

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

PAR
MARIE DESCHÊNES

POUR NE PAS PRÊCHER LES STRATÉGIES DE LECTURE DANS LE DÉSERT
L'apprentissage par la lecture (APL)

2 NOVEMBRE 2017

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

*À Guy, à mes proches, amis fidèles, collègues et aux élèves qui pourront bénéficier de
l'utilisation des stratégies de lecture*

REMERCIEMENTS

Durant les années de maîtrise, j'ai eu des encouragements et du soutien, lorsque nécessaire. C'était comme si je gravissais une montagne. Mais c'est vers la fin, vers les versants les plus à pic à escalader, soit durant la collecte de données et durant la rédaction, que la main salvifique de certaines personnes a représenté le plus. J'aimerais d'abord remercier mon directeur de recherche, Bruce Maxwell, pour sa disponibilité, son humanisme lors des moments charnières et pour la virtuosité et limpidité de ses conseils. Ensuite, Guy. Mon amour pour toujours et ma respiration, tu m'as conseillée en expert pour l'achat et l'utilisation des outils technologiques, tu en as même partagé les frais; surtout, tu as ajusté ta vie à la mienne avec une patience infinie et un grand respect. Mais le plus extraordinaire, c'est que cette expérience a été une occasion de démontrer ton amour, qui s'est manifesté comme un cadeau à déballer sans fin, et que cet amour m'a portée. Merci à mes précieux et inimitables enfants Jérémie, Guillaume et Raphaëlle pour leur amour filial qui m'a également soutenue. Guillaume, ta sagacité lors des discussions sur la problématique de cette recherche m'a impressionnée et a été des plus appréciées. Suzon, ma sœur au cœur sûr et loyal, tes généreux soins chiropratiques m'ont permis de retrouver la vitalité durant les moments de fatigue grabataire. Louise, ma généreuse grande sœur, ton support inconditionnel et ta manière de croire si fort en moi ont fait une réelle différence. Papa et Maman que j'adore, merci pour votre regard lumineux et confiant dans ma réussite. Maman, merci pour les prières au frère André. Gloria, mon amie pour la vie que j'aime tant, toi qui fais de la dentelle avec tout, ta présence cruciale à certains moments a fait que je t'aime encore plus. Claudine, que je prends comme ma sœur, ta complicité en tant qu'orthophoniste m'encourage à aller de l'avant concernant l'intégration des stratégies de lecture dans ma vie professionnelle et mon milieu de travail. Marie-Claude, ma chère collègue à la maîtrise à qui je suis restée attachée, merci de ton amitié et de ta générosité. Merci aussi Jean-François, tu as été réconfortant et une bonne oreille durant les moments de courte haleine. Enfin, je remercie Carole pour les suppléances finement adaptées à mon profil d'enseignante, qui

ont représenté un emploi parfait pour des études. Je remercie également mes collègues en enseignement, qui ont supporté mes évasions durant cette période d'ascèse, qui ont cru en moi et qui m'ont donné des conseils judicieux. Merci Jean, Boualam, Marie-Ève, Super Sophie, Évelyne, Myriam, Wafa, Émilie et les habitués du local de suppléants. Je remercie également Karine Chabot, mon enseignante associée, dont la souplesse a favorisé une collecte harmonieuse des données en vue de cette recherche-action durant le stage. Ultimo, je remercie mon premier enseignant associé : Michel, ton conseil de ne pas embrasser trop de projets en même temps s'est avéré justifié.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ	1
INTRODUCTION	2
CHAPITRE I.....	4
PROBLÉMATIQUE ET CADRE DE RÉFÉRENCE	4
PROBLÉMATIQUE	4
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	6
CHAPITRE II	13
MÉTHODOLOGIE.....	13
DÉMARCHE GÉNÉRALE DE LA MÉTHODOLOGIE	13
OUTILS DE CUEILLETTE D'INFORMATION	15
L'INSTRUMENT D'ÉVALUATION	16
PARTICIPANTS	19
OUTILS D'ENTRÉE DES DONNÉES.....	19
SÉQUENCE DIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENT DES STRATÉGIES DE LECTURE.....	20
CONTEXTE D'INTERVENTION.....	22
CHAPITRE III	24
RÉSULTATS	24

FONCTIONNEMENT DE LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS AU QAPL ET DES ÉVALUATIONS	24
LES RÉSULTATS AU QAPL.....	25
RÉSULTATS DES ÉVALUATIONS	32
CHAPITRE IV	37
DISCUSSION	37
LES LIMITES DE L'INTERVENTION	37
LES GRANDES LIGNES DE LA SÉQUENCE APL ET L'IMPACT DANS MA PRATIQUE	42
CONCLUSION	46
PISTES DE RECHERCHE.....	47
RÉFÉRENCES.....	50
APPENDICE A.....	56
APPENDICE A/MATÉRIEL CARTIER ET BUTLER POUR L'APL (2003A; 2003B)	56
ANNEXE 1/QUESTIONNAIRE APPRENDRE PAR LA LECTURE	56
ANNEXE 2/RÉSULTATS AU QAPL POUR CHAQUE GROUPE	60
APPENDICE B.....	63
APPENDICE B/PLANIFICATION DÉTAILLÉE DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE	63
ANNEXE 3/UN QUESTIONNAIRE POUR M'AIDER À MIEUX APPRENDRE LORSQUE JE LIS : LE QAPL	63
ANNEXE 4 /EST-CE QUE JE COMPRENDS CE QUE JE LIS?	65
ANNEXE 5/RÉSUMER POUR MIEUX COMPRENDRE OU MIEUX APPRENDRE QUAND JE LIS	67
ANNEXE 6/LA MISE EN PLAN : UNE STRATÉGIE POUR DÉBROUSSAILLER LES IDÉES EN LECTURE	69
ANNEXE 7/LA CARTE CONCEPTUELLE : COMME UNE PHOTO POUR M'AIDER À MIEUX APPRENDRE	71

