'entrevue finale. Ainsi, il est possible que les enseignants n'aient pas soutenu le processus d'autorégulation exactement comme ils l'ont rapporté dans les entrevues. Bien que les produits permanents ont complété les éléments d'information rapportés lors des entrevues, l'observation directe de leurs interventions aurait peut-être permis de rattacher les pratiques pédagogiques utilisées à une ou des approches pédagogiques.

Selon le modèle de référence « Apprendre en lisant » (Cartier, 2007), l'enseignant qui veut favoriser un apprentissage autorégulé chez ses élèves doit intervenir sur les composantes du processus d'autorégulation qui demandent à être soutenues. Les stratégies de planification et celles d'autoévaluation figurent parmi les composantes du processus d'autorégulation les plus visées par le soutien des enseignants de la présente étude. Ceci peut se justifier par le contexte scolaire engendré par le nouveau programme et par la spécificité des enseignants qui ont participé à l'étude. Dans le nouveau programme, l'élève est invité à jouer un rôle actif dans l'évaluation de ses apprentissages en portant un regard réflexif sur ceux-ci. Cela pourrait expliquer le fait que les enseignants aient davantage soutenu les stratégies d'autoévaluation. Par ailleurs, toujours dans le nouveau programme, les stratégies de planification et celles d'autoévaluation figurent parmi les processus prescrits, et ce, pour chacune des trois compétences du domaine des langues. Par exemple, dans la compétence « lire des textes variés », les processus « planifier sa lecture » et « évaluer l'efficacité de sa démarche » doivent être sollicités par les élèves (MÉQ, 2003c). Puisque les trois

enseignants de l'échantillon étaient des enseignants de français, il est permis de penser que cela pourrait expliquer le fait qu'ils aient soutenu davantage les stratégies de planification et d'autoévaluation.

Le constat du plus grand soutien aux stratégies de planification et d'autoévaluation est partiellement en lien de cohérence avec les résultats de la recension des écrits. En effet, dans la présente étude, les composantes visées par le soutien des enseignants sont celles qui sont sollicitées au début et à la fin de l'activité d'apprentissage par la lecture. Par contre, dans la recension des écrits, les interventions visent davantage les composantes du processus d'autorégulation de l'apprentissage au début et pendant l'activité d'apprentissage. En effet, dans les recherches qui portent sur des situations d'apprentissage en général, les composantes de l'autorégulation de l'apprentissage les plus visées par le soutien sont les stratégies de contrôle utilisées pendant une activité d'apprentissage suivies des stratégies de planification utilisées au début d'une activité d'apprentissage (Bouchard, 2001; Butler, 1995, 1998, 2000, 2001; Cartier et Théorêt, 2001; Graham et Harris, 1989; Graham et Wong, 1993; Lenz *et al.*, 1991; Lysynchuk, 1990; Mason, 2004; Perry, 1998; Palincsar et Brown, 1984; Sawyer *et al.*, 1992; Théorêt, 2003).

Dans la situation d'apprentissage par la lecture plus précisément, ce sont les stratégies de planification utilisées au début d'une activité d'apprentissage par la lecture suivies des stratégies de contrôle et d'ajustement, utilisées pendant cette activité, qui sont les plus visées (Bouchard, 2001; Butler, 1995, 1998, 2000, 2001; Cartier et Théorêt, 2001; Lenz *et al.*, 1991; Mason, 2004; Mason *et al.*, 2006; Perry, 1998; Théorêt, 2003).

4.2.2.2 Un soutien au processus d'autorégulation peu différencié selon le type d'élèves

Les constats montrent que les enseignants ont peu adapté leur soutien selon le type d'élèves. La seule différence est apparue chez Juliette qui a questionné les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation sur leurs stratégies de contrôle individuellement après l'avoir fait auprès de tout le groupe. Le peu de différenciation du soutien ne va pas dans le sens de la Politique de l'adaptation scolaire qui demande de tenir compte des différents rythmes d'apprentissage des élèves (MÉQ, 1999). Étant donné l'absence de formation des enseignants au sujet du soutien au processus d'autorégulation de

l'apprentissage par la lecture et de la différenciation pédagogique, il est permis de penser qu'un accompagnement sur les différents types de pratiques de soutien possibles et souhaitables en fonction du type d'élèves pourrait aider les enseignants à différencier leur soutien.

Les résultats de la présente étude vont dans le même sens que ceux de la recension des écrits. Parmi toutes les recherches recensées, sept portent sur une intervention auprès de plusieurs types d'élèves, dont les élèves en difficulté d'apprentissage (Bouchard, 2001; Cartier et Théorêt, 2001; Graham et Wong, 1993; Mevarech, 1997; Perry, 1998; Rock, 2005; Théorêt, 2003). Seule la recherche de Perry (1998) montre une différenciation du soutien. Cette étude avait pour but de décrire les interventions des enseignants dans une situation d'apprentissage par la lecture. Dans les classes où il y avait un contexte favorable à l'autorégulation de l'apprentissage, le soutien offert aux élèves était adapté à leur besoin. Ainsi, il est permis de penser que ces enseignants ont différencié leur soutien selon le type d'élèves. Toutefois, il n'est pas mentionné si le soutien portait directement sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture de l'élève. En somme, les résultats de la recension des écrits ne montrent pas un soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture qui est différencié.

Selon le modèle de référence « Apprendre en lisant » (Cartier, 2007), le processus de l'apprentissage par la lecture de l'élève comprend ses connaissances antérieures, sa motivation, ses émotions, ses stratégies cognitives et son processus d'autorégulation (Cartier, 2007). Il est possible que les enseignants de la présente étude aient différencié le soutien à une autre composante du processus de l'apprentissage par la lecture plutôt qu'au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture de l'élève. Des analyses secondaires seraient nécessaires afin de le vérifier.

4.2.2.3 Davantage de soutien offert au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture par Juliette comparativement aux autres enseignants

Les résultats de cette recherche montrent que Juliette, qui enseignait à la cinquième année du secondaire, a offert davantage de soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture comparativement aux autres enseignants de la première année du secondaire. Ce résultat est étonnant considérant le contexte scolaire dans lequel se

trouvaient les enseignants de la première année du secondaire lors de la recherche, celui du nouveau programme. En effet, ce dernier met de l'avant le rôle actif de l'élève dans ses apprentissages en portant un regard réflexif sur ses apprentissages et sur ses méthodes de travail et en ajustant sa démarche d'apprentissage (MÉQ, 2003c). Le rôle actif de l'élève est favorisé dans une activité complexe et quand l'enseignant offre un soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture. Les enseignants de la présente étude ont offert aux élèves un contexte relativement favorable à l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture en réalisant des activités plus ou moins complexes. Or, les enseignants de la première année du secondaire ont peu soutenu le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture comparativement à Juliette. Une explication de cet écart réside dans le fait que Juliette ait mentionné dans l'une des entrevues de cette étude qu'elle voulait favoriser l'autonomie chez les élèves puisqu'ils allaient être au collégial sous peu.

Le constat que Juliette a offert davantage de soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture est en lien de cohérence avec les résultats obtenus de la recension des écrits. Sept recherches évaluent une intervention dans la situation d'apprentissage par la lecture auprès d'élèves du primaire et du début du secondaire (Bouchard, 2001; Cartier et Théorêt, 2001; Lenz *et al.*, 1991; Mason, 2004; Mason *et al.*, 2006; Perry, 1998; Théorêt, 2003) et trois études évaluent des interventions dans la situation d'apprentissage par la lecture auprès d'élèves de degré postsecondaire (Butler, 1995, 1998; Butler *et al.*, 2000b). Les résultats montrent que chez les plus vieux, les interventions dans les trois recherches visaient cinq composantes du processus d'autorégulation sur six; alors que chez les plus jeunes, les interventions visaient en moyenne 3,4 composantes du processus d'autorégulation. Ainsi, tout comme dans la présente étude, le soutien offert aux élèves plus vieux portait sur plus de composantes en moyenne que le soutien offert aux plus jeunes élèves.

Le peu de soutien offert par Marie et Simon comparativement à Juliette peut s'expliquer à l'aide du modèle de référence « Apprendre en lisant » de Cartier (2007). Les enseignants de la première année du secondaire peuvent avoir mis l'accent sur une autre composante du modèle « Apprendre en lisant » (2007) plutôt que sur le processus d'autorégulation. Ils peuvent avoir davantage soutenu les stratégies cognitives des élèves. De fait, les deux enseignants de la première année du secondaire ont rapporté avoir offert un soutien aux

stratégies de sélection (surlignement, annotation et survol) et aux stratégies d'organisation (effectuer un organisateur graphique). Ces stratégies, qui se retrouvent d'ailleurs dans le nouveau programme de formation du domaine d'apprentissage des langues, favorisent l'acquisition des connaissances. Cette explication est en cohérence avec l'hypothèse émise précédemment selon laquelle ces enseignants de français auraient favorisé la pertinence de l'activité plutôt que sa complexité. Ils auraient donc mis l'accent sur le fait qu'elle fait lire et qu'elle favorise l'acquisition des connaissances (Cartier, 2007).

4.3 CHANGEMENTS SUR LE PROCESSUS D'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE

Les résultats des analyses par énoncés sur les changements dans le processus d'autorégulation des élèves en difficulté d'apprentissage sont d'abord présentés afin de décrire ces changements. Puis, des analyses par échelles sont présentées afin de reconnaître si les différences observées lors des analyses descriptives sont significatives.

4.3.1 Description par énoncés

Les énoncés du processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture sont présentés et regroupés selon les composantes du modèle de référence, « Apprendre en lisant » de Cartier (2007). Ainsi, les résultats des élèves sont décrits pour les trois temps de l'activité d'apprentissage par la lecture : au début, pendant et à la fin.

4.3.1.1 Description de l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture au début de l'activité

Au début de l'activité, les composantes du processus d'autorégulation qui sont sollicitées sont l'interprétation des exigences de l'activité d'apprentissage par la lecture, les objectifs personnels et les stratégies de planification (Cartier, 2007). Les résultats de l'analyse descriptive des énoncés en lien avec l'interprétation des exigences de l'activité et les objectifs personnels sont présentés dans le tableau 11 et ceux en lien avec les stratégies de planification sont présentés dans le tableau 12. Dans les deux cas, les résultats portent sur la variation moyenne des fréquences des comportements rapportés par les élèves entre le prétest et le posttest. Les résultats sont présentés en deux catégories selon que le type d'élèves soit : les élèves en difficulté d'apprentissage et les élèves ordinaires. Dans la

catégorie des élèves en difficulté d'apprentissage, il y a deux sous-catégories : ceux identifiés en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation et ceux identifiés selon l'âge chronologique.

Tableau 11 : Moyennes des variations des énoncés par type d'élèves de l'interprétation des exigences de l'activité et des objectifs personnels

Énoncés	Moyennes des variations des énoncés par type d'élèves (écarts-types)		
	Élèves en difficulté d'apprentissage		Élèves ordinaires
	Selon le programme de formation	Selon l'âge chronologique	
Interprétation des exigences de l'activité			
Lire des textes	0,000 (0,7386)	0,000 (0,8528)	0,217 (0,5997)
Trouver des détails ou des faits importants (noms, dates)	-0,333 (0,779)	0,333 (0,779)	0,087 (0,515)
Mieux comprendre le sujet	0,000 (0,426)	0,083 (0,669)	0,174 (0,491)
Trouver les informations qui m'intéressent le plus	0,000 (0,775)	0,000 (1,054)	0,000 (1,000)
Trouver les idées principales ou les thèmes des textes à lire	-0,167 (0,389)	0,583 (0,793)	0,000 (0,739)
Avoir une idée générale sur le sujet	0,091 (0,831)	0,000 (0,853)	0,217 (0,902)
Comprendre les informations que je lis.	-0,250 (0,452)	0,000 (0,603)	0,227 (0,612)
Voir comment les informations sur le sujet vont ensemble	-0,182 (0,404)	-0,083 (0,793)	0,364 (0,954)
Appliquer ce que je lis à différentes situations ou problèmes.	-0,667 (0,779)	-0,091 (1,136)	0,182 (0,795)
Mémoriser les informations	-0,417 (1,084)	-0,455 (0,820)	0,227 (0,813)
Objectifs personnels			
Finir le plus vite possible	-0,250 (0,754)	0,167 (0,718)	-0,130 (0,694)
Travailler avec mes amis	-0,250 (0,622)	-0,250 (0,622)	0,130 (0,815)
Bien réaliser l'activité	-0,500 (1,508)	-0,250 (1,357)	-1,174 (0,887)
Comprendre ce que je lis	-0,083 (0,669)	0,000 (0,426)	-0,130 (0,344)
Apprendre sur le sujet	0,083 (0,900)	0,000 (0,739)	-0,174 (0,717)
Lire le moins possible	-0,364 (0,809)	0,333 (1,073)	-0,044 (0,638)
Faire plaisir à d'autres personnes ou les impressionner	0,167 (0,835)	-0,455 (1,036)	-0,137 (0,990)
Avoir de bonnes notes	0,000 (0,447)	0,250 (0,965)	-0,044 (0,367)

Sur le plan de l'interprétation des exigences de l'activité, les résultats montrent peu de changements positifs chez les élèves en difficulté d'apprentissage en général entre le prétest et le posttest, selon leurs réponses au questionnaire. De fait, il n'y a aucun changement positif qui touche tous les élèves en difficulté d'apprentissage. Au contraire, ces derniers mentionnent interpréter moins souvent l'activité d'apprentissage par la lecture comme demandant de voir comment les informations sur le sujet vont ensemble (moyennes des variations = -0,182 et -0,083), d'appliquer ce qui est lu à différentes situations problèmes (moyennes des variations = -0,667 et -0,091) et de mémoriser l'information (moyennes des variations = -0,417 et -0,455).

Chez les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation, plusieurs changements négatifs caractérisent la variation de leur interprétation des exigences de l'activité. En effet, ils disent interpréter plus souvent l'activité d'apprentissage par la lecture comme demandant d'avoir seulement une idée générale sur le sujet (moyenne des variations = 0,091). Par ailleurs, leur interprétation des exigences est moins souvent de comprendre les éléments d'information lus (moyenne des variations = -0,250) et de trouver les éléments importants (moyenne des variations = -0,333) ou les idées principales dans les textes (moyenne des variations = -0,167).

Chez les élèves en difficulté d'apprentissage selon l'âge chronologique, l'interprétation des exigences de l'activité d'apprentissage par la lecture qu'ils disent avoir est davantage centrée sur l'identification de l'idée principale (moyenne des variations = 0,583) et des éléments importants (moyenne des variations = 0,333) ainsi que sur une meilleure compréhension du sujet des textes (moyenne des variations = 0,083), contrairement aux élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation.

Quant aux objectifs personnels, les résultats montrent un changement positif chez les élèves en difficulté d'apprentissage en général. De fait, l'objectif personnel que ces élèves disent avoir quand ils débutent une activité d'apprentissage par la lecture est moins souvent de travailler avec les amis (moyennes des variations = -0,250 et -0,250). Par contre, ces élèves ont moins souvent l'objectif de bien réaliser l'activité, selon leurs réponses au questionnaire (moyenne des variations = -0,500 et -0,250).

Les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation mentionnent moins souvent avoir des objectifs qui ne favorisent pas l'apprentissage par la lecture comme de finir le plus vite possible (moyenne des variations = -0,250) et de lire le moins possible (moyenne des variations = -0,364). En outre, un des objectifs personnels que ces élèves rapportent avoir plus souvent est d'apprendre sur le sujet des textes (moyenne des variations = 0,083). Toutefois, ils ont moins souvent l'objectif personnel de comprendre les textes, selon leurs réponses au questionnaire (moyenne des variations = -0,083).

Les élèves en difficulté d'apprentissage selon leur âge chronologique mentionnent avoir moins souvent l'objectif personnel de faire plaisir à d'autres personnes et de les impressionner (moyenne des variations = -0,455). Toutefois, ces élèves rapportent avoir davantage l'objectif de terminer le plus vite possible (moyenne des variations = 0,167) et de lire le moins possible (moyenne des variations = 0,333) tout en voulant avoir de bons résultats (moyenne des variations = 0,250).

Sur le plan des stratégies de planification, les résultats présentés dans le tableau 12 montrent deux changements positifs chez les élèves en difficulté d'apprentissage en général. En effet, selon leurs réponses au questionnaire, ils demandent moins souvent de l'aide à quelqu'un pour leur expliquer l'activité (moyennes des variations = -0,364 et -0,333) et ils amorcent moins souvent l'activité d'apprentissage par la lecture en lisant seulement le texte (moyennes des variations = -0,091 et -0,167). Toutefois, ils rapportent moins souvent penser aux consignes (moyennes des variations = -0,364 et -0,250) et planifier leur temps (moyennes des variations = -0,182 et -0,500).

Tableau 12 : Moyennes des variations des énoncés par type d'élèves des stratégies de planification

Énoncés	Moyennes des variations des énoncés par type d'élèves (écarts-types)		
	Élèves en difficulté d'apprentissage		Élèves ordinaires
	Selon le programme de formation	Selon l'âge chronologique	
Seulement lire le texte	-0,091 (0,944)	-0,167 (0,937)	0,044 (0,878)
Penser aux consignes	-0,364 (0,674)	-0,250 (0,965)	-0,130 (0,938)
Demander à quelqu'un de m'expliquer l'activité.	-0,364 (0,674)	-0,333 (0,985)	-0,044 (0,825)
Planifier mon temps	-0,182 (0,874)	-0,500 (1,243)	-0,174 (1,154)
Choisir la façon de compléter l'activité	0,000 (0,633)	-0,333 (1,371)	-0,174 (0,984)
Demander à quelqu'un comment je dois faire la tâche	0,000 (0,775)	-0,333 (1,371)	-0,174 (0,887)
Faire un plan	0,200 (1,183)	-0,167 (0,577)	-0,091 (1,065)
Vérifier la longueur des lectures à faire	-0,300 (0,675)	0,167 (1,030)	0,044 (1,147)

Par ailleurs, les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation ont seulement un changement positif. Ils mentionnent plus souvent faire un plan quand ils commencent l'activité d'apprentissage par la lecture (moyenne des variations = 0,200). Toutefois, ils vérifient moins souvent la longueur des lectures à faire, selon leurs propos (moyenne des variations = -0,300).

Les élèves en difficulté d'apprentissage selon l'âge chronologique ont deux changements positifs. Ils mentionnent vérifier davantage la longueur des textes à lire (moyenne des variations = 0,167) et ils demandent moins souvent à quelqu'un comment effectuer les tâches demandées (moyenne des variations = -0,333). Toutefois, ils mentionnent moins souvent choisir une façon de compléter l'activité (moyenne des variations = -0,333) et effectuer un plan (moyenne des variations = -0,167).

En somme, les résultats montrent peu de changements positifs chez les élèves en difficulté d'apprentissage autant à ce qui a trait à leur interprétation des exigences de l'activité, à leurs objectifs personnels que à leurs stratégies de planification. Les seuls changements positifs observés sont qu'ils veulent moins souvent travailler avec leurs amis et qu'ils débutent moins souvent l'activité en lisant seulement le texte, selon leur propos.

Chez les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation, les résultats montrent quelques changements positifs. En ce qui concerne leurs objectifs personnels, les élèves rapportent moins souvent des objectifs d'évitement et plus souvent l'objectif d'apprendre sur le sujet, mais ils ont moins souvent l'objectif de comprendre. Quand ils sont questionnés sur les stratégies de planification, les élèves mentionnent plus souvent faire un plan, mais moins souvent vérifier la longueur des textes à lire. Toutefois, au regard de leur interprétation des exigences de l'activité, les résultats montrent des changements négatifs. Quand ils sont questionnés sur leur interprétation des exigences de l'activité d'apprentissage par la lecture, ils mentionnent plus souvent l'interpréter comme demandant d'avoir une idée générale sur le sujet, mais moins souvent comme demandant de trouver les idées principales des textes et de les comprendre.

Chez les élèves en difficulté d'apprentissage selon l'âge chronologique, les résultats montrent qu'ils interprètent les exigences de l'activité de façon plus positive, mais il y a plusieurs changements négatifs dans leurs objectifs personnels et leurs stratégies de planification, selon leurs réponses au questionnaire. D'abord, ils disent avoir une interprétation des exigences de l'activité qui est centrée plus souvent sur l'idée principale et les éléments importants. Quand ils sont questionnés sur leurs objectifs personnels, ces élèves disent moins souvent vouloir faire plaisir aux autres, mais ils ont plus souvent des objectifs d'évitement, comme finir le plus vite possible. D'ailleurs, ils mentionnent plus souvent vérifier la longueur des textes à lire, moins souvent choisir des façons de compléter l'activité et moins souvent faire un plan.

4.3.1.2 Description de l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture pendant l'activité

Pendant l'activité d'apprentissage par la lecture, les composantes du processus d'autorégulation qui sont sollicitées sont les stratégies de contrôle et d'ajustement (Cartier, 2007). Les résultats des analyses descriptives des énoncés en lien avec ces stratégies sont présentés dans le tableau 13. Les résultats portent sur la variation moyenne des fréquences des comportements rapportés par les élèves entre le prétest et le posttest. Tout comme dans les tableaux précédents, les résultats sont présentés en deux catégories selon le type d'élèves soit : les élèves en difficulté d'apprentissage incluant ceux en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation et ceux selon l'âge chronologique ainsi que les élèves ordinaires.