ANNEXE 8/DESCRIPTION DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE	74
APPENDICE C	82
APPENDICE C/QUELQUES RESSOURCES CRÉÉES DANS LE CADRE DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE	82
ANNEXE 9 : RÉFÉRENTIEL DU RÉSUMÉ.....	82
ANNEXE 10/RÉFÉRENTIEL DE LA MISE EN PLAN.....	83
ANNEXE 11/RÉFÉRENTIEL DE LA CARTE CONCEPTUELLE	85
ANNEXE 12/PLAN POUR FAIRE UN RÉSUMÉ	86
ANNEXE 13/GRILLE DE NOTES ET LEXIQUE POUR LA LECTURE D'UN ROMAN.....	87
ANNEXE 14 /INSTRUMENT D'ÉVALUATION POUR LA COMPRÉHENSION EN LECTURE.....	89

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	
Processus des situations APL.....	17
Tableau 2	
Résultat au QAPL pour les stratégies de base retenues.....	27
Tableau 3	
Résultats au QAPL pour les stratégies d'organisation.....	28
Tableau 4	
Résultats au QAPL pour les stratégies axées sur les détails.....	30
Tableau 5	
Résultats aux évaluations.....	33
Tableau 6	
Différences des notes entre les évaluations et progression des élèves.....	34

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APL : Apprentissage par la Lecture

MACEEL : Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture

MELS : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PDA : Progression des apprentissages

PEI : Programme d'éducation intermédiaire

QAPL : Questionnaire Apprendre par la Lecture

QPPAL : Questionnaires sur les Pratiques Pédagogiques favorables à l'Apprentissage par la Lecture

RÉSUMÉ

Dans le cadre de mon programme de maîtrise en enseignement, des travaux et lectures ciblées m'ont amenée à faire le lien entre les retards ou les échecs, le décrochage et l'utilisation des stratégies de lecture. La lecture n'est-elle pas très présente dans tous les champs disciplinaires? Dans mon projet de recherche, l'accent a été mis sur une séquence d'enseignement de stratégies de lecture dans des situations d'« apprentissage par la lecture » (APL). Les stratégies d'organisation et d'élaboration ont été privilégiées. Toutefois, durant la collecte de données, des stratégies complémentaires ont également été utilisées par les élèves. Les évaluations ont porté sur la capacité à repérer le sujet principal et à établir la hiérarchie des idées. Elles n'étaient pas de type question/réponse traditionnel, soit de type « assign and assess » dont la tendance est de dominer. Les enseignements des stratégies ont été précédés d'un questionnaire à indice autorapporté de dépistage de celles que les élèves ont affirmé utiliser. Cette expérience ainsi que l'augmentation des notes des élèves en lecture m'ont amenée à approfondir une réflexion sur l'intégration de situations d'apprentissage par la lecture dans ma pratique enseignante. L'expérience, malgré quelques limites, s'est donc avérée positive et concluante. En effet, elle m'a amenée à développer des séquences didactiques sur les stratégies de lecture qui seront sans contredit réactualisées et bonifiées dans ma classe. Elle a également fait croître mon engagement dans leur enseignement ou dans la promotion de celui-ci.

Descripteurs :

Lecture, compréhension, apprentissage par la lecture, stratégies de lecture, stratégies d'organisation, stratégies d'élaboration.

Note : dans un but d'allègement du texte, le masculin dans cet essai est utilisé à titre d'épicène.

INTRODUCTION

Après une situation difficile en lien avec les problèmes de mes élèves en compréhension de lecture, qui sera dévoilée dans la problématique de cet essai, je me suis demandé comment l'intégration d'une séquence d'enseignement de stratégies de lecture pourrait avoir un effet vraiment positif sur les résultats de mes élèves. Puis, le questionnaire s'est précisé : je me suis demandé comment l'inclusion des stratégies de l'apprentissage par la lecture (APL) m'aiderait à faire obtenir de meilleures notes en compréhension de lecture. La première partie de cette recherche-action se veut, dans la problématique exposée, une description développant les très préoccupantes causes et conséquences du déficit en lecture en lien avec les retards scolaires et le décrochage. Un élève faible en lecture ne peut réussir à l'école (Norton-Ejnik, 2011). Pire, il peut lui être impossible d'obtenir son diplôme (Wise, 2009). Nous verrons que le non-enseignement et la non-utilisation des stratégies de lecture ont un impact d'importance sur la réussite. L'apprentissage par la lecture constitue un facteur essentiel de la réussite scolaire : la lecture est présente dans tous les cours. Le problème est que les élèves n'ont pas les stratégies pour les aider à apprendre tout en lisant (Cartier, Chouinard et Contant, 2011) et que celles-ci ne sont pas enseignées (Cartier, 2006). Dans cette partie, les concepts associés aux stratégies cognitives en lecture et aux enseignements de ces dernières seront exposés, ainsi que le concept de l'apprentissage par la lecture (APL).

La deuxième partie de l'essai décrit en détail la méthodologie mise en place pour répondre à la question de recherche. Elle implique un questionnaire sur l'apprentissage par la lecture (QAPL, annexe 1), administré à 88 élèves du 1^{er} cycle du secondaire, en tant qu'indice autorapporté des stratégies potentiellement utilisées par ceux-ci. Elle décrit également une séquence APL ponctuée de trois enseignements explicites de stratégies de lecture, et ponctuée de quatre évaluations, dont un test diagnostique de compréhension en lecture.

La troisième partie présente les résultats obtenus par les élèves dans les évaluations précédemment mentionnées en lien avec les enseignements des stratégies de lecture. Elle

en présente également une analyse. Y sont exposés les facteurs principaux pouvant avoir influencé les notes des élèves.

La quatrième et dernière partie démontre comment les démarches entreprises ont marqué mon développement professionnel : celle-ci fait un retour assez détaillé sur les interventions associées. Des questionnements sincères sur la vraisemblance de la pérennisation de l'utilisation des stratégies de lecture ainsi que sur la validité des données autorapportées viennent approfondir la réflexion.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE ET CADRE DE RÉFÉRENCE

PROBLÉMATIQUE

Lorsque les jeunes cumulent les échecs scolaires, il peut être tentant de croire qu'ils sont des irresponsables, des paresseux, qu'ils ne font rien pour s'en sortir, que « tout est de leur faute ». Non, ce n'est pas nécessairement le cas! Le déficit en lecture peut à lui seul être une cause importante de problèmes scolaires ou de décrochage (Jetton et Shanahan, 2012; Norton-Ejnik, 2011; Wise, 2009). Pour réussir dans les divers champs disciplinaires, il est nécessaire d'avoir une bonne compréhension de l'écrit (Biancarosa et Snow, 2004; MELS, 2001; MELS, 2011; Norton-Ejnik, 2011; Wise, 2009). La difficulté à lire les écrits scolaires serait l'une des causes principale de décrochage (Cartier et Théorêt, 2004) et il serait presque impossible de bien apprendre à l'école avec un déficit en ce domaine (Norton-Ejnik, 2011).

La contribution de la lecture pour apprendre est de 40 % : elle joue donc un rôle prépondérant dans la réussite (Cartier, 2001). Malheureusement, au secondaire, 50 % des élèves ont des difficultés avec les écrits servant à apprendre des notions. Dans certains milieux, leur nombre s'élève à 92 %. (Cartier, 2001). Selon Cartier (2006), les élèves qui ont de la difficulté à apprendre en lisant ont des lacunes dans l'utilisation des stratégies de lecture.

À ce sujet, tous les étés, j'enseigne la lecture à des jeunes de 5e secondaire qui ont échoué à leur examen du ministère pour cette compétence du français langue d'enseignement. Généralement, plusieurs d'entre eux démontrent une faible compréhension en lecture. Dans mes cours, j'ai enseigné certaines stratégies de l'APL en lien avec la hiérarchie des idées (distinction entre les idées importantes et secondaires). Les cours étaient donnés sans l'incarnation systématique des conditions de réussite de l'APL prônées par Sylvie Cartier, la spécialiste qui a conçu ce modèle. Il n'y avait pas, par exemple, d'intention de lecture donnée aux élèves, lesquels doivent

pouvoir savoir ce qu'ils cherchent pour orienter leur lecture, ni d'activation des connaissances antérieures sur le sujet développé dans cette lecture (Cartier et Butler, 2003c). Il n'y avait pas de présentation des liens à établir entre les écrits et ce qui est appris dans les autres cours des élèves (Cartier, 2007). Il n'y avait pas, non plus, d'enseignement de la structure associée au type de genre de littérature présenté (Cartier, 2007). J'ai enseigné des stratégies comme la mise en plan ou la carte conceptuelle (Cartier et Théorêt, 2004; Cartier, 2007), mais pas nécessairement en réunissant ces conditions. Je n'enseignais pas comment faire un résumé, comme suggéré dans un document guide de l'enseignement des stratégies de lecture pour l'APL (Cartier et Théorêt, 2004). De fait, je n'intégrais dans mon enseignement de la lecture que des rudiments de l'APL. Il n'y avait pas non plus de passation du QAPL (Cartier et Butler, 2001) par mes élèves, questionnaire qui sert à cibler les stratégies cognitives que les élèves utilisent et qui sert à déterminer celles qu'il est pertinent de leur enseigner (Cartier, 2007).

Un jour, une situation de panique des élèves de ma classe en lien avec l'imminence d'un examen final de reprise en lecture a été un élément déclencheur qui m'a instruite sur le fait que je peux faire mieux. L'affolement était exacerbé par le fait que la réussite en français langue d'enseignement représente un impératif pour l'obtention du diplôme de 5e secondaire (Gouvernement du Québec, 2017). Cette expérience m'a fait réaliser que mes méthodes didactiques n'étaient pas optimales. Dès lors, j'ai commencé à lire sur la question. Ainsi, forte des propos des chercheurs rapportés au début de ce chapitre, et forte des propos de ceux qui m'ont fait comprendre que le déphasage en lecture constitue un grave problème avec des effets dominos ou de multiples conséquences (MELS, 2011; Norton-Ejnik, 2011; Wise, 2009), j'ai statué de modifier certains éléments de ma pratique pour que les élèves soient mieux préparés à comprendre les écrits, en vue de réussir en lecture.