Tableau 13 : Moyennes des variations des énoncés par type d'élèves des stratégies de contrôle et d'ajustement

Énoncés	Moyennes des variations des énoncés par type d'élèves (écarts-types)		
	Élèves en difficulté d'apprentissage		Élèves ordinaires
	Selon le programme de formation	Selon l'âge chronologique	
Stratégies de contrôle			
Vérifier à l'occasion si je travaille bien.	0,000 (1,183)	0,000 (1,128)	-0,087 (1,125)
Ne pas penser à regarder si le travail avance bien.	-0,167 (0,937)	-0,333 (0,888)	0,044 (0,706)
Revoir les consignes pour être sûr que je fais ce qui est demandé	-0,083 (0,900)	-0,250 (0,754)	0,044 (0,767)
Vérifier que j'ai bien complété toutes les lectures.	-0,083 (0,669)	-0,167 (1,030)	0,000 (0,817)
Vérifier ce que je comprends et ne comprends pas des lectures.	-0,083 (0,996)	0,000 (0,853)	0,000 (0,603)
Vérifier si je peux dire quel est le sujet traité dans les textes.	-0,083 (0,996)	0,000 (0,853)	0,000 (0,603)
Vérifier que j'ai bien trouvé l'information importante.	-0,273 (0,647)	0,083 (0,669)	0,043 (0,706)
Vérifier ce que je retiens de ma lecture.	-0,091 (1,045)	-0,250 (0,877)	0,044 (0,767)
Penser au temps qu'il me reste pour faire ce que j'ai à faire.	0,182 (1,079)	0,000 (0,739)	-0,044 (0,767)
Se demander si mes façons de faire sont bonnes.	0,167 (0,937)	-0,2500 (0,622)	-0,1304 (0,869)
Se demander si j'aurai une bonne note.	0,273 (0,786)	0,000 (1,096)	0,435 (1,037)
Vérifier si l'apprentissage avance bien.	-0,091 (0,700)	0,000 (1,128)	0,087 (0,900)
Se demander si les autres sont contents ou impressionnés par mon travail.	-0,250 (1,055)	-0,083 (0,792)	-0,304 (1,063)
Penser juste au moment où ce travail sera fini.	-0,273 (0,786)	0,083 (0,669)	0,000 (1,045)
Se demander si j'arrive à bien me concentrer.	-0,500 (0,522)	-0,500 (0,905)	-0,174 (0,937)
Vérifier si je peux appliquer ce que je lis pour résoudre un problème ou répondre à des questions	-0,300 (1,059)	0,333 (0,985)	-0,044 (0,638)
Stratégies d'ajustement			
Demander de l'aide.	-0,727 (0,647)	-0,167 (0,718)	-0,130 (0,920)
Arrêter de travailler et j'abandonne.	-0,091 (1,136)	-0,167 (0,937)	-0,044 (0,367)
Lire à nouveau les informations dans le texte.	-0,417 (0,793)	-0,417 (0,793)	-0,087 (0,596)
Lire plus lentement.	-0,167 (0,718)	-0,083 (1,240)	-0,130 (0,684)
Faire des liens entre les informations.	-0,083 (0,515)	-0,417 (1,165)	-0,261 (0,810)
Faire des liens entre ce que je lis et ce que je connais sur le sujet.	0,000 (1,000)	0,083 (0,900)	0,044 (0,706)
Essayer de mémoriser les informations.	-0,250 (1,138)	0,250 (0,754)	-0,044 (0,878)
Revoir l'introduction ou le résumé du texte, s'il y en a.	-0,455 (1,036)	0,083 (0,996)	-0,130 (0,869)
Porter attention aux mots que je ne connais pas.	0,083 (0,900)	0,083 (1,084)	-0,261 (0,689)
Regarder les titres, les sous-titres, les graphiques, les tableaux ou les images.	0,000 (0,894)	0,167 (1,193)	0,130 (0,626)
Revoir les consignes.	-0,250 (0,754)	-0,091 (0,831)	0,000 (0,603)
Essayer de mieux utiliser mon temps.	-0,417 (1,084)	-0,583 (0,793)	-0,217 (0,795)
Essayer d'utiliser de meilleures façons de faire.	0,167 (0,937)	-0,417 (0,793)	-0,174 (0,834)

Au regard des stratégies de contrôle, il y a peu de changements positifs chez les élèves en difficulté d'apprentissage en général. Les deux changements positifs qui touchent tous les élèves en difficulté d'apprentissage est qu'ils mentionnent moins souvent ne pas regarder si le travail avance bien (moyennes des variations = -0,167 et -0,333) et qu'ils rapportent se demander moins souvent si les autres sont impressionnés ou contents de leur travail (moyennes des variations = -0,250 et -0,083). Toutefois, ces mêmes élèves vérifient moins souvent s'ils travaillent bien, selon leurs propos (moyennes des variations = 0,000 et 0,000). Par ailleurs, ils mentionnent moins souvent revoir les consignes pour vérifier s'ils font ce qui est demandé (moyennes des variations = -0,083 et -0,250), moins souvent vérifier s'ils ont bien complété toutes les lectures (moyennes des variations = -0,083 et -0,167), moins souvent vérifier ce qu'ils retiennent de la lecture (moyennes des variations = -0,091 et -0,250) et moins souvent se demander s'ils arrivent à bien se concentrer (moyennes des variations = -0,500 et -0,500).

Chez les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme, trois changements positifs les distinguent des autres élèves en difficulté d'apprentissage. En effet, ils mentionnent plus souvent penser au temps qu'il leur reste pour effectuer le travail (moyenne des variations = 0,182) et plus souvent se demander si leurs façons de faire sont bonnes (moyenne des variations = 0,167). De plus, ils rapportent moins souvent penser juste au moment où le travail sera fini (moyenne des variations = -0,273). Par contre, ils rapportent vérifier moins souvent s'ils ont trouvé les éléments d'information importants (moyenne des variations = -0,273), s'ils peuvent appliquer ce qu'ils ont lu pour résoudre un problème (moyenne des variations = -0,300), s'ils sont capables de dire le sujet des textes (moyenne des variations = -0,083) et s'ils ont compris les textes (moyenne des variations = -0,083), mais ils se demandent plus souvent s'ils auront un bon résultat (moyenne des variations = -0,273).

Les élèves en difficulté d'apprentissage selon l'âge chronologique ont deux changements positifs qui les distinguent des autres élèves en difficulté d'apprentissage. De fait, ils rapportent vérifier plus souvent s'ils ont trouvé les informations importantes (moyenne des variations = 0,083) et vérifier plus souvent s'ils peuvent appliquer les informations lues pour résoudre un problème ou répondre à des questions (moyenne des variations = 0,333). Toutefois, ils mentionnent plus souvent penser au moment où le travail sera fini (moyenne

des variations = 0,083) et moins souvent se demander si leurs façons de faire sont bonnes (moyenne des variations = -0,250).

Pour ce qui est des stratégies d'ajustement, les résultats montrent moins de changements positifs que de changements négatifs chez les élèves en difficulté d'apprentissage en général (voir tableau 13). Ils rapportent demander moins souvent de l'aide quand ils ont des difficultés (moyennes des variations = -0,727 et -0,167) et porter plus souvent attention aux mots inconnus (moyennes des variations = 0,083 et 0,083). Ils rapportent aussi abandonner moins souvent (moyennes des variations = -0,091 et -0,167), tout comme les élèves ordinaires. Par contre, quand ils ont des difficultés, ils disent moins souvent lire les informations à nouveau (moyennes des variations = -0,417 et -0,417), lire plus lentement (moyennes des variations = -0,167 et -0,083), revoir les consignes (moyennes des variations = -0,250 et -0,091), essayer de mieux utiliser leur temps (moyennes des variations = -0,417 et -0,583) et faire des liens entre les éléments d'information (moyennes des variations = -0,083 et -0,417).

Les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation ont deux changements positifs qui les distinguent des autres élèves en difficulté d'apprentissage. En effet, ils mentionnent essayer plus souvent d'utiliser de meilleures façons de faire (moyenne des variations = 0,167) et ils essaient moins souvent de mémoriser l'information (moyenne des variations = -0,250). Toutefois, selon leurs propos, ces élèves revoient moins souvent l'introduction ou le résumé (moyenne des variations = -0,455) quand ils ont des difficultés à apprendre en lisant.

Les élèves en difficulté d'apprentissage selon l'âge chronologique ont quatre changements positifs qui les distinguent des autres élèves en difficulté d'apprentissage. Ils rapportent plus souvent l'utilisation de stratégies d'ajustement en lien avec le texte. Par exemple, ils disent regarder plus souvent les titres, les sous-titres, les images, les graphiques ou les tableaux (moyenne des variations = 0,167) et ils disent plus souvent revoir l'introduction ou le résumé du texte, s'il y en a (moyenne des variations = 0,083). Par ailleurs, ces élèves rapportent plus souvent l'utilisation de certaines stratégies d'ajustement en lien avec l'apprentissage. Par exemple, ils mentionnent plus souvent faire des liens avec l'information qu'ils connaissent (moyenne des variations = 0,083) et essayer de mémoriser

les éléments d'information (moyenne des variations = 0,250). Toutefois, ils essaient moins souvent d'utiliser de meilleures façons de faire, selon leurs propos (moyenne des variations = -0,417).

En résumé, les élèves en difficulté d'apprentissage en général ont quelques changements positifs autant sur le plan de leurs stratégies de contrôle que de leurs stratégies d'ajustement. Au regard des stratégies de contrôle, ils mentionnent moins souvent ne pas regarder si le travail avance bien et ils disent moins souvent se demander si les autres sont impressionnés ou contents de leur travail. Sur le plan des stratégies d'ajustement, ils rapportent demander moins souvent de l'aide et abandonner quand ils rencontrent un problème. De plus, ils portent plus souvent attention aux mots inconnus.

Chez les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme, les résultats ont montré quelques changements positifs. Quand on les questionne sur leurs stratégies de contrôle, ces élèves disent penser plus souvent au temps restant pour le travail, se demander plus souvent si leurs stratégies sont adéquates, se demander plus souvent s'ils auront un bon résultat et penser moins souvent au moment où le travail sera fini. Pour ce qui est de leurs stratégies d'ajustement, ces élèves disent essayer plus souvent d'utiliser de meilleures façons de faire et moins souvent de mémoriser les éléments d'information quand ils rencontrent un problème.

Chez les élèves en difficulté d'apprentissage selon l'âge chronologique, les résultats ont également montré quelques changements positifs. Quand ils sont questionnés sur leurs stratégies de contrôle, ces élèves mentionnent plus souvent vérifier s'ils ont trouvé les informations importantes et s'ils peuvent appliquer les informations lues pour résoudre un problème, mais ils pensent plus souvent au moment où le travail sera terminé. Quand ils rencontrent des difficultés, les stratégies d'ajustement qu'ils disent avoir sont plus souvent centrées sur le texte et le traitement de l'information, mais moins souvent sur les stratégies d'apprentissage.

4.3.1.3 Description de l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture à la fin de l'activité

À la fin de l'activité d'apprentissage par la lecture, la composante du processus d'autorégulation qui est sollicitée constitue les stratégies d'autoévaluation (Cartier, 2007).

Les résultats aux énoncés en lien avec ces stratégies sont présentés dans le tableau 14 en suivant la même démarche que celle utilisée pour les autres stratégies.

Tableau 14 : Moyennes des variations des énoncés par type d'élèves des stratégies d'autoévaluation

Énoncés	Moyennes des variations des énoncés par type d'élèves (écarts-types)		
	Élèves en difficulté d'apprentissage		Élèves ordinaires
	Selon le programme de formation	Selon l'âge chronologique	
Stratégies d'autoévaluation			
Remettre ce que je fais sans le réviser.	0,000 (1,128)	0,250 (0,866)	0,130 (0,968)
S'assurer que j'ai bien fait ce que je devais faire.	0,273 (1,104)	-0,500 (1,000)	0,087 (0,596)
Comparer ce que j'ai fait avec les autres élèves.	0,000 (1,265)	-0,417 (0,900)	0,000 (0,954)
Comparer ce que j'ai fait avec les consignes.	0,250 (1,055)	-0,583 (0,996)	-0,130 (0,626)
Attendre que l'enseignant dise ce qu'il pense de mon travail.	0,333 (0,888)	0,803 (0,900)	0,087 (1,041)
Se demander si j'ai appris tout ce que je devais apprendre.	0,250 (0,754)	-0,818 (0,874)	-0,130 (0,869)
Penser à comment améliorer ma façon de travailler la prochaine fois.	0,083 (1,165)	0,091 (1,045)	-0,087 (0,793)

Sur le plan des stratégies d'autoévaluation, il y a seulement un changement positif qui touche tous les élèves en difficulté d'apprentissage en général. En effet, les élèves mentionnent plus souvent penser à comment améliorer leur façon de faire la prochaine fois (moyennes des variations = 0,803 et 0,091). Par contre, ces mêmes élèves mentionnent attendre plus souvent que l'enseignant dise ce qu'il pense de leur travail plutôt que de s'autoévaluer (moyennes des variations = 0,333 et 0,803).

Les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation montrent plusieurs changements positifs. En effet, ils disent autoévaluer davantage leur travail en s'assurant d'avoir fait ce qu'ils devaient faire (moyenne des variations = 0,273) et en comparant ce qu'ils ont fait avec les consignes (moyenne des variations = 0,250). De plus, ils rapportent autoévaluer davantage leur apprentissage en se demandant s'ils ont appris tout ce qu'ils devaient apprendre (moyenne des variations = 0,250).

Les élèves en difficulté d'apprentissage selon l'âge chronologique n'ont aucun changement positif qui les distingue des autres élèves en difficulté d'apprentissage et ils ont plusieurs

reculs dans les stratégies d'autoévaluation qu'ils rapportent utiliser. Par exemple, ils disent plus souvent remettre leur travail sans le réviser (moyenne des variations = 0,250). Par ailleurs, ils mentionnent moins souvent s'assurer d'avoir bien fait ce qu'ils devaient faire (moyenne des variations = -0,500), moins souvent comparer ce qu'ils ont fait avec les autres élèves (moyenne des variations = -0,417), moins souvent comparer ce qu'ils ont fait avec les consignes (moyenne des variations = -0,583) et moins souvent se demander s'ils ont appris ce qu'ils devaient apprendre (moyenne des variations = -0,818).

En somme, les élèves en difficulté d'apprentissage en général ont peu de changements positifs dans leurs stratégies d'autoévaluation. Les élèves en difficulté d'apprentissage selon l'âge chronologique ont plusieurs reculs entre le prétest et le posttest. Par exemple, ils mentionnent moins souvent se demander s'ils ont appris ce qu'ils devaient apprendre. Les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation, quant à eux, ont trois changements positifs. Par exemple, ils comparent plus souvent ce qu'ils ont fait avec les consignes.

4.3.2 Description par échelle

Dans le but de comparer les changements sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture selon les types d'élèves, une analyse par échelle a été effectuée. Le tableau 15 présente les moyennes et les écarts-types des fréquences obtenues au prétest et au posttest ainsi que les variations moyennes entre ces deux tests. Afin de savoir si les différences observées entre le prétest et le posttest sont significatives, le tableau montre aussi les résultats d'une analyse de comparaison de moyennes. Pour effectuer cette analyse, le test non paramétrique des rangs pour échantillons pairés de Wilcoxon a été utilisé. Ce tableau présente les résultats d'une autre analyse de comparaison de moyennes qui permet de savoir s'il y a des différences significatives de la variation des résultats selon le type d'élèves. Pour effectuer cette analyse, le test non paramétrique de Kruskal-Wallis a été utilisé.

Tableau 15 : Description des échelles en lien avec l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture selon le type d'élèves

Échelles	Statistiques descriptives et de comparaison selon le type d'élèves												
	Élèves en difficulté d'apprentissage								Élèves ordinaires				Valeur de H et signification
	Selon le programme de formation				Selon l'âge chronologique								
	Prétest Moyennes (écarts-types)	Postest Moyennes (écarts-types)	Variation Moyennes (écarts-types)	Rangs moyens	Prétest Moyennes (écarts-types)	Postest Moyennes (écarts-types)	Variation Moyennes (écarts-types)	Rangs moyens	Prétest Moyennes (écarts-types)	Postest Moyennes (écarts-types)	Variation Moyennes (écarts-types)	Rangs moyens	
Interprétation positive de l'activité	1,849 (0,712)	1,655 (0,730)	-0,194 (0,533)	6,64	1,714 (0,624)	1,941 (0,634)	0,226 (0,623)	4,38	1,894 (0,531)	2,056 (0,408)	0,162 (0,649)	12,36	
Stratégies de Planification	1,667 (0,843)	1,528 (0,881)	-0,061 (0,892)	6,00	1,278 (0,633)	1,028 (0,969)	-0,250 (0,866)	5,43	1,290 (0,866)	1,073 (0,822)	-0,217 (0,962)	11,25	0,535
Vouloir plaire et impressionner les autres	1,306 (0,674)	1,000 (0,779)	-0,306 (0,717)	7,00	1,292 (0,811)	1,028 (0,915)	-0,264 (0,687)	5,64	0,754 (0,740)	0,573 (0,529)	-0,181 (0,895)	10,05	0,704
Stratégies de demande d'aide	1,674 (0,671)	1,271 (0,765)	-0,356 (0,469)	4,94**	1,451 (0,676)	1,042 (0,698)	-0,410 (0,848)	5,60**	1,087 (0,611)	0,935 (0,529)	-0,152 (0,638)	10,73	3,259
Évitement	1,217 (0,749)	0,964 (0,681)	-0,252 (0,425)	5,95**	0,790 (0,564)	0,833 (0,656)	0,044 (0,744)	5,00	0,609 (0,602)	0,565 (0,625)	-0,044 (0,447)	10,40	1,898

* $0,05 < p < 0,1$ ** $0,01 < p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

Chez tous les élèves, les résultats montrent en général peu de changements entre le début et la fin de l'année scolaire. Chez les élèves en difficulté d'apprentissage en général, il y a eu une diminution significative de la stratégie de demande d'aide ($0,01 < p \leq 0,05$). Chez les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation seulement, les comportements d'évitement ont significativement diminué ($0,01 < p \leq 0,05$).

Chez les élèves en difficulté d'apprentissage, les variations observées entre le début et la fin de l'année ne permettent pas de les distinguer des élèves ordinaires. De fait, les résultats aux analyses de comparaison de moyennes selon le type d'élèves ne montrent aucune différence significative. Donc, l'effet des interventions des enseignants n'est pas significativement différent selon le type d'élèves.

4.3.3 Synthèse

Dans cette section, les changements positifs et négatifs dans le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture sont décrits pour les élèves en difficulté d'apprentissage en général, puis pour les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation et pour ceux selon l'âge chronologique.

4.3.3.1 Changements chez les élèves en difficulté d'apprentissage par la lecture en général

Tel que montré dans le tableau 16, il y a peu de changements positifs chez les élèves en difficulté d'apprentissage en général entre le prétest et le posttest pour toutes les composantes du processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture. Pour ce qui est de leurs objectifs personnels, ils mentionnent vouloir moins souvent travailler avec des amis. Par ailleurs, lorsqu'ils planifient, ces élèves mentionnent moins souvent amorcer l'activité d'apprentissage par la lecture en lisant seulement le texte. De plus, ils se questionnent plus souvent sur l'avancement du travail pendant l'activité d'apprentissage par la lecture. Quand ils sont questionnés sur leurs stratégies d'ajustement, ils disent abandonner moins souvent lors de difficultés. À la fin de l'activité, ils disent penser plus souvent aux façons d'améliorer leurs façons de faire

pour un prochain travail. Pour ce qui est de la demande d'aide, ces élèves disent utiliser significativement moins souvent la stratégie de demande d'aide quand ils planifient et quand ils rencontrent une difficulté.

Il y a aussi quelques changements négatifs dans le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves en difficulté d'apprentissage en général. En effet, quand on les questionne sur leur interprétation des exigences de l'activité, ces élèves ne mentionnent pas avoir plus souvent d'interprétations positives. De plus, au regard de leurs objectifs personnels, ils veulent moins souvent bien réaliser l'activité. Puis, ils planifient moins souvent leur temps et ils pensent moins souvent aux consignes, selon leur propos. De plus, pendant l'activité d'apprentissage par la lecture, ils mentionnent moins souvent contrôler leur concentration, leur apprentissage et ils se demandent moins souvent ce que les autres pensent de leur travail. À la toute fin de l'activité d'apprentissage par la lecture, ils attendent plus souvent que l'enseignant dise ce qu'il pense de leur travail.

Tableau 16 : Description du processus d'autorégulation des élèves en difficulté d'apprentissage en général

Analyses	Processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture					
	Interprétation des exigences de l'activité	Objectifs personnels	Stratégies de planification	Stratégies de contrôle	Stratégies d'ajustement	Stratégies d'autoévaluation
Par énoncés	<ul style="list-style-type: none"> • ↓Mémoriser les informations (+) • ↓Appliquer ce que je lis à différentes situations ou problèmes (+,-) • ↓ Voir comment les informations sur le sujet vont ensemble (-) 	<ul style="list-style-type: none"> • ↓Bien réaliser l'activité (+,-) • ↓Travailler avec mes amis (-) 	<ul style="list-style-type: none"> • ↓ Planifier mon temps (-,+) • ↓Penser aux consignes (-) • ↓Demander à quelqu'un de m'expliquer l'activité (-) • ↓Seulement lire le texte (-) 	<ul style="list-style-type: none"> • ↓Se demander si j'arrive à bien me concentrer (+) • ↓Ne pas penser à regarder si le travail avance bien (-) • ↓Vérifier ce que je retiens de ma lecture (-) • ↓Revoir les consignes pour être sûr que je fais ce qui est demandé (-) • ↓Se demander si les autres sont contents ou impressionnés par mon travail (-) • ↓Vérifier que j'ai bien complété toutes les lectures (-) 	<ul style="list-style-type: none"> • ↓Essayer de mieux utiliser mon temps (+) • ↓Lire à nouveau les informations dans le texte (+) • ↓Demander de l'aide (+,-) • ↓Faire des liens entre les informations (-,+) • ↓Arrêter de travailler et j'abandonne (-) • ↓Revoir les consignes (-) • ↓Lire plus lentement (-) • ↑Porter attention aux mots que je ne connais pas (-) 	<ul style="list-style-type: none"> • ↑Attendre que l'enseignant dise ce qu'il pense de mon travail (-,+) • ↑Penser à comment améliorer ma façon de travailler la prochaine fois (-)
Par échelles	-	-	<ul style="list-style-type: none"> • ↓Stratégies de demande d'aide (-) 	-	<ul style="list-style-type: none"> • ↓Stratégies de demande d'aide (-) 	-

↑ = augmentation, ↓ = diminution, (-) = variation moyenne entre -0,4 et 0,4 (+) = variation moyenne plus petite que -0,4 et plus grande que 0,4

4.3.3.1 Changements chez les élèves en difficulté d'apprentissage par la lecture selon le programme de formation

De façon plus précise, les résultats des élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation montrent qu'ils semblent des améliorations qui montrent un meilleur engagement de ces élèves lors d'une activité d'apprentissage par la lecture, comme le montre le tableau 17. En effet, quand ils déterminent leurs objectifs personnels, ils rapportent plus souvent l'objectif d'apprendre sur un sujet et moins souvent des objectifs d'évitement, comme de finir le plus vite possible et de lire le moins possible. Quand on les questionne sur leurs stratégies de planification, ils disent plus souvent faire un plan en commençant l'activité d'apprentissage par la lecture. Par ailleurs, ils mentionnent plus souvent contrôler le temps qu'il reste et les stratégies utilisées. De plus, ces mêmes élèves rapportent penser moins souvent au moment où le travail sera fini. Quand ils rencontrent des difficultés, ils disent essayer plus souvent d'ajuster leurs stratégies. À la toute fin d'une activité d'apprentissage par la lecture, ils mentionnent autoévaluer davantage leur performance et leur apprentissage. Ceci démontre quelques changements du point de vue de l'engagement de ces élèves. D'ailleurs, l'analyse par échelle montre une diminution significative des comportements d'évitement chez ces derniers.

Par contre, ces mêmes élèves ont aussi des changements négatifs dans leur processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture, selon leurs réponses au questionnaire. En effet, ils interprètent moins souvent de façon positive les exigences de l'activité. De plus, leur interprétation des exigences de l'activité, leurs objectifs personnels et leurs stratégies de contrôle qu'ils disent avoir sont moins souvent centrés sur la compréhension des textes.