Ainsi, à la lumière, en particulier, de Cartier et collègues sur les stratégies de lecture, la question suivante de recherche au centre de la recherche-action rapportée s'est formée : « Quelle est la différence, à la hausse ou à la baisse, entre les résultats à une évaluation

en lecture avant l'intégration d'une séquence d'enseignement APL et les résultats à d'autres évaluations en lecture après cette intégration»?

CADRE DE RÉFÉRENCE

Sans mettre de côté des stratégies que j'enseignais déjà, cette question, à savoir si une séquence didactique APL peut vraiment aider mes élèves à mieux comprendre ce qu'ils lisent, m'a conduite à vouloir en expérimenter l'intégration authentique dans ma pratique. Les concepts associés à ma démarche pour répondre à ma question sont au nombre de trois : l'apport des habiletés en lecture sur la réussite scolaire, l'apport de l'enseignement des stratégies de lecture ainsi que leur diversification à l'acquisition des habiletés en lecture, et enfin l'APL.

Les habiletés en lecture

Les habiletés en lecture auraient un impact important sur la réussite scolaire. Le déficit en lecture serait en effet lourd de conséquences : pour réussir dans les divers champs disciplinaires, il est nécessaire d'avoir une bonne compréhension de l'écrit (Biancarosa et Snow, 2004; Dumais et Bergeron, 2012; MELS, 2011; Norton-Ejnik, 2011; Wise, 2009). Plusieurs jeunes ne sont pas prêts pour les études postsecondaires ou pour la vie adulte, selon l'Alliance for Excellent Education (Wise, 2009). Pourtant, selon ce même auteur, « en aucun cas un élève faible en lecture n'est suffisamment préparé pour le collège ou la vie professionnelle » (Wise, 2009, p. 369). Des compétences élevées en lecture sont exigées pour la réussite à l'école et la réussite dans la vie. (Biancarosa et Snow, 2004). De nombreux élèves éprouvent des difficultés scolaires générales parce qu'ils accusent un déphasage, soit un niveau en lecture inférieur par rapport au niveau scolaire et en conséquence, plusieurs abandonnent l'école (MELS, 2011; Wise, 2009). Selon Wise, la lecture est la pierre angulaire de l'éducation (Wise, 2009). Avons-nous ce problème au Québec? Dans un référentiel d'intervention en lecture du MELS (2012a), on peut lire que les élèves, chez nous, ne sont pas bien préparés pour le secondaire en ce qui a trait à la lecture. L'enseignement des stratégies de lecture serait donc un incontournable pour développer les habiletés en lecture (Biancarosa et Snow, 2004).

L'apport de l'enseignement des stratégies de lecture

Le deuxième concept touche l'importance des stratégies de lecture pour la réussite de cette compétence. Les élèves qui les mettent en pratique réussissent mieux en lecture que ceux qui ne le font pas (Cartier, Chouinard et Contant, 2011). Malheureusement, les élèves éprouvant des difficultés en lecture ne seraient pas suffisamment encadrés au secondaire (Jetton et Shanahan, 2012; Norton-Ejnik, 2011; Wise, 2009). Généralement, les enseignants ne croiraient pas devoir enseigner les stratégies de lecture, surtout si leur champ disciplinaire n'est pas le français, ce qui fait que les élèves sont laissés pour compte sur ce point. (Norton-Ejnik, 2011). Pourtant, la mise en pratique des stratégies cognitives ferait une grande différence dans les habiletés en lecture et les élèves devraient les utiliser en connaissance de cause tout en étant capables de choisir celles qui sont appropriées selon les différents contextes (Rraku, 2013). Leur enseignement serait donc essentiel (Biancarosa et Snow, 2004; Cartier, 2007; Cartier et Théorêt, 2004; Rraku, 2013). Les élèves doivent pouvoir retracer des idées spécifiques et les organiser dans une hiérarchie (Cartier, 2001) et ne pas seulement comprendre ce qu'ils lisent, mais le retenir pour apprendre, et cela se fait par l'utilisation de stratégies cognitives de lecture (Cartier, 2007; Roberge, 2008). La compréhension en lecture est toutefois la base essentielle de cette compétence. (Biancarosa et Snow, 2004; Durkin, 1993, dans Klinger, Vaughn, Arguelles, Hugues, et Leftwich, 2004). On ne peut donc ignorer la pertinence de l'utilisation des stratégies de lecture par les élèves pour comprendre et apprendre. Les écrits étant plus engageants, plus longs ou plus complexes après le primaire, ceci est d'autant plus vrai au secondaire (Biancarosa et Snow; Cartier, 2007). Les élèves ne comprennent rien, parfois, à leurs romans à lire (Roberge, 2008). L'utilisation de stratégies de lecture pour la réussite serait donc un incontournable. Les stratégies utilisées isolément sont inopérantes. Un enseignement de stratégies diversifiées serait donc plus efficace (Clément, 2012; Klinger, Vaughn, Arguelles, Hugues et Leftwich, 2004). D'autres auteurs insistent également pour une diversification de ces celles-ci pour un enseignement vraiment efficace de la lecture (Cartier, Chouinard et Contant, 2011; Klinger, Vaughn, Arguelles, Hugues et Leftwich, 2004). Le manque de stratégies de

lecture est l'une des caractéristiques des élèves qui éprouvent des difficultés à apprendre en lisant. (Cartier, 2006). Dans la même ligne on peut lire, dans l'ouvrage de Sylvie Cartier « Apprendre en lisant au primaire et au secondaire » (2007), que des stratégies variées font aussi une différence pour la lecture de textes avec des contenus d'apprentissage, et qu'elles devraient faire l'objet d'un enseignement explicite. Les stratégies sont partie prenante de l'autorégulation du lecteur qui, à partir de son interprétation de l'activité, peut choisir celles qui lui conviennent (Cartier et Butler, 2003c).

Ainsi, c'est l'objectif de la tâche ou les exigences spécifiques de l'activité, soit ce que l'élève cherche, qui détermine les stratégies appropriées à utiliser : des tâches ou des situations de lecture différentes exigent des stratégies adaptées à chacune d'elles (Cartier et Butler, 2003c). Par exemple, la carte conceptuelle ou la mise en plan, qui aident à classer les idées selon un ordre hiérarchique (Cartier et Théorêt, 2004), s'appliquent bien aux lectures informatives, tandis que la grille de notes aide pour une tâche à long terme associée à un roman (Mongin et Delangaigne, 2011). Pour certains élèves ayant des difficultés, des stratégies en lien avec la connaissance du vocabulaire, soit en lien avec le lexique, peuvent vraiment aider à la compréhension (Hawkins, Hale, Sheeley et Ling, 2010; Simard, 2000).

Les caractéristiques de l'élève sont donc à considérer dans les choix à appliquer. Par-dessus celles déjà mentionnées, il existe une multitude de stratégies de lecture comme le soulignement, l'insertion (mots ou symboles dans la marge), le repérage des mots-clés, le résumé (Cartier, 2007; Cartier et Théorêt, 2004), la lecture des titres et des sous-titres, la relecture, la lecture à voix haute, la fabrication d'un schéma ou d'un tableau (Cartier, 2007) ou la prise de notes (Mongin et Delangaigne, 2011; Roussey et Piola, 2003). Le lecteur efficace est celui qui possède un large éventail de stratégies, qu'il sélectionne en accord avec l'activité liée à la lecture (Cartier, 2007).

L'APL

Le troisième et dernier concept en lien avec cette recherche est l'APL, qui touche plus spécifiquement les écrits de nature informative (Cartier, 2007). L'APL est une situation d'apprentissage de nouvelles notions par la lecture d'écrits informatifs dont le fonctionnement comporte une gestion cognitive de la part de l'élève, qui doit être motivé (Cartier, Butler et Janosz, 2005; Puentes-Neuman et Cartier, 2007). L'APL, selon l'ouvrage *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire* (Cartier, 2007), implique un ensemble de situations d'enseignement de stratégies de lecture qui peuvent avoir lieu dans différents champs disciplinaires et non seulement en français. Les intérêts des élèves sont concernés dans le choix des écrits et des contenus qu'ils ont à apprendre (Cartier, 2007). Par exemple, si les élèves apprennent celle du récit policier ainsi que ses caractéristiques du récit, le texte à lire doit être du genre narratif policier. Pour le choix des stratégies à enseigner, trois éléments doivent aussi être pris en considération : les spécificités liées à la personnalité des élèves, le lien avec les contenus à apprendre, le lien avec la facilitation du travail demandé (Cartier, 2007). Pour optimiser le processus APL, selon Cartier, il est de mise de considérer le contexte social, la culture et l'histoire du groupe, ainsi que les particularités ou la vocation de l'établissement scolaire.

Les situations APL peuvent être précédées du QAPL, qui est un questionnaire qui aide à comprendre les processus cognitifs des élèves en lecture (Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon et Giammarino, 2011). Ce questionnaire est un outil utilisé par les chercheurs pour avoir un portrait assez nuancé des perceptions des lecteurs sur leur engagement et leurs procédures (Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon et Giammarino, 2011). De fait les questions du QAPL, étant directement liées à des fonctionnements précis ou à l'utilisation de stratégies de lecture, amènent des réponses pouvant vraiment donner une idée de ce que font les élèves en lisant. Surtout, ce test permet de cibler les stratégies de lecture à enseigner.

Le QAPL a été conçu avec des choix de réponses : presque jamais, parfois, souvent, presque toujours. Les réponses de ce questionnaire sont en lien avec le ressenti des élèves face à la lecture, et en lien avec la fréquence de leur utilisation des stratégies

d'autorégulation ou des stratégies cognitives. Il est demandé, par exemple, s'ils survolent le texte, s'ils se préoccupent des idées importantes ou du sujet traité, des titres ou sous-titres, s'ils se demandent s'ils s'y prennent de la bonne manière, etc. Le questionnaire peut être rempli par les élèves après la présentation d'une situation APL, pour que ces derniers puissent y répondre en ayant en tête une tâche connue (Cartier, 2007). Pouvoir analyser le processus cognitif de ces derniers en lien avec une tâche connue à réaliser aiderait à comprendre comment ils fonctionnent par rapport à cette tâche spécifiquement. (Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon et Giammarino, 2011; Cartier, Butler et Janosz, 2005).