Tableau 17 : Description du processus d'autorégulation des élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation

Analyses	Processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture					
	Interprétation des exigences de l'activité	Objectifs personnels	Stratégies de planification	Stratégies de contrôle	Stratégies d'ajustement	Stratégies d'autoévaluation
Par énoncés	<ul style="list-style-type: none"> • ↓ Comprendre les informations que je lis (-) • ↓ Trouver des détails ou des faits importants (noms, dates) (-) • ↓ Trouver les idées principales ou les thèmes des textes à lire (-) • ↑ Avoir une idée générale sur le sujet (-) 	<ul style="list-style-type: none"> • ↓ Lire le moins possible (-) • ↓ Finir le plus vite possible (-) • ↑ Faire plaisir à d'autres personnes ou les impressionner (-) • ↓ Comprendre ce que je lis (-) • ↑ Apprendre sur le sujet (-) 	<ul style="list-style-type: none"> • ↑ Faire un plan (-) • ↓ Vérifier la longueur des lectures à faire (-) 	<ul style="list-style-type: none"> • ↓ Vérifier si je peux appliquer ce que je lis pour résoudre un problème ou répondre à des questions (-) • ↓ Vérifier que j'ai bien trouvé l'information importante (-) • ↓ Penser juste au moment où ce travail sera fini (-) • ↑ Se demander si j'aurai une bonne note (-) • ↑ Penser au temps qu'il me reste pour faire ce que j'ai à faire (-) • ↑ Se demander si mes façons de faire sont bonnes (-) • ↓ Vérifier si l'apprentissage avance bien (-) • ↓ Vérifier ce que je comprends et ne comprends pas des lectures (-) • ↓ Vérifier si je peux dire quel est le sujet traité dans les textes (-) 	<ul style="list-style-type: none"> • ↓ Revoir l'introduction ou le résumé du texte, s'il y en a (+) • ↓ Essayer de mémoriser les informations (-) • ↑ Essayer d'utiliser de meilleures façons de faire (-) 	<ul style="list-style-type: none"> • ↑ S'assurer que j'ai bien fait ce que je devais faire (-) • ↑ Se demander si j'ai appris tout ce que je devais apprendre (-) • ↑ Comparer ce que j'ai fait avec les consignes (-)
Par échelles	-	-	-	<ul style="list-style-type: none"> • ↓ Stratégies d'évitement (-) 	<ul style="list-style-type: none"> • ↓ Stratégies d'évitement (-) 	<ul style="list-style-type: none"> • ↓ Stratégies d'évitement (-)

↑ = augmentation, ↓ = diminution, (-) = variation moyenne entre -0,4 et 0,4 (+) = variation moyenne plus petite que -0,4 et plus grande que 0,4

Comme le montre le tableau 18, les élèves en difficulté d'apprentissage selon l'âge chronologique ont plusieurs changements qui montrent un désengagement de ces élèves lors d'une activité d'apprentissage par la lecture. Les objectifs personnels de ces élèves sont plus souvent de lire le moins possible et de finir le plus vite possible et moins souvent d'impressionner les autres. Par ailleurs, ils planifient moins souvent leurs stratégies et leur travail et ils vérifient plus souvent la longueur des textes à lire. Ils demandent moins souvent de l'aide lors de la planification. Pendant l'activité d'apprentissage par la lecture, ils pensent plus souvent au moment où le travail sera terminé. À la toute fin d'une activité d'apprentissage par la lecture, ces élèves disent utiliser moins souvent plusieurs stratégies d'autoévaluation (ex. s'assurer d'avoir bien fait ce qu'ils devaient faire). Ils remettent d'ailleurs plus souvent leur travail sans le réviser.

Ces élèves ont tout de même quelques changements positifs dans leur processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture. En effet, quand ils sont questionnés sur leur interprétation des exigences de l'activité, ces élèves mentionnent plus souvent une interprétation qui est centrée sur l'identification des éléments et des idées importants des textes. Ils ont donc une meilleure interprétation des exigences de l'activité. Pendant une activité d'apprentissage par la lecture, ils disent vérifier davantage s'ils ont trouvé les éléments d'information importants et s'ils peuvent appliquer ces informations pour résoudre un problème ou répondre à des questions, ce qui forme des changements positifs. Quand ils rencontrent une difficulté, ils disent revoir plus souvent certains éléments des textes comme les titres et les sous-titres. Ils rapportent aussi utiliser plus souvent des stratégies d'ajustement en lien avec la rétention en mémoire des éléments d'information comme l'activation des connaissances antérieures et la mémorisation des éléments d'information contenus dans les textes.

Tableau 18 : Description du processus d'autorégulation des élèves en difficulté d'apprentissage selon l'âge chronologique

Analyses	Processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture					
	Interprétation des exigences de l'activité	Objectifs personnels	Stratégies de planification	Stratégies de contrôle	Stratégies d'ajustement	Stratégies d'autoévaluation
Par énoncés	<ul style="list-style-type: none"> • ↑ Trouver les idées principales ou les thèmes des textes à lire (+) • ↑ Trouver des détails ou des faits importants (noms, dates) (-) • ↑ Mieux comprendre le sujet (-) 	<ul style="list-style-type: none"> • ↓ Faire plaisir à d'autres personnes ou les impressionner (+) • ↑ Lire le moins possible (-) • ↑ Avoir de bonnes notes (-) • ↑ Finir le plus vite possible (-) 	<ul style="list-style-type: none"> • ↓ Choisir la façon de compléter l'activité (-) • ↓ Demander à quelqu'un comment je dois faire la tâche (-) • ↓ Faire un plan (-) • ↑ Vérifier la longueur des lectures à faire (-) 	<ul style="list-style-type: none"> • ↓ Se demander si mes façons de faire sont bonnes (-) • ↑ Vérifier si je peux appliquer ce que je lis pour résoudre un problème ou répondre à des questions (-) • ↑ Vérifier que j'ai bien trouvé l'information importante (-) • ↑ Penser juste au moment où ce travail sera fini (-) 	<ul style="list-style-type: none"> • ↓ Essayer d'utiliser de meilleures façons de faire (+) • ↑ Essayer de mémoriser les informations (-) • ↑ Regarder les titres, les sous-titres, les graphiques, les tableaux ou les images (-) • ↑ Faire des liens entre ce que je lis et ce que je connais sur le sujet (-) • ↑ Revoir l'introduction ou le résumé du texte, s'il y en a (-) 	<ul style="list-style-type: none"> • ↓ Se demander si j'ai appris tout ce que je devais apprendre (+) • ↓ Comparer ce que j'ai fait avec les consignes (+) • ↓ S'assurer que j'ai bien fait ce que je devais faire (+) • ↓ Comparer ce que j'ai fait avec les autres élèves (+) • ↑ Remettre ce que je fais sans le réviser (-)
Par échelles	-	-	-	-	-	-

↑ = augmentation, ↓ = diminution, (-) = variation moyenne entre -0,4 et 0,4 (+) = variation moyenne plus petite que -0,4 et plus grande que 0,4

4.4 DISCUSSION SUR LES CHANGEMENTS DANS LE PROCESSUS D'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE DES ADOLESCENTS EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE

La discussion sur les principaux résultats obtenus est présentée afin de répondre au deuxième sous-objectif de cette étude, décrire les changements sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des adolescents en difficulté d'apprentissage. Pour ce faire, les principaux constats tirés de l'analyse par énoncés et par échelles sont présentés. Ces constats sont discutés en lien avec le contexte et les facteurs d'influence du problème de recherche; puis, en fonction de la recension spécifique des écrits et du cadre de référence de cette recherche « Apprendre en lisant » de Cartier (2007).

4.4.1 Peu de réels changements sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves en difficulté d'apprentissage

Le constat qu'il y a eu peu de réels changements sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture peut s'expliquer par les interventions des enseignants de la présente étude. Sur le plan des activités d'apprentissage par la lecture, les enseignants ont réalisé des activités d'apprentissage par la lecture plus ou moins complexes. Ainsi, ces activités ne sont pas toutes suffisamment complexes pour favoriser l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture de manière optimale.

Dans la recension des écrits, les recherches qui sont intervenues sur la complexité de l'activité d'apprentissage par la lecture ont rempli tous les critères de complexité et ils ont eu des effets positifs sur la performance ou sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture (Bouchard, 2001 ; Lenz *et al.*, 1991; Perry, 1998). Toutefois, il ne faut pas attribuer les effets positifs seulement à la complexité des activités puisqu'il y a eu également un soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture.

Au regard du soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture, il est possible que le peu de réels changements s'explique par le fait que les enseignants de

cette étude en ont offert peu, et ce, malgré les formations offertes par la SIAA sur l'apprentissage par la lecture et malgré le contexte scolaire du Renouveau pédagogique. Ce soutien est important pour améliorer le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves.

Par ailleurs, les enseignants de la présente étude ont utilisé peu de pratiques et d'approches pédagogiques qui ont montré des effets positifs sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage dans la recension des écrits, comme l'approche pédagogique *Strategic Content Learning Approach* (Butler, 1995, 1998, 2000, 2001). Les enseignants de la présente étude ont plutôt utilisé les pratiques de soutien suivantes : l'exposé, la discussion, le questionnement seul ou accompagné d'un facilitateur procédural et le recours au facilitateur procédural seul. Parmi ces pratiques pédagogiques, il y a seulement l'effet de l'exposé qui a été évalué dans la recension des écrits. Les autres pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants de la présente étude ont été évaluées à l'intérieur d'une approche pédagogique particulière dans la recension des écrits. Les effets sont donc peu comparables.

Pour ce qui est de l'exposé, son effet est incertain dans la recension des écrits. Dans la recherche de Théorêt (2003), l'exposé est peu associé au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture, alors que dans la recherche de Cartier et Théorêt (2001), l'exposé a eu un effet sur ce processus. Ainsi, selon la recension des écrits, l'effet des pratiques utilisées par les enseignants de cette étude telles que l'exposé est peu connu ou incertain. Ceci pourrait expliquer le peu de changements dans le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves de la présente étude.

Il est aussi possible qu'il y ait eu un changement sur une autre composante du modèle de référence « Apprendre en lisant » de Cartier (2007). En effet, il est permis de penser que les changements dans le processus d'apprentissage par la lecture soient davantage centrés sur les stratégies cognitives des élèves. Pour cause, les enseignants de cette étude étaient des enseignants de français. Ces derniers ont fort probablement mis l'accent davantage sur la pertinence des activités d'apprentissage par la lecture réalisées étant

donné que le développement de la compétence du programme de formation « Lire et apprécier des textes variés » vise notamment le développement de la capacité à s'informer sur un sujet. De plus, dans le programme de formation, plusieurs stratégies de lecture du domaine des langues font référence aux stratégies cognitives du modèle de référence de la présente étude. Les enseignants ont d'ailleurs rapporté avoir soutenu les stratégies cognitives des élèves. Toutefois, des analyses secondaires seraient nécessaires confirmer cette hypothèse.

4.4.2 Quelques changements différenciés dans le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture selon le type d'élèves

Les résultats de la présente étude montrent quelques changements dans le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture selon le type d'élèves. En fait, les changements observés montrent que les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation semblent utiliser moins de stratégies d'évitement quand ils lisent pour apprendre entre le prétest et le posttest contrairement aux élèves en difficulté selon l'âge chronologique, selon leurs propos. L'analyse des données montre aussi que chez les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation seulement, il n'y a que des changements positifs dans leurs stratégies d'autoévaluation contrairement aux élèves en difficulté d'apprentissage selon l'âge chronologique.

Ce constat n'est pas en lien de cohérence avec le contexte scolaire de la présente étude étant donné que les interventions des enseignants n'ont pas été différenciées. En effet, ni la complexité des activités d'apprentissage par la lecture réalisées ni le soutien offert au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture n'ont été différenciés, sauf pour une pratique ponctuelle de Juliette.

Le constat de quelques changements du processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture est difficilement explicable par la recension des écrits étant donné que peu de recherches de la recension des écrits portent sur la différenciation des interventions. En effet, dans la majorité des recherches auprès de plusieurs types d'élèves, les interventions pédagogiques ne sont pas adaptées aux élèves en difficulté d'apprentissage

(Bouchard, 2001; Cartier et Théorêt, 2001; Graham et Wong, 1993; Mevarech, 1997; Rock, 2005; Théorêt, 2003). Dans ces mêmes recherches, il y a seulement celles de Mevarech et Kramarski (1997) et de Rock (2005) dans lesquelles les effets des interventions ont été évalués selon le type d'élèves. Dans ces deux recherches, l'effet sur le processus d'autorégulation n'a pas été évalué. Ainsi, il est difficile d'expliquer le constat par la recension des écrits.

Une explication du constat des quelques changements différenciés pourrait résider dans le fait que les enseignants auraient différencié leur soutien aux stratégies cognitives du modèle « Apprendre en lisant » de Cartier (2007). Les enseignants de la présente étude ont mentionné que les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme manifestaient davantage de difficultés en lecture comparativement aux autres élèves. Ainsi, il est possible que les enseignants aient soutenu davantage une composante du processus d'apprentissage par la lecture, comme les stratégies cognitives, auprès des élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation comparativement aux autres élèves. Il est aussi possible que les enseignants aient adapté certains aspects de la situation d'apprentissage par la lecture pour les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation ce qui aurait amélioré l'engagement de ces derniers. Des analyses secondaires seraient nécessaires afin de le vérifier.

CONCLUSION

Afin de s'adapter aux avancées scientifiques et technologiques de la société actuelle, le système scolaire québécois a changé. Il a mis en place, entre autres, un Renouveau pédagogique pour aider tous les élèves, il a modifié la Politique d'adaptation scolaire pour les élèves à besoins particuliers et il a implanté la « Stratégie d'intervention Agir autrement » pour aider les élèves des écoles secondaires en milieu défavorisé. À travers ces changements, l'apprentissage par la lecture de façon autonome prend de l'importance. Or, il appert que plusieurs élèves identifiés en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé présentent des problèmes à le faire (Cartier *et al.*, 2007). Les problèmes de ces élèves se manifestent de plusieurs façons, notamment par des lacunes au regard de leurs stratégies d'autorégulation (Cartier et Théorêt, 2002). Les interventions pédagogiques de l'enseignant forment un facteur d'influence de ce problème particulièrement important puisque l'enseignant peut avoir un effet direct sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage des élèves (Archambault *et al.*, 2006)

Cette étude avait ainsi pour but de répondre à la question suivante : « Quelles sont les interventions pédagogiques mises en œuvre par les enseignants sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une école en milieu défavorisé? ». Pour ce faire, le modèle de référence, « Apprendre en lisant » de Cartier (2007) a été retenu.

Afin de répondre à l'objectif principal de la présente étude, explorer les interventions pédagogiques sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage dans des écoles en milieu défavorisé, l'approche méthodologique de l'étude de cas a été utilisée. Afin de connaître les changements dans le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture de ces élèves, l'approche méthodologique de l'enquête fut utilisée. L'étude s'est réalisée auprès de trois enseignants (Marie, Juliette et Simon) et de 47 élèves qui provenaient de deux écoles en milieu défavorisé de la grande région de Montréal. Les élèves étaient divisés en deux types : ceux en difficulté d'apprentissage (identifiés selon le retard au programme de formation ou selon le retard d'âge chronologique) et les élèves ordinaires. La recherche s'est déroulée en quatre étapes soit le prétest, l'entretien sur l'explication de la recherche, les interventions et le posttest. Pour répondre au premier sous-objectif de cette recherche, décrire les interventions pédagogiques des enseignants sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès

d'adolescents en difficulté d'apprentissage dans des écoles en milieu défavorisé, des entrevues hebdomadaires et une entrevue finale ont été réalisées. De plus, les produits permanents utilisés pendant les activités ont été recueillis et analysés. Pour répondre au deuxième sous-objectif, décrire les changements sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture de ces adolescents, un questionnaire aux élèves a été utilisé.

Les résultats des analyses des activités ont montré que les enseignants ont réalisé des activités d'apprentissage par la lecture plus ou moins complexes. Ce constat diffère du contexte scolaire en milieu défavorisé décrit dans d'autres recherches (Cartier et Théorêt, 2001; 2002; Théorêt, 2003). Le fait que les activités de la présente étude soient plus complexes que celles décrites dans d'autres recherches peut s'expliquer par les formations sur l'apprentissage par la lecture offertes par la SIAA ainsi que par le contexte scolaire du nouveau programme qui favorise des activités suffisamment complexes pour développer des compétences (MÉQ, 2003c). Toutefois, les activités réalisées par les enseignants de cette étude n'étaient pas suffisamment complexes pour favoriser l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture de manière optimale. Cela peut s'expliquer par le manque de formation sur la différenciation pédagogique des enseignants de cette étude, par le fait que le nouveau programme est en cours d'implantation depuis peu au secondaire et par le fait que ces enseignants de français pourraient avoir mis l'accent sur la pertinence de l'activité plutôt que sur sa complexité.

Par ailleurs, la complexité des activités d'apprentissage par la lecture réalisées par les enseignants de cette étude était non différenciée pour les types d'élèves. Ce constat est étonnant puisque la Politique de l'adaptation scolaire favorise la différenciation pédagogique (MÉQ, 1999). Ce constat était partiellement en lien de cohérence avec la recension des écrits étant donné que dans seulement une recherche sur quatre, la complexité de l'activité a été différenciée (Perry, 1998). Une explication possible de ce constat est le fait que les enseignants ont peut-être différencié une autre composante du modèle « Apprendre en lisant » de Cartier (2007), comme les textes ou les occasions d'apprendre par la lecture. Une autre explication possible est le fait que les enseignants formés à l'enseignement régulier ont peut-être été moins sensibilisés à la différenciation pédagogique. Ces enseignants ont d'ailleurs rapporté avoir participé à très peu de formations sur la différenciation pédagogique.

Sur le plan du soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture, les résultats montrent qu'ils en ont offert peu. Il faut ici comprendre que, de façon générale, les enseignants n'ont pas utilisé une grande variété de pratiques pédagogiques et que celles-ci ne se rattachaient pas à une approche pédagogique particulière. Ce constat est en lien de cohérence avec le contexte scolaire au secondaire en milieu défavorisé (Cartier et Théorêt, 2001, 2002; Théorêt, 2003). Une explication possible de ce constat réside dans le fait que les enseignants ne rapportent pas avoir été formés précisément sur les pratiques de soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture. Il est aussi possible que les enseignants n'aient pas mis en application cette composante du nouveau programme étant donné qu'il est en cours d'implantation depuis peu au secondaire. De plus, il est possible que les enseignants de cette étude aient soutenu une autre composante du modèle « Apprendre en lisant » de Cartier (2007), comme les stratégies cognitives.

Par ailleurs, le soutien des enseignants était peu différencié selon le type d'élèves. Ce constat est étonnant puisque la Politique de l'adaptation scolaire demande de tenir compte des différents rythmes d'apprentissage des élèves dans un contexte d'intégration scolaire. Le manque de formation des enseignants sur la différenciation pédagogique pourrait être une explication. Ce constat était aussi en lien de cohérence avec la recension des écrits qui n'a pas montré de pratiques de soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage qui était différencié.

Les résultats ont aussi montré qu'une enseignante, celle de la cinquième année du secondaire, a offert un plus grand soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture comparativement aux autres enseignants. Ce constat était partiellement en lien de cohérence avec le contexte scolaire. En effet, Juliette ne suivait pas encore le nouveau programme de formation étant donné que c'était toujours les programmes des années 80 qui étaient en vigueur en cinquième année du secondaire lors de la recherche, contrairement aux autres enseignants. Par contre, cette enseignante avait rapporté vouloir favoriser l'autonomie chez les élèves puisqu'ils allaient être au collégial sous peu. Ce constat est aussi cohérent par rapport à la recension des écrits puisque dans ces recherches, le soutien offert aux élèves plus vieux portait sur plus de composantes que le soutien offert aux plus jeunes. Ce constat peut s'expliquer par le fait que les deux autres enseignants ont pu

soutenir les stratégies cognitives du modèle « Apprendre en lisant » de Cartier (2007), dont plusieurs se retrouvent dans le programme de formation.

Les résultats des analyses du questionnaire aux élèves ont montré qu'il y a eu peu de réels changements dans le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves en difficulté d'apprentissage, quelle que soit la source d'identification, ainsi qu'auprès des élèves ordinaires. Ce constat peut s'expliquer par les interventions des enseignants. En effet, les activités d'apprentissage par la lecture réalisées par les enseignants ne favorisaient pas l'autorégulation de façon optimale et ces derniers ont offert peu de soutien au processus de l'apprentissage par la lecture dans ces activités. De plus, l'effet des pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants de la présente recherche était incertain selon la recension des écrits. Par ailleurs, il est possible qu'il y ait eu des changements différenciés dans une autre composante du modèle de référence « Apprendre en lisant » de Cartier (2007), comme les stratégies cognitives.

Seulement quelques changements dans le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture étaient différenciés selon le type d'élèves. En effet, les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation se sont avérés plus souvent engagés dans la situation d'apprentissage par la lecture à la fin de l'année scolaire contrairement aux autres élèves en difficulté d'apprentissage. Ce constat n'est pas en lien de cohérence avec les interventions des enseignants puisque ni la complexité des activités d'apprentissage par la lecture ni les pratiques de soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture n'ont été différenciées par les enseignants de cette étude. Il est possible que les enseignants aient différencié leur soutien dans une autre composante du modèle « Apprendre en lisant » de Cartier (2007).

Cette recherche comporte certaines limites qui sont susceptibles d'influer sur les résultats. D'abord, cette recherche est principalement exploratoire avec un petit échantillon. Il n'est donc pas permis de généraliser les résultats obtenus à un plus grand nombre d'individus. Par ailleurs, les données sur les interventions furent recueillies à un moment précis du calendrier. Il n'est donc pas permis de penser que les interventions des enseignants recueillies sur six semaines soient représentatives de l'année scolaire complète. De plus, ces mêmes données ont été recueillies vers la fin de l'année scolaire. À ce moment de l'année,

les enseignants sont davantage soucieux de la préparation aux examens de fin d'année. Par conséquent, leurs interventions pourraient être différentes de celles effectuées pendant l'année scolaire.

Cette recherche possède aussi plusieurs apports. D'abord, du côté des apports méthodologiques, cette étude montre qu'il est important de trianguler les données de recherches. Dans ce cas-ci, la triangulation sur la description des interventions a permis de les analyser sous deux lunettes : celle des entrevues et celle des produits permanents. Ainsi, les produits permanents sont venus valider en grandes parties les propos des enseignants recueillis lors des entrevues. Peu de recherches de la recension des écrits ont utilisé le guide d'entrevue et les produits permanents comme outil de recherche.

Sur le plan empirique, cette recherche a un apport majeur. En effet, cette recherche décrit les interventions naturelles des enseignants sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage des élèves en difficulté d'apprentissage en milieu défavorisé. Aucune recherche n'avait encore décrit ces interventions. Cette description est importante dans un contexte de renouveau pédagogique et d'implantation de la SIAA en milieu défavorisé.

Cette recherche a aussi certaines retombées théoriques. D'abord, elle montre que les stratégies cognitives forment un aspect important de l'apprentissage par la lecture, mais qu'elles ne suffisent pas. Dans le contexte scolaire actuel, il est primordial de considérer le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture de l'élève. En effet, selon une étude, les élèves issus du nouveau programme ne sont pas suffisamment autonomes pour rencontrer les exigences de ce dernier, spécialement lorsqu'ils travaillent seuls (MÉLS, 2009). Les interventions pédagogiques des enseignants doivent donc soutenir ce processus dans le but de développer l'autonomie chez les élèves. Or, les enseignants de la présente étude semblent être intervenus surtout sur les stratégies cognitives des élèves, selon leur propos.