Le site de l'APL (équipe de recherche APL, <http://apprendreparlalecture.education/>) contient des outils d'interprétation de ce test, comme la « Grille d'analyse et d'interprétation des résultats au QAPL » (Cartier et Butler, 2003c). Il existe également sur ce site des outils pour l'autoévaluation d'un enseignement APL, disponibles sur le site de l'APL (Équipe de recherche sur l'APL, 2016) : les QPPAL (Questionnaires sur les Pratiques Pédagogiques favorables à l'Apprentissage par la Lecture, Cartier et Butler, 2016a; Cartier et Butler, 2016b; Cartier et Butler, 2016c). Ils sont au nombre de trois et couvrent l'ensemble d'une situation APL. Ce sont des grilles détaillées mais faciles à remplir, qui permettent de vérifier si les conditions de réussite ont été vraiment réunies. En effet, comme précédemment mentionné, il y a des écrits dans tous les champs disciplinaires, et les élèves doivent les comprendre et en retenir les informations, qui se traduisent en connaissances.

L'APL est un processus impliquant l'utilisation de stratégies de lecture qui visent à organiser les informations en vue d'acquérir ces connaissances (Cartier, 2006). Chaque activité APL doit tenir compte des connaissances acquises de l'élève, de sa vision face à cette activité d'apprentissage, des objectifs de la tâche, des stratégies spécifiques à utiliser et de leur ajustement; à la fin, l'élève peut s'évaluer, à savoir vérifier s'il a atteint son objectif d'apprentissage (Cartier, 2006). Tout au long de l'activité, l'élève doit se réguler, soit suivre une démarche adaptée à la tâche en lien avec la lecture, afin d'en assurer la réussite (Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon et Giammarino, 2011). Les

stratégies de lecture doivent donc être ajustées à la situation APL et elles doivent être mises en application.

Les enseignants ne seraient pas bien préparés pour l'enseignement de la lecture : ils sont portés à donner des questionnaires pour vérifier la compréhension et n'enseignent pas explicitement comment faire des résumés (Jetton et Scanahan, 2012). Or, selon Cartier (2007), les questionnaires sont plus axés sur les détails que sur les informations essentielles. Ainsi, les enseignants ne connaissent pas nécessairement les stratégies qui sont opérantes (Cartier, 2007). La chercheuse affirme que les stratégies d'élaboration et les stratégies d'organisation sont les plus efficaces. Le résumé, le fait de donner des exemples ou de raconter des contenus, ou bien le classement des idées importantes et secondaires, voilà ce qui aide vraiment (Cartier, 2007). L'APL implique aussi un enseignement explicite de stratégies diversifiées (Cartier, 2007).

L'APL se rapproche d'autres modèles en ce sens qu'il promeut la compréhension de textes (Cartier, Chouinard et Contant, 2011) et vise la maîtrise de notions académiques dans les différents cours par l'intermédiaire de la littérature (Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon et Giammarino, 2011; Cartier, 2001; Clément, 2012; Jetton et Scanahan, 2012; Klinger, Vaughn, Arguelles, Hugues et Leftwich, 2004). Il se rapproche aussi du modèle du MACEEL (modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture), parce qu'il implique un processus lié à l'affectivité, la cognition et la métacognition (Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon et Giammarino, 2011; Clément, 2009; Clément, 2012). Cependant, plus que toute autre approche, il incarne de manière exclusive le concept même de l'apprentissage par la lecture « dans toutes les matières », auquel il est totalement dévolu et pour lequel la compréhension joue un rôle de complémentarité. Aussi, contrairement au MELS (2009a) ou à d'autres approches (Biancarosa et Snow, 2004), l'APL ne se préoccupe pas de la réaction ou du jugement critique. Dans un autre ordre d'idées, le travail collaboratif entre élèves, comme pour le CSR (Collaborative Strategic Reading), n'y est pas privilégié systématiquement par rapport au travail individuel. (Klinger, Vaughn, Arguelles, Hugues et Leftwich, 2004).

L'un des autres aspects qui distinguent l'APL est qu'il se concentre sur l'essentiel d'un message, soit sur les éléments importants plutôt que sur des détails, par exemple le vocabulaire ou le lexique (Cartier, 2007; Cartier et Théorêt, 2004; Hawkins et al, 2010; Simard, 1994; Simard, 1995) : c'est pourquoi il mise plus spécifiquement sur des stratégies de lecture d'élaboration (résumé) ou de type organisationnel ou schématique, ce qui est nécessaire pour la compréhension des contenus à apprendre (Cartier, 2007). Cette approche se distingue également par son aspect interdisciplinaire.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

DÉMARCHE GÉNÉRALE DE LA MÉTHODOLOGIE

« Quelle est la différence, à la hausse ou à la baisse, entre les résultats à une évaluation en lecture avant l'intégration d'une séquence d'enseignement APL et les résultats à d'autres évaluations en lecture après cette intégration»? Pour répondre à cette question de recherche, j'ai créé des situations APL, en me basant sur les étapes du processus APL, en incluant des stratégies cognitives variées et en utilisant des textes informatifs. Mais j'ai également appliqué le processus de l'APL pour des romans, car les élèves de mes groupes devaient en lire pour satisfaire aux exigences du ministère pour la compétence « Lire et apprécier des textes variés » (p.28, MELS, 2009a).