Cette recherche montre également l'importance de distinguer la situation d'apprentissage par la lecture des pratiques de soutien. Les enseignants ont réalisé des activités d'apprentissage par la lecture plus complexes que celles rapportées dans les autres recherches (Cartier et Théorêt, 2001; 2002; Théorêt, 2003). Cela peut être attribuable au

Renouveau pédagogique et à la SIAA qui demandent aux enseignants de réaliser des activités complexes. Cela peut aussi être attribuable au fait que l'enseignante de la cinquième année du secondaire voulait préparer ses élèves aux études collégiales. Or, ces activités plus complexes réalisées par les enseignants de cette étude n'ont pas suffi à améliorer le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves. Ceci démontre toute l'importance du soutien direct au processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture et l'importance de distinguer les deux façons d'intervenir sur ce processus.

Plus précisément, cette étude montre l'importance de distinguer les pratiques et les approches pédagogiques. En effet, les enseignants ont utilisé seulement certaines pratiques pédagogiques et elles ont engendré peu de changements dans le processus d'autorégulation de l'apprentissage des élèves. Or, dans les recherches de la recension des écrits, plusieurs approches pédagogiques ont eu des effets positifs sur la performance et sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage (Graham et Wong, 1993; Lenz *et al.*, 1991; Montague, 1992), alors qu'une seule pratique pédagogique ne semble pas avoir eu beaucoup d'effet (Cartier et Théorêt, 2001; Kara, 2001; Rock, 2005; Théorêt, 2003). Ainsi, il est permis de penser qu'une seule pratique pédagogique pourrait être insuffisante pour soutenir le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture. Toutefois, une étude serait nécessaire afin de le vérifier.

Cette recherche a aussi des retombées pédagogiques. D'abord, elle montre l'importance de soutenir le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture afin de favoriser l'autonomie chez les élèves. Des données d'entrevues montrent que les enseignants de la présente étude sont intervenus davantage sur les stratégies cognitives comparativement aux stratégies d'autorégulation. Ceci peut s'expliquer par le fait que les enseignants de cette étude étaient des enseignants de français langue d'enseignement et que plusieurs stratégies cognitives se retrouvent dans le programme de formation suivi par ces enseignants. Or, avec l'implantation du Renouveau pédagogique, l'apprentissage par la lecture de façon autonome prend de l'importance. Cette situation est composée d'activités complexes qui favorisent l'autonomie par le recours aux stratégies d'autorégulation. Pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage à devenir autonome dans cette situation, il faut donc proposer

des activités complexes et soutenir le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture.

Par ailleurs, cette étude montre que le guide de récit de pratique ainsi que le questionnaire peuvent former des outils intéressants pour la planification d'interventions pédagogiques. En effet, ces outils ont l'avantage de couvrir toutes les composantes du processus et de la situation d'apprentissage par la lecture à l'aide de questions simples et précises. Ces outils peuvent aussi servir d'outil de réflexion à l'enseignant sur ses interventions pédagogiques. En effet, cela pourrait permettre à l'enseignant d'analyser ses propres interventions.

Par ailleurs, cette recherche montre la nécessité de former les enseignants sur les différentes interventions pédagogiques possibles visant l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en difficulté d'apprentissage dans des écoles en milieu défavorisé. Ainsi, les formations pourraient cibler précisément le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture.

Cette étude montre aussi l'importance de distinguer les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation des élèves en difficulté d'apprentissage selon l'âge chronologique. En effet, les élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme de formation peuvent être davantage soutenus par les enseignants étant donné qu'ils rencontrent des difficultés durant l'année scolaire en cours, comme ce fut le cas possiblement dans la présente étude. Toutefois, cette étude montre qu'il ne faut pas oublier les élèves en difficulté d'apprentissage selon l'âge chronologique. De fait, ces élèves étaient moins souvent engagés dans la situation d'apprentissage par la lecture à la fin de l'année scolaire comparativement aux élèves en difficulté d'apprentissage selon le programme. Or, un engagement scolaire faible figure parmi les meilleurs indicateurs du décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2004). Ceci est préoccupant étant donné que ces élèves n'ont pas été identifiés par les enseignants comme ayant des difficultés d'apprentissage.

Enfin, dans un contexte d'intégration scolaire, cette recherche montre le besoin de formation pour ce qui est de la différenciation pédagogique dans la situation d'apprentissage par la lecture puisque les enseignants ont peu différencié leurs interventions pédagogiques dans cette situation. Or, la Politique de l'adaptation scolaire

demande de le faire afin de tenir compte des différents rythmes d'apprentissage et ainsi favoriser la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves (MÉQ, 1999). Il est donc important de former les enseignants sur la différenciation de leurs interventions pédagogiques dans la situation d'apprentissage par la lecture qui prend de l'importance avec le Renouveau pédagogique.

À la lumière des constats de la présente recherche, des questions restent en suspens. D'abord, l'intégration scolaire peut être questionnée si les enseignants ne différencient pas leurs interventions selon le type d'élèves, notamment dans la situation d'apprentissage par la lecture qui prend de l'importance dans le renouveau pédagogique. Par ailleurs, l'intégration scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire peut être questionnée si ces derniers ne sont pas tous identifiés par leurs enseignants. Dans la présente étude, les enseignants n'ont pas identifié les élèves en difficulté selon l'âge chronologique comme ayant des problèmes en lecture. Ce sont les données de la SIAA qui ont permis d'identifier ces élèves. Nous pouvons donc questionner le redoublement étant donné que les élèves en difficulté d'apprentissage selon l'âge chronologique ne semblent pas être identifiés par leurs enseignants. En conséquence, ces élèves pourraient répéter les mêmes comportements d'année en année, ce qui ne réduirait probablement pas leurs difficultés d'apprentissage. D'autres recherches permettraient d'éclaircir ces questionnements.

RÉFÉRENCES

- Alfassi, M. (1998). Reading for Meaning: The Efficacy of Reciprocal Teaching in Fostering Reading Comprehension in High School Students in Remedial Reading Classes. *American Educational Research Journal*, 35(2), 309-332.
- Allington, R. L. (2002). You Can't Learn Much from Books You Can't Read. *Educational Leadership*, 60(3), 16-19.
- Archambault, J., Ouellet, G. et Harnois, L. (2006). *Diriger une école en milieu défavorisé- ce qui ressort des écrits scientifiques*. Montréal: Université de Montréal.
- Armbruster, B. et Anderson, T. H. (1988). On Selecting Considerate Content Area Textbook Rase, 9(1), 47-52.
- Association québécoise des troubles d'apprentissage (2002). Définition nationale des troubles d'apprentissage. 29 janvier 2006
- Baker, S., Gersten, R. et Scanlon, D. (2002). Procedural Facilitators and cognitive Strategies: Tools for Unraveling the Mysteries of Compréhension and the writing process, and for providing meaningful Access to the General Curriculum. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(1), 65-77.
- Billingsley, B. S. et Wildman, T. M. (1990). Facilitating Reading Comprehension in Learning Disabled Students: Metacognitive Goals and Instructional Strategies. *Remedial and Special Education (RASE)*, 11(2), 18-31.
- Bintz, W. P. (1997). Exploring Reading Nightmares of Middle and Secondary School Teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(1), 12-24.
- Blais, A. et Durand, C. (2004). Le sondage. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale-de la problématique à la collecte de données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive Theory: A Framework for Teaching Literacy, Writing, and Math Skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 253-257.
- Bos, C. S. et Filip, D. (1984). Comprehension Monitoring in Learning Disabled and Average Students. *Journal of Learning Disabilities*, 17(4), 229-233.
- Bouchard, N. (2001). *Analyse des changements dans les stratégies d'autorégulation et dans la performance des élèves de deuxième cycle primaire pendant une formation en apprentissage par la lecture*: Université de Montréal.
- Bouchard, P., Saint-Amant, J.-C., Gauvin, M., Quintal, M., Carrier, R. et Gagnon, C. (2000). Famille, école et milieu populaire. *Études et Recherche*, 5(1), 193.

- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy: Presses de collection ES.
- Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture: Les publications Graficor*.
- Brozo, W. G. (1990). Hiding out in secondary content classrooms: Coping strategies of unsuccessful readers. *Journal of Reading*, 33(5), 324-328.
- Butler, D. L. (1995). Promoting Strategic Learning by Postsecondary Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(3), 170-190.
- Butler, D. L. (1997). *The Roles of Goal Setting and Self-Monitoring in Students' Self-Regulated Engagement in Tasks* (Reports - Research Speeches/Meeting Papers).
- Butler, D. L. (1998). The Strategic Content Learning Approach to Promoting Self-Regulated Learning: A Report of Three Studies. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 682-697.
- Butler, D. L. et Cartier, S. C. (2004a). *Assessing self-regulated learning in two different activities: Reading to learn and conducting research*. Document présenté à, Winnipeg.
- Butler, D. L. et Cartier, S. C. (2004b). Promoting Effective Task Interpretation as an Important Work Habit: A Key to Successful Teaching and Learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1729-1758.
- Butler, D. L., Elaschuk, C. L. et Poole, S. (2000a). Promoting Strategic Writing by Postsecondary Students with Learning Disabilities: A Report of Three Case Studies. *Learning Disability Quarterly*, 23(3), 196-213.
- Butler, D. L., Elaschuk, C. L., Poole, S. L., Novak, H. J., Jarvis, S. et Beckingham, B. (2000b). *Investigating an Application of Strategic Content Learning: Promoting Strategy Development in Group Context*. Document présenté à the American Educational Research Association, New Orleans
- Cairns, R. B. et al. (1989). Early School Dropout: Configurations and Determinants. *Child Development*, 60(6), 1437-1452.
- Candace, B. S. et Filip, D. (1984). Comprehension Monitoring in Learning Disabled and Average Students. *Journal of Learning Disabilities*, 17(4), 229-233.
- Cartier C., S. y. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460.

- 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* (pp. 158-179). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Cartier, S. et Théorêt, M. (2001). *Rapport de recherche lire pour apprendre une compétence à maîtriser au secondaire*.
- Cartier, S. C. (2000). De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre: Aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture. *Vie pédagogique*, 115(avril-mai), 44-49.
- Cartier, S. C. (2001). Lire pour apprendre à l'école. *Québec Français*, 123, 36-38.
- Cartier, S. C. (2004). *Apprendre en lisant au secondaire: stratégies d'élèves des élèves qui fréquentent une classe de cheminement particulier (Rapport interne 8)*: Université de Montréal, Département de psychopédagogie et d'andragogie.
- Cartier, S. C. (2005). Mieux comprendre les difficulté d'apprentissage des élèves et mieux les aider: l'exemple de l'apprentissage par la lecture. Dans L. Deblois (Dir.), *La réussite scolaire: comprendre et mieux intervenir* (pp. 119-133). St-Nicolas: Les presses de l'Université Laval.
- Cartier, S. C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire-Mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou Les Éditions CEC.
- Cartier, S. C. et Butler, D. L. (2004). *Elaboration and Validation of Questionnaires and Plan for Analysis*. Document présenté à the au Congrès de la Société canadienne de l'étude de l'éducation, Toronto.
- Cartier, S. C., Butler, D. L. et Janosz, M. (2007). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 601-622.
- Cartier, S. C. et Théorêt, M. (2002). *Lire pour apprendre: une compétence à maîtriser, mise en oeuvre en première secondaire*. Montréal: Université de Montréal.
- Cartier, S. C. et Viau, R. (2001). *Analyse de la littérature scientifique et professionnelle traitant de l'apprentissage par la lecture d'élèves du secondaire en difficulté*

- d'apprentissage (Rapport interne #1)*: Université de Montréal, Département de psychopédagogie et d'andragogie.
- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S. et Burke, M. D. (2005). The Effects of Self-Regulated Strategy Development on the Writing Process for High School Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 75.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (2006). *20 formules pédagogiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Chan, L. K. S. (1994). Relationship of Motivation, Strategic Learning, and Reading Achievement in Grades 5, 7, and 9. *Journal of Experimental Education*, 62(4), 319-339.
- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier C., S. y., Desbiens, N., Laurier, M. et Plante, I. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*: Université de Montréal.
- Ciborowski, J. (1995). Using Textbook with Student Who Cannot Read Them. *Remedial and Special Education*, 16(2), 90-101.
- Comité national de pilotage de la SIAA (2004). *Orientations et objectifs nationaux de la Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA)*: Version finale approuvée par le Comité national de pilotage de la SIAA le 4 novembre 2004.
- Coordination des interventions en milieu défavorisé et équipe d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement (2006). *La stratégie d'intervention Agir autrement: Exigences de la stratégie, chemins parcourus et défis à venir : un aperçu des résultats de l'évaluation de la mise en oeuvre de la stratégie au terme de sa 4e année*.
- Corbo, C. (2001). Les enjeux essentiels d'une réforme scolaire annoncée. *Vie pédagogique*, 6-9.
- Deniger, M.-A. et Roy, G. (2005). Les politiques d'intervention auprès des milieux scolaires défavorisés: enjeux historiques et perspectives contemporaines. Dans L. DeBlois (Dir.), *La réussite scolaire: comprendre et mieux intervenir* (pp. 27-38). Saint-Nicolas: Les presses de l'Université Laval.
- Duncan, G. J. (1994). Families and Neighbors as Sources of Disadvantages in the Schooling Decisions of White and Black Adolescents. *American Educational Research Journal*, 103.

- Dupuis, P. (1991). *Le système d'éducation au Québec*. Boucherville: Gaëtan morin éditeur.
- Edgington, W. D. (1998). The Use of Children's literature in middle school studies: What research does and does not show. *The Clearing House*, 72(2), 121-125.
- Ellis et Lenz, B. K. (1990). Techniques for Mediating Content-Area Learning: Issues and Research. *Focus on Exceptional Children*, 22(9), 1-16.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fournier, M.-H. (2009). *Exploration de l'effet du modelage accompagné d'un facilitateur procédural sur le recours à l'organisateur graphique et sur la performance des élèves en difficulté d'apprentissage lors d'un apprentissage par la lecture* Mémoire de maîtrise inédit, Montréal: Université de Montréal.
- Gauthier, C., Mellouki, M. h., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés en revue de littérature*. Québec, Canada: Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement, Université Laval.
- Gilbert, J. (2005). *Catching the Knowledge Wave ? The Knowledge Society and the future education*. Wellington: NZCER Press.
- Gisler, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley and Sons.
- Graham, L. et Wong, B. Y. L. (1993). Comparing Two Modes of Teaching a Question-Answering Strategy for Enhancing Reading Comprehension: Didactic and Self-Instructional Training. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 270-279.
- Graham, S. et Harris, K. R. (1989). *Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training*: Exceptional Children. Vol 56(3) Nov 1989, 201-214. Council for Exceptional Children.
- Graham, S. et Harris, K. R. (2003). Students with Learning Disabilities and the Process of Writing: A Meta-Analysis of SRSD. Dans K. R. H. H. Lee Swanson, Steve Graham; (Dir.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 323-344). New York: The Guilford Press.
- Guthrie, J. T., Shafer, W. D. et Huang, C.-W. (2001). Benefit of opportunity to read and balanced instruction on the NAEP. *Journal of Educational Research*, 94(3), 145-160.

- Halle, T. G., Kurtz-Costes, B. et Mahoney, J. L. (1997). Family Influences on School Achievement in Low-Income African American Children. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 527-537.
- Hart, E. R. et Speece, D. L. (1998). *Reciprocal teaching goes to college: Effects for postsecondary students at risk for academic failure. [References]*: Journal of Educational Psychology. Vol 90(4) Dec 1998, 670-681. American Psychological Assn.
- Hébert, C. (2004). *Exploration des stratégies d'autorégulation utilisées par les élèves du secondaire lorsqu'ils lisent pour apprendre*. Mémoire de maîtrise inédit, Montréal: Université de Montréal.
- Heynemand, J. (1995). Régimes pédagogiques de l'éducation préscolaire de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Dans A. Lemieux (Dir.), *Lois, structures et fonctionnement du milieu scolaire québécois* (pp. 369-415.). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck.
- Janosz, M. (1997). Disentangling the Weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples. *Journal of youth and adolescence*, 26(6), 733-762.
- Janosz, M. (2003). *Devis de recherche évaluative de la Stratégie d'Intervention Agir autrement*. Soumis à Lyne Martin responsable et coordination des interventions en milieu défavorisé: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Jitendra, A. K. et al. (2001). An Analysis of Middle School Geography Textbooks: Implications for Students with Learning Problems. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 17(2), 151-173.
- Johnson, L., Graham, L. et Harris, K. R. (1997). The Effects of Goal Setting and Self-Instruction on Learning a Reading Comprehension Strategy: A Study of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 80-91.
- Kanouté, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Montréal: Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Kara, D. (2001). *Perceptions et pratiques des enseignants du secondaire de milieux pluriethniques concernant l'apprentissage à travers la lecture à l'école*. Mémoire de maîtrise inédit, Montréal: Université de Montréal.
- Kletzien, S. B. (1992). Proficient and Less Proficient Comprehenders' Strategy Use for Different Top-Level Structures. *Journal of Reading Behavior*, 24(2), 191-215.

- Kozminsky, E. et Kozminsky, L. (2001). How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels ? *Journal of Research in Reading* 24(2), 187-204.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval: Éditions Études Vivantes.
- Laparra, M. (1986). Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs *Pratiques*(51), 77-85.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation (3e édition)*. Montréal: Guérin.
- Lenz, B. K., Ehren, B. J. et Smiley, L. R. (1991). *A goal attainment approach to improve completion of project-type assignments by adolescents with learning disabilities: Learning Disabilities Research & Practice*. Vol 6(3) 1991, 166-176. Blackwell Publishing.
- Lodico, M. G, Spaulding, D. T. et Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lysynchuk, L. M., Pressley, M. et Vye, N. J. (1990). Reciprocal teaching improves standardized reading-comprehension performance in poor comprehenders. *The Elementary School Journal*, 90(5), 469-484.
- Martel, V. (2006). L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation: réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie de jeunes apprenants. *Recherches qualitatives-HORS SÉRIE*, 3, 440-460.
- Mason, L. H. (2004). Explicit Self-Regulated Strategy Development Versus Reciprocal Questioning: Effects on Expository Reading Comprehension Among Struggling Readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 283-296.
- Mason, L. H., Snyder, K. H., Sukhram, D. P. et Kedem, Y. (2006). TWA+ PLANS Strategies for Expository Reading and Writing: Effects for Nine Fourth-Grade Students. *Exceptional Children*, 73(1), 69-89.
- Mevarech, Z. R. et Kramarski, B. (1997). *IMPROVE: A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms: American Educational Research Journal*. Vol 34(2) Sum 1997, 365-394. American Educational Research Assn.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M. et Bluth, G. J. (1980). Use of Top-Level Structure in Text: Key for Reading Comprehension of Ninth-Grade Students. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 72-103.

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009). *Profil général de l'élève issu du nouveau pédagogique au secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*. Sainte-Foy: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006). *Indicateurs de l'éducation-édition 2006*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006a). Indice de défavorisation par école. http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Index_defav/Index_ind_def_cs2006.htm.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006b). *L'éducation au Québec en bref*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2005). *La carte de peuplement de 2003-Les principales données socio-économiques et démographiques du recensement de 2001 selon les territoires des commissions scolaires*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). La carte de la population scolaire et les indices de défavorisation. *Bulletin statistique de l'éducation*, 26
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003a). *Les difficultés d'apprentissage à l'école -cadre de référence pour guider l'action*. Sainte-Foy: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003b). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Sainte-Foy: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003c). *Programme de formation de l'école québécoise*. Sainte-Foy: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Agir Autrement pour la réussite des élèves en milieu défavorisé*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2001). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: Politiques de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996- Exposé de la situation*. Sainte-Foy: Gouvernement du Québec.

- Miranda, A., Villaescusa, M. I. et Vidal, A. (1997). Is Attribution Retraining Necessary? Use of Self-Regulation Procedures for Enhancing the Reading Comprehension Strategies of Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 503-512.
- Montague, M. (1992). *The effects of cognitive and metacognitive strategy instruction on the mathematical problem solving of middle school students with learning disabilities*: Journal of Learning Disabilities. Vol 25(4) Apr 1992, 230-248. PRO-ED.
- Nelson, J. M. et Manset-Williamson, G. (2006). The impact of explicit, self-regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions, and affect of students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 213-230.
- Palincsar, A. S. et Brown, A. L. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*: Cognition and Instruction. Vol 1(2) Spr 1984, 117-175.
- Perry, N. E. (1998). Young Children's Self-Regulated Learning and Contexts that Support It. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715-729.
- Rock, M. I. (2005). Use of strategic self-monitoring to enhance academic engagement, productivity, and accuracy of students with and without exceptionalities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(1), 3-17.
- Rosenshine, B. et Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.
- Roy, S. N. (2004). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche social-De la problématique à la collecte de données* (pp. 159-209). Sainte Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier et Benoît (Dir.), *Recherche sociale-de la problématique à la collecte de données*. Québec: Presses de l'Universtié du Québec.
- Sawyer, R. J., Graham, S. et Harris, K. R. (1992). Direct Teaching, Strategy Instruction, and Strategy Instruction with Explicit Self-Regulation: Effects on the Composition Skills and Self-Efficacy of Students with Learning Disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 340-352.
- Schmidt, C. M., Barry, A., Maxworthy, A. G. et Huebsch, W. R. (1989). But I Read the Chapter Twice. *Journal of Reading*, 32(5), 428-433.

- Scruggs, T. E. et Mastropieri, M. A. (2001). How To Summarize Single-Participant Research: Ideas and Applications. *Exceptionality*, 9(4), 227-244.
- Smith, A. M. et VanBiervliet, A. (1986). Enhancing reading comprehension through the use of a self-instructional package. *Education and Treatment of Children*, 9(1), 40-55.
- Stetson, E. G. et Williams, R. P. (1992). Learning from Social Studies Textbooks: Why Some Students Succeed and Others Fail. *Journal of Reading*, 36(1), 22-30.
- Stone, A. (1998). The Metaphor of Scaffolding: Its Utility for the Field of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 344-364.
- Théorêt, M. (2003). Pratiques d'enseignement/apprentissage. Dans N. Van Grunderbeeck (Dir.), *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez les élèves du secondaire* (pp. 31-35). Montréal.
- Trammel, D. L., Schloss, P. J. et Alper, S. (1994). *Using self-recording, evaluation, and graphing to increase completion of homework assignments*: Journal of Learning Disabilities. Vol 27(2) Feb 1994, 75-81. PRO-ED.
- Van Der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie- Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: DeBoeck.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Vocke, D. E. et Amos, H. (1989). What does reading research say to social studies teachers. *Social Education*, 55(5), 323-326.
- Warmkessel, M. M. (1994). *The Language of Information Technology: Accessibility in the Information Society* (Opinion Papers Speeches/Meeting Papers).
- Weinstein, C. E. et Hume, L. M. (2001). *Stratégie pour un apprentissage durable* (Traduction de M. Aussanaire). Bruxelles: DeBoeck.
- Weinstein, C. E. et Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning stratégies *Handbook of reasearch on teaching (3e edition)* (pp. 315-317). New York: Macmillan.
- Winne, P. H. et Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. Dans H. D.J., J. Dunlosky et A. C. Graesser (Dir.), *Metacognition in education theory and practive*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Wong, B. Y. L., Wong, R., Darlington, D. et Jones, W. (1991). Interactive Teaching: An Effective Way to Teach Revision Skills to Adolescents with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6(2), 117-127.
- Wood, D., Bruner, J. S. et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89-100.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation-Asocial cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (Dir.), *Handbook of self-regulation*. San Diego Academic Press.