Avant la réalisation de ces situations APL, les élèves ont passé un QAPL. Il s'agit d'un questionnaire avec des composantes sur ce qui est expérimenté par ces derniers dans les moments où il faut lire pour apprendre, comme la perception des exigences de l'activité d'apprentissage associée, les émotions, le sentiment de contrôle, de compétence, la motivation que cette situation génère, les stratégies cognitives et les stratégies d'autorégulation (Cartier et Butler, 2003c). Voici des exemples d'énoncés du questionnaire : « lorsque j'apprends en lisant, je survole le texte »; « lorsque j'apprends en lisant, je retiens des mots-clés, des détails et des faits ». Le questionnaire révèle de manière assez détaillée le profil de lecteur. Le QAPL apporte des informations sur la manière de lire, plus précisément sur la manière d'apprendre en lisant (Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon et Giammarino, 2011). Ce sont les réponses de la dernière partie, comprenant 24 questions portant exclusivement sur les stratégies cognitives de lecture, qui ont été analysées dans cette recherche-action. Les autres parties du questionnaire se rapportent à d'autres composantes, par exemple la motivation. Ce test a dévoilé la manière de s'y prendre de mes élèves lorsqu'ils lisaient en apprenant et m'a aidée à

dépister les stratégies de lecture qu'ils utilisaient ou n'utilisaient pas. Il a donc permis de cibler celles qu'il était fort probablement plus pertinent de leur enseigner. Par exemple, comme le test a révélé qu'un grand nombre ne trouvaient pas facilement les idées importantes dans un texte, il était indiqué de leur enseigner une stratégie permettant de développer les habiletés à le faire pour démêler les informations et avoir une meilleure compréhension. L'interprétation du test s'est faite à partir du formulaire de compilation automatique de l'APL (annexe 2).

L'observation et l'analyse de ce questionnaire ont mené à une séquence APL d'enseignement de stratégies comprenant trois périodes d'une durée de 75 minutes, chacune consacrée à une stratégie différente. Celles qui ont été enseignées dans le cadre de cette recherche-action sont le résumé, la mise en plan et la carte conceptuelle. Une partie de ces périodes a été dévolue à un enseignement magistral et les types d'écrits ont été variés (romans et textes divers), cela afin d'offrir un enseignement équilibré et plus motivant, comme recommandé par certains chercheurs (Guthrie, Schafer et Huang, 2001, dans Cartier, 2007). Les trois blocs de 75 minutes pour chacune de ces stratégies ne se sont pas déroulés consécutivement.

Les planifications de l'enseignement de ces stratégies ont été inspirées d'un guide de l'enseignement des stratégies de lecture pour apprendre (Cartier et Théorêt, 2004). Elles sont donc directement associées à l'APL. Le résumé a été défini comme un court texte permettant de retracer et de se représenter les éléments essentiels d'un écrit. (Cartier et Théorêt, 2004). Il implique donc un travail de distinction des idées importantes et un travail de mise de côté de celles qui sont superflues. La mise en plan est la disposition des idées dans un ordre hiérarchique en alinéa : idée principale, idées importantes et sous-aspects; la carte conceptuelle consiste en une représentation graphique de la hiérarchie des idées (Cartier et Théorêt, 2004).

D'autres stratégies ont été mises de l'avant dans le but de soutenir la manipulation des stratégies du résumé, de la mise en plan et de la carte conceptuelle. Leur ajout était indispensable pour organiser les informations dans des situations complexes de lecture (Cartier, 2007). Les deux premières ont été utilisées systématiquement pour les textes. Il

s'agit de l'annotation et du soulignement. Ces deux stratégies peuvent être utilisées seulement sur des copies papier. C'est pourquoi elles n'ont pas été mises de l'avant pour la lecture des romans. Pour ce type de lecture plus engageante, il y a eu la prise de notes dans un cahier à cet effet : les élèves devaient résumer en deux ou trois lignes chaque chapitre du récit; il y a eu également une grille de notes (annexe 13), avec une page pour le lexique, soit pour les mots de vocabulaire difficiles, et une autre page pour les personnages, les impressions, les événements importants pour les étapes du récit, les personnages et les lieux. La grille de notes permettrait de garder des traces de l'essentiel d'un message (Mongin et Delangaigne, 2011). La prise de notes et une stratégie préplanifiée aideraient à retenir les informations. (Roussey et Piolat, 2003).

OUTILS DE CUEILLETTE D'INFORMATION

Comme précédemment mentionné, il y a eu la passation et l'interprétation du QAPL et trois périodes de 75 minutes consacrées à l'enseignement d'une stratégie de lecture unique. Chacune d'entre elles a été suivie d'une période employée pour la passation d'une épreuve de lecture. Ces épreuves avaient une certaine uniformité, en ce sens qu'il s'agissait de résumés de lecture, nonobstant le type de contenu à lire. L'instrument d'évaluation (annexe 14) était aussi le même pour chacune. Elles ont été précédées, ainsi que l'enseignement des stratégies, d'un test diagnostic impliquant également un résumé de lecture. Celui-ci avait pour objectif de vérifier le niveau de compréhension en lecture des élèves avant l'enseignement des stratégies, afin de pouvoir comparer l'avant et l'après de cet enseignement. Il permettait également de me situer par rapport au niveau des élèves. Il a été le premier des quatre évaluations de lecture que les élèves ont passées pour que leur progression soit soupesée. Mais ce test diagnostic a été précédé immédiatement du QAPL, qui lui n'avait pas pour objectif d'évaluer les élèves, mais de découvrir les stratégies cognitives qu'ils utilisaient en lecture.