ANNEXES

ANNEXE 1

Tableau 19 : Synthèse des recherches empiriques sur une situation d'apprentissage

Auteur(s)/ année	Objectif(s)	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
Lenz, Ehren et Smiley (1991)	Explorer l'impact d'une intervention portant sur la détermination et l'atteinte d'un but dans le cadre d'un projet auprès d'adolescent en difficulté d'apprentissage.	6 élèves de 7 ^e , 8 ^e et 9 ^e année âgés de 12 à 14 ans considérés comme en difficulté d'apprentissage selon les critères de la Floride.	<ul style="list-style-type: none"> • Un document (<i>Student Management Guide</i>) dans lequel les élèves écrivent les décisions prises tout au long du projet et leur progrès en lien avec leurs buts. Il est divisé en deux parties : détermination des buts, opérationnalisation des buts (plan de travail et contrôle de la performance). • Les projets des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse qualitative de contenu (accord inter-juge entre 85 et 91%). • Analyse descriptive (moyenne, écart-type) 	<p><u>Détermination des buts</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prétest : score moyen pour la détermination des buts était de 13,24% (écart-type 9,76). • Posttest : il était de 59,85% (écart-type de 17,93). • Score moyen pour la définition de l'exigence de l'activité est passée de 4,2% à 79,3%. • Score moyen pour à l'écriture des options possibles est passé de 2,4% à 46,2%. • Score moyen pour la spécification des buts est passée de 30,5% à 54,2%. <p><u>Plan</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Général: score moyen est passé de 13,53% (écart-type de 14,56) à 47,13% (écart-type de 20,63). • Score moyen pour l'identification du plan est passé de 13,9 % à 58,9 %. • Score moyen pour l'ajustement du plan est passé de 23 %% à 58,9 %. • Score moyen pour la considération des exigences est passé de 19,1 % à 50,4 %. • Celui alloué au contrôle de l'avancement du travail est passé de 15,5 % à 53,5 %. • Prétest : 16 % des projets ont été complétés. • Posttest : 75 % des projets ont été complétés.

Tableau 19 : Synthèse des recherches empiriques sur une situation d'apprentissage (suite)

Auteur(s)/ année	Objectifs à l'étude	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
Perry (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les activités proposées par les enseignants, les pratiques pédagogiques et évaluatives de ceux-ci. • Décrire leur effet sur la perception de contrôle des élèves ; leurs croyances, leurs valeurs et leurs attentes par rapport à l'écriture et à la régulation de leurs comportements en écriture. 	<p><u>Phase 1 :</u> 19 enseignants de 2^e et 3^e année.</p> <p><u>Phase 2 :</u> 5 enseignants et 94 élèves de 2^e et 3^e année.</p> <p><u>Phase 3 :</u> 10 élèves de 2^e et 3^e année : -5 élèves faibles en écriture -5 élèves forts en écriture</p>	<p><u>Phase 1 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire aux enseignants à questions fermées (échelle de jamais (1) à toujours (5)) sur les activités planifiées et sur le soutien offert. • Grille d'observation ouverte pour caractériser le contexte de la classe <p><u>Phase 2 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire aux élèves à questions fermées (échelle de jamais (1) à toujours (5)) sur la perception de contrôlabilité et sur la perception de support des pairs et de l'enseignant et à question ouverte (1). • Questionnaires aux élèves à 30 questions fermées (échelle de faux (1) à vrai (5)) sur les croyances, les valeurs et les attentes face à l'écriture. <p><u>Phase 3 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'observation ouverte sur les comportements des élèves. • Entrevue semi-structurée sur les processus d'autorégulation des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse qualitative (accord inter-juges de 88 %) • Analyse descriptive (moyennes des scores) • Analyse de comparaison de moyennes (test t à deux échantillons indépendants). 	<p>Dans les classes favorisant l'autorégulation, l'enseignant et les élèves travaillent en collaboration : ils partagent des idées, des ressources et des stratégies et ils corrigent en collaboration.</p> <p><u>Dans la classe d'une enseignante favorisant l'autorégulation :</u></p> <p><u>Acitivités planifiées :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposer des activités complexes et signifiantes. • Offrir des choix sur le sujet, l'endroit et les personnes avec qui l'écriture est effectuée. • Offrir la possibilité de contrôler le défi en laissant les élèves déterminer la longueur des textes et le temps pour le faire. <p><u>Soutien offert :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussions pour connaître l'avancement des équipes, résoudre des problèmes et sur les habiletés nécessaires à l'avancement du travail. • Mini-leçons sur les stratégies. • Offrir des choix aux élèves (eg. planification, critère de performance). • Responsabilités sont distribuées dans les équipes. • Support est ajusté au niveau des élèves. • Rencontres individuelles pour que l'élève sélectionne et évalue son travail. <p><u>Dans la classe d'un enseignant ne favorisant pas l'autorégulation:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Support est centré sur les procédures (consignes, distribution du matériel, correction des réponses). • L'enseignant répond aux questions. Il propose des activités simples de courte durée. Il vérifie lui-même les portfolios. <p><u>Effets</u> Classe high-SRL :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Meilleure perception de contrôlabilité ($p < 0,001$) -Meilleur engagement des élèves. -Meilleure évaluation et contrôle du progrès <p>-3 élèves ont eu de la difficulté à transformer les connaissances acquises en phrases cohérentes. Malgré leurs difficultés ils sont satisfaits du support et ils sont encouragés, ce qui n'est pas le cas des élèves faibles des classes qui favorisent moins l'autorégulation.</p>

Tableau 19 : Synthèse des recherches empiriques sur une situation d'apprentissage (suite)

Auteur(s)/ année	Objectifs à l'étude	Participants	Outils de collecte de données	Analyse	Résultats
Bouchard (2001)	Analyser les changements dans les stratégies d'autorégulation et dans la performance des élèves de 2 ^e cycle primaire lors d'une formation en apprentissage par la lecture	21 élèves de 2 ^e cycle du primaire : -5 élèves forts -11 élèves moyens -5 élèves faibles	Questionnaire à 22 questions (1 question à choix multiples, 16 questions fermées dichotomiques (oui, non), 5 questions ouvertes) (prétest-posttest).	Analyse descriptive (fréquences)	<p><u>Changement dans les stratégies d'autorégulation</u></p> <p><u>Avant la lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Se souvenir des stratégies utilisées pour retenir l'information en lisant : 1/5 (prétest) et 4/5 (posttest). -Se rappeler des conseils de mes amis et de mon enseignante : 3/5 (prétest) et 5/5 (posttest). -S'attendre à ce que l'enseignante dise comment faire : 2/5 (prétest) et 3/5 (posttest). -Répéter dans sa tête l'objectif d'apprentissage : 2/5 (prétest) et 3/5 (posttest). -Commencer tout de suite l'activité de lecture : 1/5 (prétest) et 3/5 (posttest). <p><u>Pendant la lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Se demander si les stratégies utiliser pour retenir les informations m'aidaient : 4/5 (prétest) et 4/5 (posttest). -Lire le texte sans m'arrêter : 4/5 (prétest) et 5/5 (posttest). -Lire le texte sans me questionner : 4/5 (prétest) et 4/5 (posttest). -Chercher des stratégies qui m'aideraient à me souvenir des informations : 3/5 (prétest) et 4/5 (posttest). <p><u>Après la lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -S'occuper à autre chose en attendant que l'enseignante donne de nouvelles consignes : 4/5 (prétest) et 3/5 (posttest). -Se dépêcher de relire le texte sans m'arrêter : 3/5 (prétest) et 4/5 (posttest). -Relire le texte d'une façon différente pour en apprendre plus : 3/5 (prétest) et 4/5 (posttest). <p><u>Changement dans la performance</u></p> <p>Aucun changement entre le prétest et le posttest.</p>

Tableau 20 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide de l'exposé

Auteur(s)/ année	Objectifs à l'étude	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
<p>Cartier et Théorêt (2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Développer des pratiques pédagogiques ciblées selon les besoins d'apprentissage des élèves et des contextes scolaires. • Permettre aux enseignants d'obtenir un portrait de leurs pratiques pédagogiques 	<p>8 enseignants de 2 écoles secondaires: -7 enseignants au premier cycle -1 enseignant de 5^e secondaire. 11 groupes d'élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grille d'observation à deux parties : enseignement (49 comportements) et apprentissage (27 comportements) (prétest et posttest). • Questionnaire sur les stratégies d'apprentissage par la lecture (prétest et posttest). • Questionnaire sur les connaissances des élèves sur le sujet abordé (prétest et posttest). 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse descriptive (fréquences moyennes). • Tests des rangs pour échantillons appariés non paramétriques de Wilcoxon. • Analyse de comparaison de moyenne pour deux échantillons appariés (le test t). 	<p><u>Pratiques pédagogiques fréquentes au posttest, mais pas au prétest :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Donner des stratégies de travail (2,20) <p>Effet sur les élèves</p> <p><u>Conduites en classe :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conduite la plus fréquente : répondre aux questions orales (prétest (9,0) et posttest (8,60)). • Conduites fréquentes au posttest, mais pas au prétest : -Exprimer leurs connaissances antérieures (2,90) -Lire en silence (2,40) -S'organiser et survoler (1,40) Ces différences ne sont pas significatives ($p > 0,05$). <p><u>Stratégies d'APL :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Stratégies centrées sur la tâche au prétest et au posttest. • Prétest: stratégies plus utilisées, lire et relire (pendant). • Posttest: stratégies les plus utilisées sont centrées sur le traitement de l'information et le contrôle et l'ajustement des stratégies (pendant l'activité). Stratégies d'APL sont différentes ($p < 0,001$). <p><u>Performance :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves ont moins appris au posttest ($p < 0,05$).

Tableau 20 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide de l'exposé (suite)

Auteur(s)/ année	Objectifs à l'étude	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
Théorêt (2003)	Décrire, en classe de français régulier et cheminement particulier de formation (CPF) ainsi qu'en sciences humaines, les conduites des enseignants au regard de la lecture et décrire les conduites des élèves du secondaire	37 enseignants du secondaire : -25 en français (dont 13 du CPF) -12 enseignants de sciences humaines	<ul style="list-style-type: none"> • Grille d'observation à deux parties : enseignement (48 comportements) et apprentissage (27 comportements). • Entretiens individuels semi-dirigés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse descriptive (fréquences moyennes) • Analyse de variance 	<p>Pratiques pédagogiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pose des questions (3,80) • Donne des directives (3,84) • Réponds aux questions des élèves (3,61). • Réagis/ commente les rép. des élèves (6,44). <p><u>Comparaison selon les disciplines :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants de cheminement particulier de formation se démarquent des autres enseignants quant à la pratique ($p < 0,001$) : faire analyser des phrases. <p><u>Comparaison selon les niveaux scolaires :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants de cheminement particulier de formation se démarquent des autres enseignants quant à la pratique ($p < 0,001$) : donner des stratégies de travail. <p>Effet chez les élèves:</p> <p><u>Les conduites les plus fréquentent sont :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Répondre aux questions orales. • Répondre aux questions écrites • Lire en silence • Lire à haute voix <p><u>Les conduites absentes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • S'exprimer sur la pertinence des stratégies • Expliciter leurs stratégies

Tableau 21 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide du tutorat

Auteur(s)/ année	Objectifs à l'étude	Participants	Outils de collecte de données	Analyse	Résultats
Kara (2001)	Identifier les pratiques pédagogiques des enseignants au regard de l'apprentissage par la lecture.	5 enseignants du secondaire en sciences humaines du premier cycle.	Entrevue semi-structurée à 13 questions sur la lecture pour apprendre dont 4 questions portent sur l'autorégulation	Analyse descriptive (fréquences)	<p><u>Interventions des enseignants auprès d'élèves en difficulté pour leur apprendre à s'autoréguler lorsqu'ils lisent pour apprendre :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Encadrement dans les cours (1/5) • Tutorat à l'extérieur des cours (1/5). • Ateliers de lecture à l'extérieur des cours (1/5). • Suggestion de prolonger l'accueil (1/5). • Aucune intervention (2/5).

Tableau 22 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide de la démonstration

Auteur(s)/ année	Objectif(s) à l'étude	Participants	Outils de collecte de données	Analyse	Résultats
Rock (2005)	Évaluer les effets d'une intervention sur les stratégies de contrôle d'élèves en difficulté d'apprentissage et sans difficulté d'apprentissage sur leur engagement et leur productivité et leur précision.	<ul style="list-style-type: none"> • 9 élèves (3élèves dans une classe de 2e et 3e année et 6 élèves dans une classe de 4 et 5e année). • 5 élèves sont en difficulté d'apprentissage (avec un trouble d'apprentissage) et 4 élèves n'ont pas de difficultés d'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Productions des élèves. • Grille d'observation 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse descriptive (fréquences : accord inter-juges $\geq 80\%$). 	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement <u>Après la 1ère intervention :</u> Élèves ordinaires : Augmentation (fréquences moyennes sont de 0,90; 0,88; 0,87; 0,88; 0,92). Élèves en difficulté d'apprentissage (DA): Augmentation (les fréquences moyennes sont de 0,83; 0,74; 0,84; 0,85; 0,92). <u>Sans intervention :</u> Élèves ordinaires : Diminution (fréquences moyennes sont de 0,48; 0,34; 0,51; 0,51; 0,45). Élèves en DA : Diminution (fréquences moyennes sont de 0,34; 0,58; 0,46; 0,47). <u>Après la 2e intervention :</u> Élèves ordinaires : Augmentation (fréquences moyennes sont de 0,84; 0,90; 0,91; 0,90; 0,91). Élèves en difficulté d'apprentissage : Augmentation (fréquences moyennes sont de 0,93; 0,91; 0,90; 0,91). • Productivité <u>Après la 1ère intervention :</u> Élèves ordinaires : Augmentation pour 3/5 élèves (problèmes moyens sont de 20,9; 10; 13,1; 20; 8). Élèves en DA : Augmentation pour 3/4 élèves (problèmes moyens sont de 19,6; 19,3; 20,1; 8,3). <u>Sans intervention :</u> Élèves ordinaires : Augmentation pour 3/5 élèves (23,7; 7,3; 13,8; 11; 11,3 problèmes moyens). Élèves en DA : Diminution pour 3/4 élèves (17; 9,5; 8,6; 19 problèmes moyens). <u>Après la 2e intervention :</u> Élèves ordinaires : Augmentation pour 3/5 élèves (20,7 ; 12,2; 19; 19,8; 9,75 problèmes moyens). Élèves en DA : Augmentation pour 3/4 élèves (20,6; 23,2; 13,2; 18,4 problèmes moyens). • Précision <u>Après la 1ère intervention :</u> Élèves ordinaires : Diminution pour 3/5 élèves (% de problèmes moyens réussis sont de 80; 71; 67; 72; 60). Élèves en DA : Diminution pour 2/4 élèves (% de problèmes moyens réussis sont de 67; 93; 84; 84). <u>Sans intervention :</u> Élèves ordinaires : Augmentation pour 4/5 élèves (% de problèmes moyens réussis sont de 86; 69; 80; 77; 84). Élèves en DA : Augmentation pour 3/4 élèves ((% de problèmes moyens réussis sont de 81; 88; 94; 95). <u>Après la 2e intervention :</u> Élèves ordinaires : Diminution pour 4/5 élèves (% de problèmes moyens réussis sont de 77; 84; 90; 74; 45). Élèves en DA : Diminution pour 2/4 élèves ((% de problèmes moyens réussis sont de 80; 94; 94; 63).

Tableau 23 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide du modelage

Auteur(s)/ année	Objectif(s) de l'étude	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
Smith et Vanbiervliet (1986)	Évaluer l'effet d'un programme d'intervention en lecture.	<ul style="list-style-type: none"> • 6 élèves de 6^e année âgés de 11 ans qui n'ont pas développé suffisamment leurs stratégies de compréhension de lecture et ayant de fortes variations dans leurs résultats aux au Progressive Achievement Test (Elley et Reid, 1969). • Ils sont divisés en deux groupes : <ul style="list-style-type: none"> - 3 élèves sont dans le groupe expérimental - 3 élèves sont dans le groupe contrôle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tests à questions ouvertes de compréhension de lecture portant sur au moins une des catégories suivantes : les idées principales, factuelles, la terminologie, de cause à effet, de jugement ou de déduction et de conclusion. • Test standardisé: Neale Analysis of Reading Ability requérant le rappel d'informations. • Rapport des enregistrements des comportements lors de la lecture à haute voix. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse qualitative de contenu (accord inter-juges de 68% à 100%). • Analyse descriptive (moyennes, fréquences relatives). 	<p>Effets de l'intervention</p> <p><u>Résultats aux tests de compréhension de lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Groupe expérimental : résultat moyen d'Elizabeth est passé de 48% en moyenne au prétest à 83,6% durant la première phase de l'intervention à 82,3% durant la deuxième phase. Brian est passé de 61%, à 85,5%, à 83,8%. Jean est passé de 45,3%, à 82,3% et à 81,1%. • Groupe contrôle : résultat moyen des trois élèves passant : de 63,3% (prétest) à 61,5% (posttest), de 52,1% à 54,8% et de 73,9% à 68,4%. <p><u>Résultats aux tests standardisés</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Groupe expérimental : Elizabeth a maintenu son résultat, Brian a augmenté de 5 mois et Jean a augmenté de 9 mois. • Groupe contrôle : Rosemary a augmenté de 9 mois, Claire a augmenté de 10 mois et Susan de 5 mois. <p><u>Lecture à haute voix</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Le nombre de mots lus à haute voix et la proportion d'erreurs corrigées lors de la lecture sont demeurés élevés pour les deux groupes.

Tableau 23 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide du modelage (suite)

Auteur(s)/ année	Objectif(s)	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
Graham et Harris (1989)	Déterminer si apprendre une stratégie de planification et d'écriture d'un texte argumentatif permet d'améliorer l'écriture des élèves en difficulté d'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> • 3 élèves de 6^e année âgés de 12 ans ayant des difficultés d'apprentissage selon les critères suivants : <ul style="list-style-type: none"> – Résultats au WISC-R ou au <i>Slosson Intelligence Test</i> entre 85 et 115. – Performance scolaire : un retard d'au moins 2 ans dans une matière ou plus. – Problèmes évidents en composition selon des entrevues avec les enseignants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Productions écrites (prétest, posttest, maintien et généralisation) • Notes des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse qualitative de contenu (accord inter-juges $\geq 77\%$). • Analyse descriptive (moyennes, fréquences relatives). • Étude de cas 	<p><u>Éléments présents (prétest, posttest, maintien)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaine : un score moyen de 2,3, de 7,0 et de 5,7. • Morgane : un score moyen de 3,5, de 6,25 et de 7,0. • Arthur avait un score de 3,8 et de 8,7. • Avant l'intervention : 7% des textes contenaient les éléments de base et 45% des textes avaient des éléments inutiles • Après l'intervention : 82% des textes avaient les éléments de base et 15% des textes avaient des éléments inutiles. <p><u>Cohérence (prétest, posttest, maintien)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaine : score moyen de 2,7, de 4,7 et de 6,0. • Morgane: score moyen de 4,0 , de 4,5 et de 7,0. • Arthur : score moyen de 3,2 , de 7,0. <p><u>Nombre de mots (prétest, posttest, maintien)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaine : 40,3, 80 et 93,7. • Morgane : 52, 46 et 43. • Arthur : 71,6 et 88,8 <p><u>Qualité (prétest, posttest, maintien) (échelle de 1 à 8)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaine : score moyen de 2,3 , de 6,2 au posttest et de 5,5 . • Morgane : score moyen de 2,5, de 4,0 et de 5,0. • Arthur : score moyen de 3,3 et de 6,0. <p><u>Généralisation : écriture d'une histoire différence prétest-posttest</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaine : score moyen a baissé de 2 (éléments), aucune amélioration de la qualité et 19 mots de plus. • Morgane : augmentation du score moyen de 5,5 (éléments), augmentation de 0,5 (qualité) et 31 mots de plus. • Arthur : augmentation du score moyen de 4,8 (éléments), augmentation de 1,5 (qualité) et 20,3 mots de plus. <p><u>Utilisation de la stratégie TREE</u></p> <p>Après l'intervention, tous les élèves ont laissé des traces démontrant l'utilisation de la stratégie.</p>

Tableau 23 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide du modelage (suite)

Auteur(s)/ année	Objectif(s)	Participants	Outils de collecte de/données	Analyses	Résultats
Montague (1992)	Étudier l'effet d'une intervention portant sur les stratégies cognitives et d'autorégulation lors de la résolution de problèmes auprès d'élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> • 6 élèves du secondaire (2 de 6^e année, 2 de 7^e année et 2 de 8^e année) en difficulté d'apprentissage selon les critères suivants : <ul style="list-style-type: none"> - Présente un trouble spécifique des processus de l'ouïe, du langage ou de la vue. - Performances scolaires plus faibles que les autres élèves du même niveau. - Pas de handicap. - Ils ont un QI d'au moins 90 dans le <i>WISC-R</i> (Wechsler, 1974). • Ils sont divisés en deux groupes : <ul style="list-style-type: none"> -Apprentissage des stratégies cognitives puis des stratégies métacognitives. -Apprentissage des stratégies métacognitives puis des stratégies cognitives. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tests de résolution de problèmes comprenant 10 problèmes (prétest, durant l'intervention, posttest, généralisation). • Entrevue structurée comprenant 5 questions avec échelle de type Likert à 5 niveaux allant de faible (1) à élevé (5) portant sur la perception de la performance et l'attitude face aux mathématiques et 35 questions ouvertes portant sur les stratégies pour résoudre un problème écrit et leur contrôle et trois problèmes à résoudre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse qualitative de contenu (accord inter-juges de 82%) • Analyse descriptive (fréquences) 	<p><u>Performance aux tests de résolutions de problème</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prétest : 28 % des problèmes résolus par les 6 élèves étaient comparativement 62 % des erreurs concernaient le processus de résolution de problème • Première étape de l'intervention : les performances des élèves ayant appris les stratégies cognitives ne se sont pas améliorées, celles des élèves ayant appris les stratégies d'autorégulation se sont améliorées. • Deuxième étape de l'intervention : 5 élèves sur 6 ont démontré une amélioration entre 3 et 4 points par rapport au prétest. Les élèves de 7^e et 8^e année ont obtenu au moins 7 points sur 10. Les élèves de 6^e année ne l'ont pas atteint. • En classe (généralisation, lieu) : 3 élèves sur 6 ont obtenu 7 bonnes réponses sur 10. Les élèves de 6^e année se sont améliorés, mais ils n'ont pas atteint 7 bonnes réponses. • Posttest : 62% des problèmes résolus. 57 % des erreurs concernaient le processus de résolution de problème. • Premier test de maintien : 2 élèves ont atteint 7 bonnes réponses. • 2^e test de maintien : aucun élève n'a obtenu 7 bonnes réponses. • 3^e test de maintien : 2 élèves de 8^e année ont eu des résultats de 7 points sur 10. <p><u>Stratégies</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Amélioration des connaissances sur la stratégie de résolution de problèmes. • Augmentation de la fréquence d'utilisation et du contrôle des stratégies.

Tableau 23 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide du modelage (suite)

Auteur(s)/ année	Objectif(s)	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
Sawyer, Graham et Harris (1992)	<ul style="list-style-type: none"> Évaluer l'effet de l'enseignement d'une stratégie pour mieux écrire une histoire selon l'intervention reçue (modelage, modelage avec stratégie d'autorégulation explicite, enseignement direct) sur l'écriture des élèves. Évaluer si les élèves en difficulté d'apprentissage qui ont reçu les interventions produisent des textes comparables aux élèves moyens. 	<ul style="list-style-type: none"> 43 élèves en difficulté d'apprentissage de 5^e ou 6^e année (âge moyen de 11,68 ans) : <ul style="list-style-type: none"> Identifier comme ayant un trouble d'apprentissage par leur commission scolaire. Un résultat entre 80 et 120 au (WISC-R) ou le <i>Slosson Intelligence Test</i> (Ministère de l'Éducation du Québec). Deux ans de retard dans une ou plusieurs domaines d'apprentissage selon le Woodcock-Johnson Psychoeducation al Battery. pas handicapés. 13 élèves moyens du groupe contrôle 	<ul style="list-style-type: none"> Échelle à trois points pour évaluer la présence et la qualité des éléments importants dans une histoire (<i>Story grammar scale</i>) (prétest et posttest). Échelle pour évaluer la qualité des histoires à 7 points (<i>Holistic rating scale</i>) (prétest et posttest). Notes des élèves pour vérifier l'usage des stratégies enseignées. 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de comparaisons multiples de moyennes pairées utilisant la procédure de Fisher-Hayter. Analyse qualitative de contenu (accord inter-juges pour la qualité des productions de 88%). Analyse descriptive (fréquences relatives). 	<p><u>Prétest</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Aucune différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle sauf pour la présence des éléments importants dans un texte (HSD=3,74>HSD critique=1,89). <p><u>Éléments importants (posttest)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> SRSD complet : score moyen plus élevé que celui du groupe de contrôle (HSD=2,93>HSD critique=2,73). SRSD sans autorégulation et les élèves moyens : score moyen significativement plus élevé que celui du groupe contrôle (HSD> HSD critique=2,73). L'enseignement direct et le groupe contrôle pas de score significativement plus élevé (HSD< HSD critique=2,73). <p><u>Qualité de l'histoire(posttest)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> La seule différence significative entre les groupes : les élèves moyens et le groupe contrôle (HSD=1,92>HSD critique=1,80). <p><u>Test de généralisation (en classe):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Intervention avec autorégulation : un score moyen significativement plus élevé que l'enseignement direct et le modelage sans autorégulation explicite (éléments importants et qualité). Ces deux derniers sont significativement différents (qualité). <p><u>Utilisation de la stratégie d'écriture (traces)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Posttest</u> : 55 % des élèves du groupe de l'intervention avec autorégulation et de l'enseignement direct et 64 % des élèves du groupe du modelage sans autorégulation explicite ont montré des traces de l'utilisation de la stratégie. <u>Test de généralisation</u> : 45 % des élèves de l'intervention avec autorégulation et 30 % de l'enseignement direct et 50 % du groupe du modelage sans autorégulation explicite ont montré des traces de l'utilisation de la stratégie. <u>Test de maintien</u> : 73 et 55 % des élèves de l'intervention avec autorégulation et 55 et 36 % de l'enseignement direct et 63 et 45 % des élèves du groupe du modelage sans autorégulation explicite ont montré des traces de l'utilisation de la stratégie.

Tableau 23 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide du modelage (suite)

Auteur(s)/ année	Objectif(s) de l'étude	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
Graham et Wong (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer l'efficacité d'une stratégie pour répondre à un test de compréhension auprès des faibles et des moyens lecteurs. • Comparer l'efficacité de deux interventions : Enseigner aux élèves à se donner des instructions (1) Enseigner aux élèves de façon traditionnelle la stratégie (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • 90 élèves de 5^e et 6^e année âgés de 9 à 13 ans. • Selon l'avis des enseignants et leur résultat au Gates-MacGinitie Reading Tests : <ul style="list-style-type: none"> –45 élèves sont des moyens lecteurs –45 élèves sont des faibles lecteurs. • Ils sont divisés en 3 groupes égaux: <ul style="list-style-type: none"> –Intervention sur se donner des instructions (1) –Intervention traditionnelle (2) –Groupe contrôle (3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevues métacognitives à questions ouvertes sur l'attitude des élèves quant à la lecture et les solutions qu'ils peuvent apporter en cas de problèmes (12 items) (prétest et posttest). • 6 tests de compréhension (4 posttests et 2 tests de maintien). 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse qualitative de contenu (accord inter-juges de 97%). • Analyse de comparaisons multiples de moyennes (les contrastes orthogonaux). • Analyse de variances à un caractère ANOVA • Analyse de comparaisons multiples de moyennes à postériori utilisant le test de Scheffé F 	<p><u>Performances en compréhension de lecture :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Faibles et moyens lecteurs : l'effet de l'intervention était significatif ($p > 0,01$ et taille de l'effet de 1,15). • L'intervention 1 a eu un effet plus grand que l'intervention 2 ($p = 0,02$ et la taille de l'effet de 0,49). • L'effet de l'interaction n'est pas significatif. • Posttests : la différence entre les groupes expérimentaux (1 et 2) et le groupe contrôle était significative ($p > 0,01$). • Tests de maintien : les résultats du groupe contrôle étaient significativement plus bas que ceux des groupes expérimentaux ($p > 0,01$). Au deuxième test de maintien, le groupe 1 a eu des résultats significativement plus élevés que le groupe 2 ($p > 0,05$) et le groupe 3 ($p > 0,05$). <p><u>Entrevues métacognitives</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prétest: Élèves faibles interprète l'activité comme étant de décoder les mots et suivre ce que l'enseignant dit. • Posttest : Les élèves des groupes expérimentaux ont eu une performance significativement meilleure ($p > 0,01$). Ils étaient plus centrés sur la compréhension du texte et l'utilisation de stratégies.

Tableau 23 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide du modelage (suite)

Auteur(s)/ année	Objectif(s)	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
Trammel, Schloss et Alper (1994)	Évaluer si le contrôle est une bonne stratégie pour augmenter le nombre de devoirs complétés chez les élèves en difficulté d'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> • 8 élèves de la 7^e à la 10^e année âgés entre 13 et 16 ans ayant de difficulté d'apprentissage selon les critères du <i>Missouri Special Education Criteria Guidelines</i>. • En classe ressource de 28% à 42% du temps 	<ul style="list-style-type: none"> • Feuille pour écrire tous les devoirs assignés durant les journées scolaires • Graphique représentant le progrès des élèves en terme de devoirs complétés 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse qualitative de contenu des devoirs (accord inter-juges de 1,0). • Analyse descriptive (fréquence des devoirs complétés) 	<ul style="list-style-type: none"> • Au départ : le nombre de devoirs complétés par jour variait de 0 à 4. • Au cours de l'expérimentation : le nombre de devoirs complétés par jour était de 4 à 6. Ce nombre s'est maintenu même lorsque la feuille et le graphique n'étaient plus obligatoires. • À la fin de l'intervention : but des élèves de compléter entre 5 et 6 devoirs. Seulement deux élèves n'ont pas atteint ce but.

Tableau 23 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide du modelage (suite)

Auteur(s)/ année	Objectif(s)	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
<p>Johnson, Graham et Harris (1997)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Examiner la détermination d'objectifs et se donner des instructions peuvent avoir une contribution unique sur l'apprentissage, le maintien et la généralisation de la stratégie d'utiliser la structure du texte. Comparer l'efficacité des élèves en difficulté d'apprentissage et les élèves moyens pour le rappel d'éléments d'information contenus dans une histoire. 	<p>52 élèves de la 4^e à la 6^e année en difficulté d'apprentissage.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ils sont divisés 4 quatre groupes : intervention sur la stratégie, intervention sur la stratégie avec détermination de buts, intervention sur la stratégie en se donnant des instructions et interventions sur la stratégie en se donnant des instructions et en se fixant des buts. 12 élèves moyens groupe de comparaison au posttest. 	<ul style="list-style-type: none"> Test de rappel oral enregistré (prétest, posttest et maintien). Questionnaire de rappel à 25 questions à choix multiples effectué en classe (généralisation prétest et posttest). Grille d'observation de l'utilisation de la stratégie (prétest, posttest et maintien). 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse qualitative, de contenu score 1 à 5 (accord inter-juges $\geq 85\%$) Analyse de variance ANOVA à mesures répétées. Analyse de variance à un critère de classification ANOVA Test de comparaison de moyenne à postériori : Test de différence franchement significative (HSD). 	<p><u>Test de rappel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> L'effet du moment de passation du test est significatif pour le nombre moyen d'idée principale ($p=0,00$), d'idées secondaires ($p=0,00$) et pour le score moyen ($p=0,00$) (prétest, posttest et maintien). L'effet de la condition et de l'interaction entre la condition et le moment de passation n'a pas été significatif. <p>Tous les tests : les élèves moyens ont mieux performé que les élèves en difficulté d'apprentissage ($p=0,00$).</p> <p>Prétest : les élèves en difficulté d'apprentissage se rappelaient en moyenne de 33 % des idées principales et des détails.</p> <p>Posttest : les élèves se rappelaient en moyenne de 55 % des idées principales et des détails (toutes les conditions).</p> <p>Test de généralisation (en classe) : il n'y a pas eu d'effet significatif de l'intervention ni de l'interaction intervention x temps de mesure. Toutefois, il y a eu un effet significatif du temps de mesure en faveur du posttest ($p=0,01$).</p> <p><u>Stratégies utilisées</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Les observations des instructeurs au posttest révèlent que les élèves n'ont pas utilisé toutes les étapes de la stratégie (minimum de 2). Il n'y a pas de différences significatives selon les interventions.

Tableau 23 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide du modelage (suite)

Auteur(s)/ année	Objectif(s)	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
Mevarech et Kramarski (1997)	Examiner l'effet de l'intervention IMPROVE sur la performance en mathématique d'élèves ayant différents degrés d'habileté.	<p><u>Étude 1 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 247 élèves de 7^e année divisés en deux groupes: <ul style="list-style-type: none"> – 99 élèves dans le groupe expérimental. – 148 dans le groupe contrôle. <p><u>Étude 2 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 265 élèves de 7^e année divisés en deux groupes: <ul style="list-style-type: none"> – 164 élèves forment le groupe expérimental – 101 élèves forment le groupe de contrôle 	<p><u>Étude 1 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Test d'habileté mathématique à 33 items (prétest). • Test de performance: <ul style="list-style-type: none"> – Choix multiples sur les opérations (25 items). – Questions de raisonnement mathématique (11 items) (prétest-posttest). <p><u>Étude 2 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Test d'algèbre à 48 items. 	<p><u>Étude 1 et 2 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyse de variance à un caractère ANOVA. • Analyse a posteriori de comparaison de moyennes : test t. • Analyse de contenu (accord inter-juges \geq 73%). 	<p><u>Étude 1 :</u></p> <p><u>performance générale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'effet du traitement était significatif ($p < 0,01$) et du niveau d'habileté ($p < 0,001$). L'effet de l'interaction entre le traitement et le niveau d'habileté n'était pas significatif ($p > 0,05$). • Différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle pour les élèves moyen et fort ($p < 0,05$), pas pour les élèves faibles ($p > 0,05$). <p><u>Performance pour la partie raisonnement mathématique seulement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'effet du traitement ($p < 0,01$) et du niveau d'habileté ($p < 0,001$) était significatif. L'effet de l'interaction entre les deux n'était pas significatif ($p > 0,05$). • Différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle pour les élèves faibles, moyens et forts ($p < 0,05$). <p><u>Étude 2 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Différence significative entre les résultats au posttest en faveur du groupe expérimental ($p < 0,04$). L'effet de l'interaction entre le niveau d'habileté et le traitement n'était pas significatif ($p > 0,05$). • Différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle pour toutes les parties de l'examen d'algèbre sauf pour les opérations avec les expressions algébriques ($p > 0,05$). • Différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle pour les élèves moyens et forts ($p < 0,05$), mais pas pour les élèves faibles.

Tableau 23 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide du modelage (suite)

Auteur(s)/ année	Objectif(s) à l'étude	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
Mason (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir si les stratégies de lecture peuvent être enseignées pour la lecture de textes informatifs. • Connaître les combinaisons de stratégies qui améliorent le plus la compréhension de lecture d'élèves qui ont des difficultés en lecture. • Savoir comment les stratégies de compréhension de lecture peuvent être enseignées pour qu'elles soient maintenues et transférées dans plusieurs situations. 	<ul style="list-style-type: none"> • 32 élèves de 5^e année qui ont des difficultés en compréhension de lecture (décodage, 3^e année, résultats entre 10^e et le 40^e percentiles au <i>Comprehensi-ve Tests of basic Skills</i>). • Ils sont divisés en 8 groupes de 4 élèves : <ul style="list-style-type: none"> – 4 groupes, intervention sur l'apprentissage de la stratégie TWA de façon autorégulée – 4 autres groupes, intervention questionnement réciproque (QR) 	<ul style="list-style-type: none"> • Test oral de compréhension de textes à deux parties : <ul style="list-style-type: none"> -1^{ère} partie : paraphrase des idées principales du 1^{er} paragraphe et résumer le 3^e paragraphe. -2e partie : rappel des informations (prétest, posttest et maintien). • Test écrit de compréhension (prétest et posttest). • Questions de la version révisée du <i>Motivation for Reading Questionnaire</i> (MRQ) (échelle de 1 (vraiment comme moi) et 5 (vraiment pas comme moi) (prétest et posttest). 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de comparaison de moyennes (test t à deux échantillons indépendants) • Analyse de covariance Ancova avec le prétest comme covariante, la condition de traitement comme facteur inter et le temps (posttest et maintien) comme facteur intra. • Analyse qualitative de contenu (accords inter-juges $\geq 84\%$) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune différence significative n'a été trouvée au prétests entre les élèves ayant reçu une intervention pour apprendre la stratégie TWA et les élèves de l'intervention QR. <p><u>Test oral de compréhension-rappel</u> <u>1^{ère} partie : paraphrase et résumé</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Effet significatif de l'intervention en faveur du TWA pour la partie du résumé ($p < 0,01$), pour la partie sur les idées principales paraphrasées ($p < 0,001$). • Effet du temps (posttest et maintien) n'est pas significatif pour la majorité des parties du test. <p><u>2^e partie : rappel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Amélioration plus grande du nombre moyen d'éléments d'information rappelés entre le prétest et le posttest pour l'intervention TWA. • Effet significatif de l'intervention en faveur du TWA pour tous les aspects du rappel (sa qualité, le nombre d'éléments d'information, le nombre d'idées principales) ($p < 0,05$). • Il y a les aspects suivants qui n'ont pas maintenu leur qualité dans le temps : le nombre d'éléments d'informations ($p < 0,015$) et le nombre d'idées principales retenues ($p < 0,05$). • La qualité générale du rappel s'est maintenue ($p > 0,05$). <p><u>Tests de rappel écrit</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pas de différence significative entre les deux interventions.

Tableau 23 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide du modelage (suite)

Auteurs/ année	Objectif(s) à l'étude	Participants	Outils de collecte de données	Analyse	Résultats
Chalk, Hagan-Burke et Burke (2005)	Déterminer l'efficacité de modeler une stratégie d'écriture de façon autorégulée auprès de trois classes d'élèves en difficulté d'apprentissage du secondaire.	<ul style="list-style-type: none"> • 15 élèves de 10^e année âgés de 15 à 17 ans en difficulté d'apprentissage selon les critères suivant : <ul style="list-style-type: none"> – Identifié comme étant en LD par la commission scolaire. – Leur résultat au Wechsler Intelligence Scale for children-Revised entre 80 et 115. – Leur résultat au <i>Wechsler Individual Achievement Test</i> (WIAT) au moins deux ans de retard en plus d'un domaine d'apprentissage – Absence d'handicap 	<ul style="list-style-type: none"> • 11 productions écrites (prétest, pendant l'intervention, posttest et maintien) 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse qualitative de contenu (scores pour le nombre de mots : accord inter-juges $\geq 80\%$). • Analyse qualitative de contenu de la qualité des productions écrites (scores de 1 à 6). • Analyse descriptive du nombre de mots (moyenne, écart-type) • Analyse de variance ANOVA à mesures répétées. • Test païré utilisant la procédure least-significant difference (LSD). 	<ul style="list-style-type: none"> • Un effet principal significatif de l'étape de l'intervention avec les différentes étapes comme facteur répété ($p=0,00$). <p><u>Nombre de mots :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relation linéaire observée entre l'étape de l'intervention et le nombre de mots écrits ($p=0,00$) avec le nombre de productions écrites comptant pour 92% de la variance. • À partir de la 5^e production écrite, la différence du nombre moyen de mots par production était significativement plus élevée que le nombre de mots écrits au départ avant l'intervention ($p < 0,05$). <p><u>Qualité :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La qualité des productions écrites s'est améliorée de façon significative ($p=0,00$) de façon linéaire ($p=0,00$) avec un éta carré expliquant 89% de la variance • À partir de la 5^e production écrite, la différence de la qualité par production était significativement plus élevée que la qualité au départ avant l'intervention ($p < 0,05$).

Tableau 23 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide du modelage (suite)

Auteur(s)/ année	Objectif(s)	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
Mason, Snyder, Sukhram et Kedem (2006)	Examiner l'efficacité de combiner l'enseignement de la stratégie TWA à celle de PLANS dans une situation d'apprentissage par la lecture.	<ul style="list-style-type: none"> • 9 élèves de 4^e année (décodent à leur niveau selon le directeur et l'enseignante en éducation spécialisée, difficulté en compréhension et en écriture d'un texte informatif). • Résultat au Qualitative Reading Inventory-3 : niveau de frustration pour le matériel de 3^e et 4^e année en compréhension. 	<ul style="list-style-type: none"> • Traces (notes des élèves) • Entrevue ouverte sur le rappel des éléments d'information du texte (prétest, posttest, maintien et maintien à long terme) • Questionnaire ouvert sur le rappel des éléments d'information du texte (prétest, posttest, maintien et maintien à long terme). 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse qualitative de contenu (accord inter-juges >82%). • Analyse descriptive (fréquence) 	<p><u>Plan</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prétests: aucun élève n'a écrit un plan aux prétests. • Posttest :7 élèves sur 9 ont atteint les critères pour le nombre d'idées principales dans le plan. <p><u>Rappel oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Posttest : Tous les élèves ont atteint les critères (3 idées principales) et ils ont dépassé leur meilleur résultat au prétest (sauf pour un élève). • Maintien : 5 élèves ont maintenu leurs résultats au-dessus des résultats au prétest. <p><u>Rappel écrit</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prétest : 6 élèves sur 9 ont écrit moins d'une idée principale. • Posttest : Tous les élèves se sont améliorés avec un minimum de 3 idées principales de plus qu'au prétest. • Test de maintien : amélioration par rapport au prétest en ayant au moins deux idées principales de plus. • Il y a eu une augmentation du nombre de mots entre le prétest et le posttest allant de 53,47 à 107,47 mots. • La qualité des rappels oraux et écrits a augmenté ainsi que la variabilité entre les rappels oraux et écrits (augmentation de la moyenne entre 2,17 et 3). • Le nombre d'éléments d'information est plus grand pour le rappel écrit (augmentation entre 8,23 et 17,87 mots) que pour le rappel oral (5,34 et 5,86 mots). La variabilité des résultats est plus ou moins grande selon les groupes d'élèves.

Tableau 23 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide du modelage (suite)

Auteur(s)/ année	Objectif(s)	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
Nelson et Manset- Williamson (2006)	Évaluer l'impact de deux interventions sur les émotions et la perception de contrôle des élèves en compréhension de lecture.	<ul style="list-style-type: none"> 20 élèves âgés entre 9 et 14 ans qui sont entre la 4^e année et la 8^e année et qui ont rempli les critères suivants : <ul style="list-style-type: none"> Ils ont au moins deux ans de retard dans un test standardisé de compréhension (Woodcock-Johnson 3^e édition). Ils ont réussi 1 partie sur 3 (conscience phonologique, mémoire phonologique et l'identification rapide) du <i>Comprehensive test of phonological processing</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire à échelle de 0 (pas important) à 10 (très important) sur l'attribution de l'utilisation des stratégies. Questionnaire à échelle d'une version modifiée du <i>Positive and Negative Affect Scale for Children</i> (PANAS-C). 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de comparaison de moyennes (test t pour des échantillons appariés). Analyse de covariance ANCOVA ou analyse de variance ANOVA à deux critères de classification quand les conditions d'application de l'ANCOVA n'étaient pas respectées. 	<p><u>Attribution de l'usage des stratégies</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Le modelage de stratégies de compréhension autorégulées : Pas de différences significatives entre le prétest et le posttest pour l'attribution du succès aux stratégies $t(8) = 1,21$ et pour l'attribution des échecs aux stratégies, $t(8) = 1,23$. L'enseignement réciproque de stratégies de lecture : Pas de différences significatives entre le prétest et le posttest pour l'attribution des succès aux stratégies, $t(10) = 1,36$. Différence presque significative pour l'attribution des échecs aux stratégies, $t(10) = 2,06$, $p = 0,07$, $d = -0,62$. Comparaison entre les interventions : L'effet de l'interaction presque significatif pour l'attribution des succès aux stratégies, $F(1,18) = 2,96$, $p < 0,10$. Le modelage a fait un gain plus grand que l'enseignement réciproque. La taille de l'effet est moyen (0,61). L'effet de l'interaction significatif pour l'attribution des échecs aux stratégies, $F(1,18) = 5,03$, $p < 0,05$. Le modelage a fait un gain plus grand que l'enseignement réciproque. La taille de l'effet est moyen (0,74). <p><u>Émotions par rapport à la lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Le modelage de stratégies de compréhension autorégulées : Augmentation significative des émotions positives entre le prétest et le posttest, $t(8) = 2,25$, $p = 0,05$, $d = 0,75$. Taille de l'effet moyen. Pas de diminution significative des émotions négatives, $t(8) = 0,35$ L'enseignement réciproque de stratégies de lecture: Pas d'augmentation significative des émotions positives entre le prétest et le posttest, $t(10) = 1,33$. Diminution presque significative des émotions négatives, $t(10) = 1,86$, $p = 0,09$, $d = 0,56$. Comparaison entre les interventions : Aucune différence significative des résultats au posttest, $F(1,18) = 0,01$ (sentiments positifs) et $F(1,18) = 0,04$ (sentiments négatifs).

Tableau 24 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide de l'enseignement réciproque

Auteur(s)/ année	Objectifs	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
<p>Pallincsar et Brown (1984)</p> <p>Première étude</p>	<p>Comparer deux interventions dans un contexte de compréhension de lecture : enseignement réciproque et enseigner la localisation de l'information.</p>	<p>37 élèves de 7^e année divisés en deux groupes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 24 élèves (standards minimum pour décoder et 2 ½ ans des retards en compréhension de lecture en moyenne) divisés en 4 groupes : <ul style="list-style-type: none"> – Intervention par enseignement réciproque. – Intervention sur la localisation d'information – Groupe contrôle (tous les tests). – Groupe contrôle (seulement prétests posttests) • 13 élèves de 7^e année qui sont des élèves moyens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tests de compréhension de lecture à 10 questions ouvertes de 3 types : explicites dans le texte, implicites dans le texte, implicite (nécessitant des connaissances antérieures) (prétests, posttests, maintien, généralisation (en classe de sciences humaines et de sciences)). • Tests de transfert : résumer, prédiction, détection des incongruités, évaluation de l'importance des phrases des textes narratifs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse qualitative de contenu (accord inter-juges de 67% et de 95%) • Analyse mixte de variance • Analyse de comparaison de moyennes (test t pour des échantillons appariés). • Analyses descriptives (fréquences relatives, rang centiles). 	<p><u>Les dialogues:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les questions contiennent plus souvent les idées principales (de 54% à 70%). • Le nombre d'énoncés incomplets dans les résumés a diminué de 19% à 10%. • Les résumés contenant seulement les idées principales ont augmenté de façon significative ($p < 0,002$). • Question de prédiction : paraphrases plutôt que de la répétition des mots qui se trouvent dans le texte. <p><u>Les tests de compréhension :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'effet du groupe ($p < 0,03$) et de la phase d'administration ($p < 0,001$) ont été significatif et l'effet de l'interaction phase x groupe ($p < 0,001$), favorisant le groupe de l'enseignement réciproque. • Résultats des élèves de l'enseignement réciproque : amélioration de 40% pour 4 élèves sur 6. • La moyenne des résultats aux tests effectués durant l'intervention est significativement supérieure à la moyenne des résultats au départ ($p < 0,001$). • Tests de généralisation : l'effet du groupe ($p < 0,01$), de la phase ($p < 0,001$) et l'interaction groupe x phase furent significatifs ($p < 0,001$), favorisant le groupe d'enseignement réciproque qui s'est constamment amélioré. 5 élèves sur 6 de l'enseignement réciproque se sont améliorés d'au moins 17 rangs centiles dans leur classe. <p><u>Tests de transfert</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'effet de l'interaction entre le groupe et la phase est significatif ($p < 0,05$).

Tableau 24 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide de l'enseignement réciproque (suite)

Auteur(s)/ année	Objectif(s)	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
			<ul style="list-style-type: none"> • Enregistrement et transcription des dialogues (prétest-posttest). • Test standardisé de lecture: <i>Gates-MacGinitie Standardized Reading Test</i> (pretest, posttest). 		<ul style="list-style-type: none"> • presque atteint le niveau des élèves moyens au posttest (moyenne de 46,33 et 51,15). • Questions de prédictions : le groupe de l'enseignement réciproque n'a pas eu des résultats significativement différents au posttest des élèves moyens $t(17)=0,33$. • Détection des phrases incongrues : l'interaction entre le groupe et la phase est significative ($p<0,05$). • L'évaluation de l'importance des phrases : pas de différence entre le prétest et le posttest. <p><u>Test standardisé</u> 4 élèves sur 6 ont fait des gains en compréhension (moyenne de 15 mois), mais pas en vocabulaire.</p>
<p>Pallincsar et Brown (1984) 2^e étude</p>	<p>Comparer deux interventions dans un contexte de compréhension de lecture : enseignement réciproque et enseignement de la localisation d'information dans un texte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 21 élèves de la 6^e à la 8^e année (standard minimum pour décoder, mais niveau de compréhension de lecture plusieurs années en dessous de leur niveau scolaire). • Ils sont divisés en 4 groupes : <ul style="list-style-type: none"> – Groupe 1 et 4 participent à des classes de lecture pour les élèves le plus faibles à ce sujet. – Groupe 2 et 3 sont en classes ressource. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tests de compréhension de lecture à 10 questions ouvertes de 3 types : explicites dans le texte, implicites dans le texte, implicite (nécessitant des connaissances antérieures) (prétests, posttests, maintien, généralisation (en classe de sciences humaines et de sciences)). • Tests de transfert : résumer, prédiction, détection des incongruités, évaluation de l'importance des phrases de textes narratifs. • Enregistrement et transcription des dialogues (prétest-posttest). 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse qualitative de contenu • Analyse de variances des moyennes. • Test t de comparaison de moyennes pour des échantillons appariés. 	<p><u>Les dialogues:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Le nombre d'interactions entre les élèves a augmenté, les questions pas claires et incomplètes ont diminué significativement ($p<0,01$). • L'enseignant est devenu un guide ou facilitateur pour les élèves laissant les élèves diriger les conversations. <p><u>Les tests de compréhension :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les moyennes à la 2^e moitié sont significativement meilleures qu'au départ ($p<0,001$) et à la première moitié ($p<0,02$). • Au départ : les élèves avaient environ 40% de bonnes réponses, 80% après l'intervention. • 1^{er} Test de maintien: augmentation s'est poursuivie ($p<0,02$). • 2^e Test de maintien: les résultats ont diminué légèrement ($p<0,01$). <p><u>Les tests de transfert :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Amélioration significative des résultats au test du résumé ($p<0,004$), au test de questions de prédiction ($p<0,001$) et au test de détection d'incongruités ($p<0,001$).

Tableau 24 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide de l'enseignement réciproque (suite)

Auteur(s)/ année	Objectif(s)	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
Lysinchuk, Pressley et Vye (1990)	Évaluer l'effet de l'enseignement réciproque	<ul style="list-style-type: none"> • 72 élèves de 4^e et 7^e année divisés en deux groupes: <ul style="list-style-type: none"> - 36 élèves dans le groupe expérimental - 36 élèves dans le groupe contrôle. • Ils décodent au moins 80% des mots à leur niveau au test : Diagnostic Reading Scales (Spache, 1972). • Ils ont performé sous le 50^e centile au Metropolitan Achievement Test 	<ul style="list-style-type: none"> • Tests standardisés : <i>Metropolitan Achievement Test</i> (4^e année), <i>Gates-MacGinitie Reading Test</i> (7^e année) (prétest et posttest) et le <i>Canadian Tests of Basic Skills</i> (4^e année). • Évaluations quotidiennes: <ul style="list-style-type: none"> -questionnaire de compréhension à 10 questions ouvertes -test de rappel (résumer à haute voix le passage). 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse qualitative de contenu (accord inter-juges >95%). • Analyse descriptive (moyenne et écart-type). • Analyse de variance à mesure répétée (ANOVA) • Test de Khi-carré 	<p><u>Test de rappel (textes informatifs)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves qui ont effectué l'enseignement réciproque se sont souvent significativement plus d'éléments d'information que les élèves du groupe contrôle ($p < 0,05$). <p><u>Évaluations de compréhension</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves qui ont effectué l'enseignement réciproque ont eu des résultats significativement plus grands que les élèves du groupe contrôle ($p < 0,001$). <p><u>Tests standardisés</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'effet de l'interaction condition x temps de l'évaluation était significatif ($p < 0,01$) pour les élèves de 4^e année ($p < 0,01$) et pour les élèves de 7^e année ($p < 0,01$). • Amélioration significative au posttest pour ceux ayant reçu l'intervention ($p < 0,001$), pas pour le groupe contrôle ($p > 0,40$). • Les élèves ayant reçu l'intervention ont plus de chance d'être sur ou au-dessus de la médiane de la différence des résultats entre le prétest et le posttest ($p < 0,05$).

Tableau 24 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide de l'enseignement réciproque (suite)

Auteur(s)/ année	Objectif(s)	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
Wong , Wong, Darlington et Jones (1991)	Étudier l'efficacité de l'enseignement interactif sur la révision d'adolescents en difficulté d'apprentissage.	<p><u>Étude 1 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 élèves de 16 ans à 18 ans en difficulté d'apprentissage selon les résultats aux tests suivants : <ul style="list-style-type: none"> – Gates MacGinities Reading Tests (version canndienne) (niveau scolaire moyen de 5,87). – 3 sous-tests du <i>Adolescent Language Test</i> (grammaire : 5,20 ; vocabulaire écrit: 6,40; grammaire écrite: 6,21) – <i>Wechsler Intelligence Scale for Children</i> (intelligence entre bas-moyen à moyen). <p><u>Étude 2 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 6 élèves de 16 ans à 18 ans en difficulté d'apprentissage selon les résultats aux tests suivants : <ul style="list-style-type: none"> – <i>Gates MacGinities Reading Tests</i> (version canndienne) (niveau scolaire moyen de 5,6). – <i>Intelligence Scale for Children</i> (intelligence entre bas-moyen à moyen). 	<p><u>Étude 1 et 2 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 textes écrits par les élèves (prétest (2), posttest (2), maintien (1)) présentés de deux façons: un titre est proposé pour la 1^{ère} façon, alors que la 2^e est sans titre de fourni. 	<p><u>Étude 1 et 2 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Analyse qualitative de contenu des textes (accord inter-juges de $\geq 86\%$). – Analyse de comparaison de moyenne pour deux échantillons appariés (le test t). 	<p><u>Étude 1 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 1^{er} type de texte : amélioration significative de la clarté ($p < 0,01$). Amélioration non significative de la pertinence du thème abordé • 2^e type de texte : amélioration non significative de la clarté du texte ($p > 0,05$). Amélioration significative de la pertinence du thème ($p < 0,05$). • La concordance entre la nature des ambiguïtés pouvant nuire à la compréhension selon les élèves et selon les expérimentateurs est très faible. <p><u>Étude 2 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 1^{er} type de texte : amélioration significative de la clarté ($p < 0,01$). Amélioration significative de la pertinence du thème ($p < 0,01$). • 2^e type de texte : amélioration non significative de la clarté ($p > 0,05$). Amélioration non significative de la pertinence ($p > 0,05$). • La concordance entre la nature des ambiguïtés pouvant nuire à la compréhension selon les élèves et selon les expérimentateurs est très presque nulle.

Tableau 24: Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide de l'enseignement réciproque (suite)

Auteur(s)/ année	Objectif(s)	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
<p>Miranda, Villaescusa et Vidal-Arbarca (1997)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Étudier l'effet d'une intervention axée sur l'autorégulation de la lecture de texte pour les élèves en difficulté d'apprentissage. Évaluer l'effet de l'ajout, à cette intervention, d'une portion sur l'attribution du succès et de l'échec. 	<p>80 élèves de 5e et 6^e années</p> <ul style="list-style-type: none"> 60 élèves sont en difficulté d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> -20 élèves ont participé au <i>Self-instructional training</i>. -20 élèves ont participé au <i>Self-instructional training</i> ajoutée d'une formation sur l'attribution. -20 élèves forment le groupe contrôle. 20 élèves moyens forment le deuxième groupe contrôle. 	<p>Prétest, posttest et test de maintien :</p> <ul style="list-style-type: none"> 3 Tests de compréhension de texte : <ul style="list-style-type: none"> -Test sur les idées principales -Test de rappel d'information -Test de phrases trouées. Entrevue métacognitive semi-structurée à 12 questions. Questionnaire à 21 questions sur les stratégies d'ajustement en lecture des élèves à échelle de 0 (jamais) à 3 (toujours). Mesure de l'attribution du succès et de l'échec : Intellectual Achievement Responsibility Scale simplifié à 32 questions à choix multiple (Crandall, Katkowsky et Crandalle, 1965). 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de variances à un caractère : Anova pour les variables paramétriques Test est Kruskal-Wallis pour les variables non paramétriques Deux tests de comparaison multiple entre les moyennes de traitement: test de Newman-Keuls (variables paramétriques) , Test Mann-Whitney U (variables non paramétriques) 	<p><u>Prétests :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Les élèves moyens sont significativement meilleurs que les élèves en difficulté d'apprentissage. <p><u>Test sur les idées principales et des phrases trouées :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Posttest et test de maintien : les groupes expérimentaux et les élèves moyens ont eu des résultats significativement supérieurs au groupe contrôle formé d'élèves en difficulté d'apprentissage. <p><u>Test de rappel :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Posttest : le groupe expérimental sans attribution a eu une performance significativement plus élevée que les autres groupes. Test de maintien : les groupes expérimentaux et les élèves moyens ont eu des résultats significativement supérieurs au groupe contrôle formé d'élèves en difficulté d'apprentissage. <p><u>Entrevue métacognitive (stratégies d'autorégulation) :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Posttest : les groupes expérimentaux et les élèves moyens ont eu des résultats significativement supérieurs au groupe contrôle d'élèves en difficulté d'apprentissage. Test de maintien : Les groupes expérimentaux ont eu des résultats significativement supérieurs au groupe contrôle formé d'élèves en difficulté d'apprentissage, mais significativement inférieur aux élèves moyens. <p><u>Stratégies de lecture :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Posttest et test de maintien : aucune différence n'a été obtenue entre les groupes.

Tableau 24 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide de l'enseignement réciproque (suite)

Auteur(s)/ année	Objectif(s)	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
Alfassi (1998)	Comparer l'efficacité de l'enseignement réciproque et d'une intervention sur l'acquisition de stratégies cognitives en lecture.	<ul style="list-style-type: none"> • 75 élèves de 9^e année qui décodent de façon adéquate, mais qui sont faibles en compréhension de lecture. • Ils sont divisés en deux groupes : <ul style="list-style-type: none"> – 53 élèves du groupe expérimental – 22 élèves du groupe contrôle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluations (textes avec questions) (prétest, posttest, maintien (2 jours après et 8 semaines plus tard). • Test standardisé: Gates-MacGinitie Reading Tests. Ce test a deux parties : vocabulaire et compréhension (prétest-posttest). 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de variance à un critère de classification ANOVA • Analyse de comparaison de moyennes (test t pour échantillons indépendants). • Analyse de variance à mesures répétées (ANOVA). • Analyse de comparaison entre pairs utilisant le test Newman-Keuls. • Analyse corrélationnelle de Pearson. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prétest : pas de différence significative entre les deux groupes pour leur résultat aux évaluations ($p > 0,05$) et au test standardisé ($p > 0,05$). <p><u>Évaluations</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'effet de l'interaction significatif entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle pour les différentes phases ($p < 0,0001$), favorisant le groupe expérimental. • Différence significative entre les deux groupes favorisant le groupe expérimental. <p><u>Test standardisé :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'effet d'interaction groupes x temps n'est pas significatif entre pour le test de compréhension ($p > 0,05$) et pour le test de vocabulaire ($p > 0,05$). • Corrélation significative et positive entre les résultats aux évaluations et ceux au test standardisés prétest ($r = 0,36$, $p < 0,01$) et posttest ($r = 0,25$, $p < 0,05$).

Tableau 24 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide de l'enseignement réciproque (suite)

Auteur(s)/ année	Objectif(s)	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
Hart et Speece (1998)	<ul style="list-style-type: none"> Étudier l'effet de l'enseignement réciproque sur des élèves de degré postsecondaire à risque d'échecs scolaires sur leur compréhension en lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> 50 étudiants suivant un cours d'appoint en français de niveau postsecondaire divisés en deux groupes : <ul style="list-style-type: none"> –enseignement réciproque (âge moyen 20,5 ans) –enseignement coopératif sur la compréhension de texte (âge moyen de 19,5 ans). 	<ul style="list-style-type: none"> Un test pour mesurer la compréhension et l'habileté à faire des inférences et à extraire le sens de mots en contexte à 35 questions fermées : <i>Comparative Guidance and Placement Test</i> (CGPT) (prétest). Un test de compréhension de texte à 38 items : <i>Nelson-Denny Reading Test (NDRT)</i> (posttest). Une questionnaire à questions fermées sur les stratégies à 77 items : <i>Learning and Study Strategies Inventory</i> (LASSI; Weinstein, Schulte et Palmer, 1987). Questionnaire à 4 questions ouvertes portant sur l'acquisition de la stratégie. Examens formatifs de compréhension 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse qualitative de contenu des réponses (scores de 1 à 6) (accord inter-juges de 80%). Analyse de comparaison multiple non-paramétrique : test de Wilcoxon-Mann-Whitney. Analyse de comparaison multiple non-paramétrique: test du signe Analyse de covariance ANCOVA Analyse de comparaison de moyennes à postériori en utilisant le Tuckey's honestly significant difference (HSD). 	<p><u>L'acquisition des stratégies</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Différence significative entre les deux groupes pour les 4 stratégies favorisant le groupe expérimental ($p < 0,001$). Groupe expérimental : différence significative entre le prétest et le posttest ($p < 0,0001$) pour les 4 stratégies. Groupe de comparaison : Différence significative entre le prétest et le posttest pour la clarification ($p < 0,05$) Les plus faibles lecteurs : différence significative entre les groupes au posttest favorisant le groupe expérimental pour le 4 stratégies ($p < 0,01$). Les meilleurs lecteurs : seule différence significative entre les groupes est pour le questionnement ($p < 0,05$). <p><u>Compréhension de lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Au prétest (CGPT) : pas de différence significative entre les deux groupes ($p > 0,05$). Au posttest (NDRT) : différence significative entre les deux groupes ($p < 0,05$) favorisant le groupe expérimental (taille de l'effet de 0,30). Au posttest (NDRT) : effet significatif du type de lecteurs, favorisant les meilleurs lecteurs (au-dessus de la médiane) ($p < 0,05$). L'effet du groupe n'était pas significatif ($p > 0,05$) alors que l'effet de l'interaction était significatif ($p < 0,05$). Différence significative entre les lecteurs faibles des deux groupes favorisant le groupe expérimental ($p < 0,05$). Examens formatifs : effet significatif du groupe ($p < 0,05$) et des essais ($p < 0,05$), favorisant le groupe expérimental. L'effet de l'interaction était aussi significatif ($p < 0,05$). <p><u>Stratégies d'étude</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Questionnaire LASSI : pas d'effet significatif pour le temps ($p = 0,103$), pour le groupe ($p = 0,223$) ou pour l'interaction entre le temps et le groupe ($p = 0,712$).

Tableau 25 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide de l'approche *Strategic Content Learning Approach*

Auteur(s)/ année	Objectifs/ Questions à l'étude	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
Butler (1995)	Évaluer l'efficacité de l'approche pédagogique <i>Strategic Content Learning Approach</i> auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage de niveau postsecondaire.	<ul style="list-style-type: none"> • 6 étudiants de collège ou d'université âgés entre 18 et 36 ans. • Ils sont en difficulté d'apprentissage selon les critères suivants : <ul style="list-style-type: none"> – Résultats moyens aux trois sous-tests du WAIS-R fut administrés. – Mauvais résultats à des travaux scolaires faits précédemment 	<ul style="list-style-type: none"> • Un questionnaire métacognitif à 6 questions ouvertes, dont une qui porte sur le sentiment de compétence (prétest et posttest). • Entrevue semi-structurée enregistrée sur l'approche stratégique qu'ils utilisent habituellement (prétest et posttest). • Évaluations (productions écrites, tests, résumé oral et écrits des cours, quizz sur le contenu d'un manuel) (prétest et posttest). • Feuilles de présence • Enregistrement des séances transcrites par la suite. • Feuille de stratégies, traces des élèves (notes, textes lus, plans de travail). • Travaux effectués en dehors des cours et, si possible, effectués à la session suivante. • Rapport de rencontres • Notes sur les difficultés rencontrées par les étudiants et sur les attitudes des élèves lors des séances. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse qualitative (accord inter-juges de 89%) • Analyse qualitative de contenu (accord inter-juges \geq 83%) • Tests des rangs pour échantillons pairés non paramétriques de Wilcoxon. • Analyse descriptive (médianes, le maximum et le minimum) 	<p>Tous les élèves étaient engagés activement dans la construction et l'évaluation de stratégies à l'intérieur et à l'extérieur du contexte d'intervention.</p> <p><u>Métacognition</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Amélioration de la conscience métacognitive entre le prétest et le posttest ($p < 0,03$). • Au cours de l'entrevue finale, 5/6 étudiants ont mentionné que leur sentiment de compétence et leur confiance ont augmenté. <p><u>Utilisation des stratégies</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Transfert des stratégies dans des tâches semblables (au moins 5 élèves). • Transfert de l'utilisation des stratégies dans des tâches semblables à la session scolaire suivante (au moins 3 élèves). • Adaptation des stratégies dans d'autres contextes d'apprentissage (5 élèves sur 6). <p><u>Performance</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Amélioration aux évaluations (6 élèves). • Amélioration des performances dans des tâches semblables à celles des séances à l'extérieur de celles-ci (5 élèves sur 6). • Au moins 2 élèves ont maintenu l'amélioration de leur performance lors de la session suivante (selon les données disponibles)

Tableau 25 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide de l'approche *Strategic Content Learning Approach* (suite)

Auteur(s)/ année	Objectifs à l'étude	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
Butler (1998)	Évaluer l'efficacité de l'approche pédagogique <i>Strategic Content Learning Approach</i> auprès des élèves en difficulté de niveau postsecondaire.	<p><u>Étude 1 (1994) :</u> -13 étudiants de l'université âgés entre 21 et 45 ans en difficulté d'apprentissage.</p> <p><u>Étude 2 (entre 1994 et 1996):</u> -21 étudiants de l'université et du collège âgés entre 19 et 48 ans en difficulté d'apprentissage.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un questionnaire métacognitif à 6 questions ouvertes (prétest et posttest). • Entrevues semi-structurées (enregistrées et transcrites) sur les stratégies (prétest, posttest). • Enregistrement de la verbalisation des stratégies. • Traces des élèves (notes, textes lus, plans de travail, travaux durant les séances et à l'extérieur). • Notes de l'instructeur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse qualitative de contenu des travaux (accord inter-juges $\geq 87\%$) • Analyse de comparaison de moyennes utilisant le test t pour deux échantillons appariés. • Études de corrélations entre des variables motivationnelles. • Analyse descriptive (fréquences relatives) 	<p><u>Performance</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 87% des élèves (30) ont amélioré leurs performances. Gain moyen de 13,73% ($p < 0,001$) (pour toutes les études). <p><u>Métacognition</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Étude 1 (1994) :</u> Connaissances métacognitives sur les tâches choisies par les interventions se sont améliorées ($p=0,02$). Aucune amélioration des connaissances métacognitives dans d'autres tâches. • <u>Étude 2 (entre 1994 et 1996) :</u> Amélioration des connaissances métacognitives pour les tâches sélectionnées ($p=0,02$) et pour les autres tâches ($p=0,02$). • <u>Pour les deux études :</u> Amélioration de la qualité de l'interprétation de la tâche, les stratégies (description et focus) et du contrôle entre le prétest et le posttest pour les tâches en lien avec l'intervention. <p><u>Stratégies utilisées (les 2 études)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Le nombre d'étapes est passé en moyenne de 4,82 à 35,97 par étudiant en moyenne. • 69% des étapes des stratégies au prétest étaient utilisées à la fin de l'intervention. • 17% de ces étapes étaient modifiées et seulement 14% de ces étapes furent laissés tombés à la fin de l'intervention. • 82% des étudiants ont adapté ou inventé des stratégies spécifiques à la tâche de façon indépendante au cours de l'intervention. • Tâches d'écriture : les stratégies incluent généralement des étapes sur la planification, l'écriture et la révision. • 76% des élèves ont implémenté les stratégies à l'extérieur de la session d'intervention. • 71% des élèves ont adapté les stratégies choisies dans d'autres contextes de façon autonome.

Tableau 25 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide de l'approche *Strategic Content Learning Approach* (suite)

Auteur(s)/ année	Objectifs à l'étude	Participants	Outils de collecte de données	Analyses	Résultats
Butler (2000a)	<ul style="list-style-type: none"> • Explorer l'effet de l'intervention sur des élèves en contexte de groupe. • Explorer comment les élèves et les enseignants contribuent à une discussion collaborative pour la construction de stratégies personnalisées. • Explorer comment le développement de stratégies se construit à partir de ce que les élèves savent déjà et répond aux besoins de chacun • Explorer si les élèves prennent un rôle actif dans le développement des stratégies et s'ils ont transféré l'utilisation des stratégies entre les contextes et les tâches. 	<ul style="list-style-type: none"> • 21 étudiants de degré universitaire ayant des difficultés scolaires. • Les étudiants sont divisés en huit groupes de 2 à 4 étudiants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un questionnaire métacognitif à 6 questions ouvertes (prétest et posttest). • Entrevue semi-dirigée (enregistrée et transcrite) sur les stratégies. • Grille d'observation ouverte des comportements des élèves exécutant une tâche tout en pensant à haute voix (prétest, posttest). • Un test de compréhension de lecture à 10 questions (choix multiples) (prétest, posttest) • Feuilles de présence et résumé des séances par groupe. • Traces des élèves (notes, textes lus...) • Rapport de rencontres • Notes sur les difficultés rencontrées par les étudiants et sur les attitudes des élèves lors des séances 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de comparaison de moyennes utilisant le test t pour deux échantillons appariés. • Analyse qualitative de contenu. 	<p><u>Questionnaire métacognitif</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour les tâches de lecture et d'étude, amélioration significative des étudiants entre le prétest et le posttest ($p \leq 0,001$). • Amélioration significative de l'interprétation de la tâche et des critères de performance ($p \leq 0,02$). • Amélioration significative des connaissances sur les stratégies, dont celles d'ajustement ($p \leq 0,04$). <p><u>Tests de compréhension de lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Amélioration significative des résultats ($p=0,009$). Pour les textes de 9^e année, l'amélioration est significative ($p=0,01$), mais elle ne l'est pas pour le texte de 12^e année. <p><u>Développement des Stratégies</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Collaboration entre étudiants pour le développement des stratégies. • 37% des groupes et chez 12% des étudiants, des manifestations de non collaboration ont été observées. • Contexte d'entraide pour la moitié des groupes et pour 24% des étudiants. • Pour 96% des étudiants, les intervenants ont joué un rôle important pour le développement des stratégies en collaborant dans le développement de stratégies. • 56% des étudiants ont évalué l'efficacité de leurs stratégies en les liant aux résultats et ils ont fait les changements nécessaires. • Rôle actif des étudiants : 68% des étudiants ont employé de façon indépendante les stratégies. 32% ont transféré leurs apprentissages de stratégies dans d'autres contextes. 88% des étudiants ont proposé des étapes aux stratégies ou/et ils ont adapté d'autres stratégies pour leur tâche.

Tableau 25 : Synthèse des recherches empiriques sur le soutien au processus d'autorégulation à l'aide de l'approche *Strategic Content Learning Approach* (suite)

Auteurs/année	Objectifs à l'étude	Participants	Outils de collecte de données	Analyse	Résultats
Butler <i>et al.</i> (2001)	Évaluer les effets, en classe ressource et en classe d'assistance, de l'intervention sur les élèves.	<ul style="list-style-type: none"> • 72 élèves de la 8^e à la 11^e année. Ce sont des élèves à risque ou handicapés physiquement. • Ils sont divisés en deux groupes : <ul style="list-style-type: none"> – 19 élèves (groupe contrôle). – 53 élèves (groupe expérimental) • 9 enseignants dont 7 sont en classe ressource et 2 en classe d'assistance (LA). 	<ul style="list-style-type: none"> • Un questionnaire métacognitif à 6 questions ouvertes, dont une qui porte sur le sentiment de compétence (prétest et posttest). • Entrevue semi-dirigée (enregistrée et transcrite) sur les stratégies • Grille d'observation ouverte des comportements des élèves exécutant une tâche tout en pensant à voix haute (prétest, posttest). • Tests de performance 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de comparaison de moyennes utilisant le test t pour deux échantillons appariés. • Analyse qualitative de contenu. 	<p><u>Perception des enseignants</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 7 / 9 des ens., augmentation de l'indépendance et amélioration du contrôle de la tâche. • 5/ 9 des ens., leurs élèves sont plus centrés sur les stratégies ainsi que leur développement leur utilisation. • 6 / 9 amélioration la relation qu'ils ont eue avec leurs élèves ainsi que leurs pratiques pédagogiques. • 2/ 9 meilleurs interprétations des exigences de l'activité. <p><u>Connaissances métacognitives</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Amélioration de l'interprétation de la tâche, des critères pour autoévaluer leur performance, leur confiance et leur motivation ($p < 0,05$). <p><u>Performance</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Selon les études de cas (2), amélioration de la performance.

ANNEXE 2

Procédure à suivre lors de l'entrevue

L'ouverture

- 1- Rappeler l'importance des informations divulguées.
- 2- Rappeler les objectifs de la recherche et son contexte.
- 3- Rappeler des définitions importantes.
- 4- Expliquer le déroulement de l'entrevue.
- 5- Préciser qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.
- 6- Préciser que leurs réponses demeureront confidentielles.
- 7- Demander la permission d'enregistrer.
- 8- Questions d'ordre générales (voir page 3).

L'entrevue

Voir pages suivantes.

La clôture

- 9- Rappel des éléments importants abordés pendant l'entrevue
- 10- Remercier
- 11- Expliquer la suite dans le projet de recherche

L'ouverture

L'objectif de l'entrevue est de décrire vos interventions auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage lors de la situation d'apprentissage par la lecture (APL). Les informations qui seront recueillies sont d'une grande importance puisque très peu de recherches ont été effectuées à ce sujet.

Nous sommes conscients que le sujet de cette entrevue est très précis. Nous allons donc définir ce que nous entendons par APL et élève en difficulté d'apprentissage.

Qu'est-ce que l'APL?

L'APL se définit comme étant : «une situation et un processus d'apprentissage qui impliquent que l'apprenant acquiert des connaissances sur un sujet par la lecture de textes» (Cartier, 2007, p. 10). Cette situation et ce processus se font à partir de textes informatifs (Cartier, 2007).

Lorsqu'un élève apprend sur un sujet en lisant, il modifie les connaissances qu'il avait déjà sur ce sujet en les restructurant, les corrigeant ou en ajoutant de nouvelles (Weinstein et Mayer, 1986) . Ainsi, ces connaissances acquises pourront être utilisées dans d'autres situations (Cartier, 2007).

Qui est l'élève en difficulté d'apprentissage?

Dans le cadre de cette étude, l'élève en difficulté d'apprentissage est celui présentant un retard scolaire (MÉLS, 2005) : « Le retard scolaire peut être observé lorsqu'un élève inscrit dans une classe est plus vieux que l'âge attendu pour cette même classe » (MÉLS, 2005, p. 64). Le retard scolaire peut être aussi observé par un retard quant au programme de formation. Il est important de déterminer qui sont les élèves en difficulté d'apprentissage dans vos classes et de toujours les avoir en tête tout au long de l'entrevue.

Explication de l'entrevue :

L'entrevue se divise en trois parties. La première partie porte sur les particularités des situations d'apprentissage par la lecture offertes en classe. La deuxième partie porte sur les interventions mises en œuvre pour guider les élèves à le faire. Enfin, la dernière partie porte sur l'évaluation de cette situation d'apprentissage et la rétroaction donnée aux élèves.

Avant de commencer l'entrevue, je vous rappelle qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions que je vais vous poser. De plus, sachez que vos réponses demeureront confidentielles.

Puis-je enregistrer l'entrevue?

Guide d'entrevue pendant l'intervention

Questions d'ordre général

Comment s'est passée votre semaine ? Des événements spéciaux se sont-ils produits?

Pour la première entrevue :

Nous allons maintenant déterminer le groupe d'élèves auprès duquel vous allez décrire vos pratiques à chaque semaine. Quel est ce groupe ?

Combien d'élèves sont en difficulté d'apprentissage dans ce groupe?

Parmi ces élèves, combien ont des troubles spécifiques? Quels sont les troubles spécifiques de ces élèves?

Pour les autres entrevues :

Je vous rappelle que les questions qui vous seront posées porteront sur le groupe :

-Combien de périodes avez-vous enseignées à ce groupe d'élèves ? Quelle est la durée d'une période ?

1. La situation d'apprentissage par la lecture (APL)²

La première partie de l'entrevue porte sur la situation d'apprentissage par la lecture. Dans le but de la décrire de façon la plus complète possible, je vous poserai des questions sur les composantes suivantes : les activités d'apprentissage par la lecture que vous avez proposées, les domaines d'apprentissage sollicités par vos activités, les occasions que vous avez offertes aux élèves d'apprendre par la lecture, les textes que vous avez choisis.

-Est-ce que les élèves de ce groupe étaient en projet cette semaine?

1.1 Nous parlerons des **activités** d'apprentissage par la lecture que vous avez proposées à vos élèves.

a) Pouvez-vous décrire cette ou ces activité (s) de façon générale ?

***Dans le cas où l'enseignant a proposé plusieurs activités d'APL, j'utiliserai le pluriel à l'oral quand il sera question de ces activités. Par souci de ne pas alourdir les questions, le singulier est employé dans le guide d'entrevue. Aussi, il est important que l'enseignant précise l'activité dont il parle lorsqu'il répond aux différentes questions.*

Sous questions en lien avec l'activité :

² Les questions sont inspirées de celles dans Cartier, S.C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire-mieux comprendre et mieux intervenir*. Montréal : Les éditions CEC inc., 174 p.

- 1) Quel (s) était le thème principal ou les thèmes principaux de cette activité ?
- 2) Quels étaient les sujets traités en lien avec ce ou ces thèmes ?
- 3) À quelle(s) discipline(s) l'activité faisait-elle appel?
- 4) Quel(s) étaient le ou les objectif (s) de votre activité ?
- 5) L'activité s'intégrait-elle aux autres activités faites en classe ? Si oui, comment?

b) Pouvez-vous décrire les tâches que les élèves devaient effectuer?

Sous questions en lien avec les tâches à faire :

- 6) La tâche ___ demandait-elle aux élèves de faire des liens entre plusieurs éléments d'information? Si oui, comment?
- 7) La tâche ___ demandait-elle aux élèves de faire appel aux connaissances qu'ils avaient déjà sur le sujet ? Si oui, comment ?
- 8) La tâche ___ demandait-elle d'utiliser différentes façons de traiter l'information des textes (ex. souligner, résumer) ? Si oui, comment?
- 9) Dans la tâche ___, quels choix les élèves ont-ils dû faire ?
- 10) La tâche ___ demandait-elle à tous les élèves de déployer des efforts ? Expliquer votre réponse
- 11) Comment les tâches demandait-elle aux élèves de travailler?
 - i) de façon individuelle ? décrire
 - ii) toute la classe ensemble ? décrire
- 12) Dans la tâche ___, quelles productions ont été réalisées par les élèves ?
 - iii) de façon collaborative en équipes ? décrire
- 13) Parmi tous les élèves, combien n'ont pas eu le temps de terminer la tâche ___? Parmi ceux qui n'ont pas terminé, combien d'entre eux étaient en difficulté d'apprentissage?
- 14) Quels aspects des tâches que vous avez décrites étaient en lien avec les intérêts et les préoccupations des élèves?

Nous allons maintenant parler des aspects de l'activité en lien avec les élèves en difficulté d'apprentissage.

Sous questions en lien avec les élèves en difficulté d'apprentissage :

- 15) Pouvez-vous estimer le degré de difficulté de l'activité :
 - i. pour tous les élèves hormis ceux en difficulté d'apprentissage? Expliquer votre réponse
 - ii. pour les élèves en difficulté d'apprentissage? Expliquer votre réponse
- 16) Avez-vous adapté l'activité aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage? Si oui, pourquoi ? Comment ?

1.2 Nous discuterons maintenant des **occasions offertes** aux élèves d'apprendre par la lecture.

C) Parlez-moi des occasions que vous avez offertes aux élèves d'apprendre en lisant (fréquence de lecture pour apprendre, nombre de pages, etc.) ?

Sous questions en lien les occasions de lire pour apprendre

- 17) Quelle était la durée de la réalisation complète de l'activité ?
- 18) Les élèves devaient-ils apprendre en lisant à l'extérieur des cours (ex. devoir)?

- 19) Combien de pages les élèves avaient-ils à lire cette semaine ?
 20) Combien de fois l'activité en lien avec l'APL a-t-elle été effectuée cette semaine ?

Nous allons maintenant parler des occasions de lire pour apprendre offertes aux élèves en difficulté d'apprentissage.

- 21) Est-ce que les occasions de lire pour apprendre décrites précédemment étaient différentes pour les élèves en difficulté d'apprentissage? Si oui, pourquoi? Comment?

1.3 Les prochaines questions porteront sur les textes lus par les élèves pour apprendre.
--

D) Parlez-moi de ces textes en commençant par leur contenu suivi de leur écriture.

****Demander les textes, si possible**

Sous questions en lien avec le contenu :

- 22) Nommer les textes qui étaient à lire.
 23) Quel était le pourcentage de ces textes qui étaient en lien avec le programme d'étude ?
 24) Est-ce que le contenu des textes couvrait l'ensemble du thème principal ou des thèmes principaux de l'activité ? Expliquez pour chacun des textes
 25) Est-ce que l'ensemble de l'information contenue dans les textes était juste? Expliquez pour chacun des textes
 26) Comment jugez-vous le niveau de lisibilité de chacun des textes (le degré de difficulté des mots et la complexité des phrases) ?
 27) Comment jugez-vous la structure de chacun des textes (organisation des idées) ?
 28) Comment jugez-vous l'organisation de chacun des textes (la façon avec laquelle le texte est divisé, la densité de l'information, indices, degré d'explication) ?
 29) Comment jugez-vous la cohérence de chacun des textes (lien entre les idées) ?

Nous allons maintenant parler des textes lus par les élèves en difficulté d'apprentissage.

Sous questions en lien avec les élèves en difficulté d'apprentissage :

- 30) Quelles adaptations avez-vous fait au regard des textes pour les élèves en difficulté d'apprentissage ? (Adaptation du texte, choix d'un texte différent, etc.)
 31) Pour quels aspects de l'élève avez-vous choisi les textes ? En fonction :
 - de leurs connaissances ?
 - de leur capacité de lecture ?
 - de leur capacité d'attention ?
 - de leurs intérêts ?
 32) Pour quels aspects de l'élève en difficulté d'apprentissage avez-vous adapté les textes ? En fonction :
 - de leurs connaissances ?
 - de leur capacité de lecture ?
 - de leur capacité d'attention ?
 - de leurs intérêts ?

2. Pratiques pédagogiques

La partie de l'entrevue sur la description de la situation d'apprentissage par la lecture est complétée. Nous allons maintenant discuter de vos pratiques pédagogiques (stratégies d'enseignement) dans cette situation.

E) Pouvez-vous les décrire lors de la situation d'APL de façon chronologique, en commençant par la présentation de l'activité?

Sous questions en lien les pratiques pédagogiques

33) Combien de temps de votre enseignement a été consacré à des interventions sur l'APL cette semaine?

34) Comment avez-vous présenté l'activité aux élèves?

35) Combien de temps avez-vous accordé à la présentation de l'activité?

**Demander feuille consignes

36) Quelles ont été toutes vos interventions, au cours de l'activité, pour aider les élèves à mieux apprendre en lisant?

37) Quelles ont été toutes vos interventions, au cours de l'activité, pour aider les élèves à mieux gérer leur apprentissage?

Nous allons discuter de vos pratiques pédagogiques auprès des élèves en difficulté d'apprentissage.

Sous questions en lien avec les élèves en difficulté d'apprentissage

38) Êtes-vous intervenu différemment auprès des élèves en difficulté d'apprentissage en comparaison aux autres élèves de la classe pour les aider à mieux apprendre en lisant ? Si oui, comment ?

3. Évaluation et rétroaction

La dernière partie de cette entrevue porte sur l'évaluation et la rétroaction dans la situation d'apprentissage par la lecture.

F) Y a-t-il eu une évaluation en lien avec la situation d'APL décrite précédemment? Pouvez-vous décrire cette évaluation?

Sous questions en lien avec l'évaluation

39) Sur quoi portait l'évaluation?

40) Comment s'est-elle déroulée?

41) Quels en étaient les critères?

42) Qui a établi ces critères?

43) Est-ce que l'évaluation a été adaptée aux élèves en difficulté d'apprentissage?

-Si oui, comment ?

G) Y a-t-il eu une rétroaction effectuée en lien avec l'évaluation décrite précédemment?
Pouvez-vous décrire cette rétroaction?

Sous questions en lien avec la rétroaction

- 44) Sur quels points portait la rétroaction?
- 45) Comment s'est effectuée cette rétroaction?
- 46) Quels en étaient les critères?
- 47) Qui a établi ces critères ?

Sous questions en lien avec les élèves en difficulté d'apprentissage

- 48) Est-ce que la rétroaction a été adaptée aux élèves en difficulté d'apprentissage?
-Si oui, comment ?

Je vous remercie d'avoir répondu à mes questions. Votre collaboration à cette recherche est très importante.

La prochaine entrevue est le _____.

ANNEXE 3

Procédure à suivre lors de l'entrevue

L'ouverture

- 1- Rappeler l'importance des informations divulguées.
- 2- Rappeler les objectifs de la recherche et son contexte.
- 3- Expliquer le déroulement de l'entrevue.
 - A) Retour sur les situations d'APL décrites lors des entrevues hebdomadaires.
 - B) Description générale des situations d'APL proposées au courant de l'année.
 - C) Description générale des projets d'école en lien avec l'APL.
 - D) Discussion sur les élèves ciblés comme étant en difficulté d'apprentissage.
 - E) Discussion sur l'expérience et la formation des enseignants.
 - F) Discussion de leur expérience dans le projet.
- 4- Préciser qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.
- 5- Préciser que leurs réponses demeureront confidentielles.
- 6- Demander la permission d'enregistrer.
- 7- Questions d'ordre général (sur la fin d'année scolaire).

L'entrevue

Voir pages suivantes.

La clôture

- 8- Rappel des éléments importants abordés pendant l'entrevue
- 9- Remercier de ta part et de ma part
- 10- Expliquer la suite dans le projet de recherche

Guide d'entrevue finale

Nous allons d'abord effectuer un retour sur les situations d'APL décrites lors des entrevues hebdomadaires.

- 1- Expliquez-moi ce qui a guidé vos choix d'activités d'APL?
- 2- Vous a-t-il été possible de recueillir le matériel utilisé lors de ces activités?
 Veuillez présenter chaque élément recueilli.

****** Si des précisions sur les activités sont nécessaires, les demander.

Nous allons maintenant discuter des situations d'APL que les élèves de la classe ciblée ont effectué au courant de l'année.

- 3- Pouvez-vous décrire, de façon générale, des situations d'APL que vous avez proposées à ces élèves au courant de cette année scolaire?
 - 3.1 Quels étaient les apprentissages visés par ces situations?
 - 3.2 Quelles étaient les compétences qui ont été développées grâce à ces situations d'APL?
 - 3.3 Quelles étaient les tâches à effectuer?
 - 3.4 Quelle était la durée des situations d'APL?
 - 3.5 Décrivez-moi les textes proposés?
 - 3.6 Quelles étaient vos stratégies d'enseignement au cours de ces situations?
 - 3.7 Décrivez l'évaluation et la rétroaction en lien avec ces situations, le cas échéant?

Nous allons discuter des projets de l'école en lien avec l'apprentissage par la lecture qui ont eu lieu au courant de l'année.

4. À votre connaissance, est-ce que des projets d'école en lien avec l'APL ont eu lieu cette année? Décrivez

Nous allons maintenant discuter des élèves en difficulté d'apprentissage auxquels vous avez enseigné dans la classe ciblée.

5. Expliquez-moi le retard scolaire de ces élèves par rapport au programme de formation?
6. Quel était la cote au bulletin de ces élèves, du premier jusqu'au 3^e bulletin?
7. Pouvez-vous m'expliquer, le cas échéant, les troubles spécifiques d'apprentissage de ces élèves ?
8. Est-ce qu'il y a d'autres élèves qui ont des difficultés ou handicaps dans cette classe?

J'aimerais maintenant mieux vous connaître en tant qu'enseignant(e)

9. Décrivez-moi votre expérience en enseignement.

9.1 Depuis combien d'années enseignez-vous?

9.2 Quelles disciplines ou domaine généraux de formation avez-vous enseignées au cours de votre carrière? Pendant combien d'année ?

10. Décrivez-moi la ou les formations que vous avez suivies?

10.1 Quelle est votre formation initiale?

10.2 Parmi les formations continues suivies, y en avait-il en lien avec l'APL?

Lesquelles? Décrivez.

10.3 Parmi les formations continues, y en avait-il sur les difficultés d'apprentissage?

Décrivez

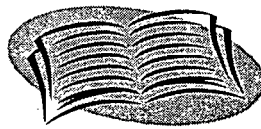
Nous allons finalement discuter de votre expérience dans la recherche.

11. Comment avez-vous trouvé l'expérience de décrire vos pratiques pédagogiques au regard de l'APL par entrevue téléphonique?

12. Quels aspects de la recherche étaient plus difficiles pour vous? Avez-vous des recommandations ou des suggestions à faire?

13. Est-ce qu'il y a des aspects de la recherche que vous avez appréciés?

14. Est-ce que vous collaboriez de nouveau à une recherche comme celle-ci?



ANNEXE 4

Qu'est-ce que la situation d'apprentissage par la lecture (APL)?

L'APL se définit comme étant : « une situation et un processus d'apprentissage qui impliquent que l'apprenant acquiert des connaissances sur un sujet par la lecture de textes » (Cartier, 2007, p. 10). Cette situation et ce processus se font à partir de textes informatifs (Cartier, 2007)³.

Groupe d'élèves: _____

Date : _____

*****Si vous décrivez vos pratiques auprès de plus d'un groupe, spécifiez-le s'il vous plaît lorsque vous remplirez cette grille.***

1. La situation d'apprentissage par la lecture (APL)

La situation d'apprentissage par la lecture est composée des activités d'apprentissage par la lecture que vous avez proposées, des domaines d'apprentissage sollicités par vos activités, des occasions que vous avez offertes aux élèves d'apprendre par la lecture et des textes que vous avez choisis (Cartier, 2007).

Description de l'activité ou des activités proposées :
(consignes, feuilles d'activité, etc.)

³ Cartier, S.C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire-mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou (Québec) : Les éditions CEC, 174 p.

Domaine(s) d'apprentissage visé(s) par cette ou ces activité (s) :
(*compétence visée, sujet, etc.*)

Description des occasions d'apprendre en lisant offertes cette semaine :
(*fréquence, nombre de pages, etc.*)

Description des textes :
(*pertinence du sujet, structure, cohérence, lisibilité, organisation*)

2. Pratiques pédagogiques dans la situation d'apprentissage par la lecture

Description de toutes vos pratiques auprès des élèves, dont ceux en difficulté d'apprentissage :

(questionnement, explication, modélisation, etc.)

3. *Évaluation et rétroaction en lien avec la situation d'apprentissage par la lecture*

Description de l'évaluation, le cas échéant :
(compétence(s) ou objectif(s) visé(s), déroulement, critères)

Description de la rétroaction en lien avec l'évaluation décrite précédemment :
(points traités, déroulement, critères)

Merci !