Le test diagnostic se rapportait à un texte informatif répertorié par l'enseignant d'histoire de mes élèves, et consistait à résumer celui-ci en environ dix lignes. Ce texte s'intitule « La terre n'a jamais été plate » (Michel Hébert, 1992). La deuxième évaluation a suivi l'enseignement sur le résumé, et portait sur un roman de science-fiction écrit par

Danielle Martinigol, intitulé « Les oubliés de Vulcain » (2012). La troisième évaluation a suivi l'enseignement sur la mise en plan. Elle a porté sur le premier tome d'un roman policier de Michel Honaker : « L'Agence Pinkerton » (2011). Enfin, la quatrième et dernière évaluation a suivi un enseignement sur la carte conceptuelle et a porté sur un texte descriptif tiré d'un manuel scolaire de 2^e année du 1^{er} cycle (Rendez-vous, 2005), intitulé « Johanne Liu, Médecin » (Danielle Laurin, 2005). Pour un meilleur entendement, voir le tableau 1 ci-dessous.

L'INSTRUMENT D'ÉVALUATION

Type d'instrument d'évaluation (annexe 8)

Les évaluations étaient formatives dans le sens où les élèves avaient une rétroaction détaillée de ma part devant la classe de leurs limites et de leurs faiblesses lors de la remise des copies corrigées aux élèves (Lachapelle et Pelletier, 2014). Mais cette rétroaction ne se faisait pas en cours de rédaction du résumé. Cela aurait créé des biais dans le résultat final des élèves. En effet, l'aide apportée au cours de leur travail aurait influencé l'état de son achèvement et le résultat qui devait servir à vérifier l'effet de l'enseignement des stratégies de lecture. L'instrument pour évaluer les résumés est de type semi-complexe : il n'a pas été conçu pour évaluer toutes les composantes de la compétence lecture (Landry, 2015), mais seulement la composante compréhension. Un autre aspect de cet instrument est qu'il est de type descriptif (Landry, 2015), c'est-à-dire caractérisé par une échelle descriptive (Québec, 2016), avec des cases décrivant le niveau correspondant au niveau atteint pour chaque critère évalué.

L'instrument d'évaluation a été créé avec un ordre alphabétique des niveaux atteints, convertissables en notes chiffrées. Ce qui a été fait pour leur inscription dans le relevé de notes. Pour le choix des éléments d'observation pour mesurer la compréhension, je me suis inspirée des grilles de Falardeau (Falardeau, 2016). Je me suis aussi inspirée d'une grille-école de mon établissement scolaire, elle-même calquée partiellement sur l'instrument du MELS de 1^{er} cycle en écriture (Québec, 2016).

Tableau 1

PROCESSUS DES SITUATIONS APL		
CHRONOLOGIE	TYPE DE TEST	TYPE DE LECTURE
Avant le 1 ^{er} enseignement des stratégies de lecture.	QAPL.	Questionnaire sur les stratégies cognitives en lecture.
Avant le 1 ^{er} enseignement des stratégies de lecture.	Test diagnostic.	Texte informatif « La terre n'a jamais été plate ».
Après le 1 ^{er} enseignement des stratégies de lecture ciblées (le résumé).	Résumé.	Roman de science-fiction : « Les oubliés de Vulcain ».
Après le 2 ^e enseignement des stratégies de lecture ciblées (la mise en plan).	Résumé.	Roman policier : « L'Agence Pinkerton ».
Après le 3 ^e enseignement des stratégies de lecture ciblées (la carte conceptuelle).	Résumé accompagné d'une mise en plan ou d'une carte conceptuelle au choix.	Texte informatif : « Johanne Liu ».

Organisation graphique et formulation des critères et éléments d'observation

L'instrument d'évaluation créé est donc partiellement à l'image de la grille ministérielle en écriture, soit avec une échelle descriptive. Il comporte un aspect d'universalité : il est réutilisable et s'applique à des situations d'évaluation variées touchant la compréhension en lecture. Le niveau attendu y est évalué selon deux critères, chacun délimité en cinq cases horizontales intitulées « compétence marquée » pour la cote « A », « compétence assurée » pour la cote « B », « compétence à améliorer » pour la cote « C », « compétence à développer + » pour la cote « D » et enfin « compétence à développer ++ » pour la cote « E ».

Le premier critère touche l'adaptation à la situation de communication, soit le repérage du thème principal, le repérage des idées importantes et secondaires, les liens entre les idées, et l'essentiel du message. Le texte de l'élève doit donc correspondre aux caractéristiques du résumé, soit livrer l'essentiel du message de l'auteur (Cartier et Théorêt, 2004), et les idées doivent être bien organisées et traitées selon leur importance. Par exemple, une idée secondaire confondue avec l'idée principale démontre une incompréhension de la lecture ciblée. Le deuxième critère touche la rectitude de la compréhension, c'est-à-dire la fidélité au texte ou l'absence de contradictions. Dans le résumé de l'élève, des glissements de sens peuvent modifier le message de l'auteur ou certains propos peuvent aller jusqu'à le contredire, ce qui indique une incompréhension de sa part.

Chacun des niveaux atteints comprend des éléments d'observation spécifiques aidant à porter un jugement. Par exemple, voici la formulation pour la cote « A » et s'appliquant au premier critère, en lien avec l'adaptation à la situation de communication : « l'élève a repéré avec une grande précision le thème principal, les idées importantes et secondaires et a compris impeccablement l'essentiel du message ». Voici également un exemple pour la cote « A », mais pour le deuxième critère, en lien avec la « rectitude » de la compréhension : « les propos de l'élève démontrent une fidélité exemplaire au texte et ne présentent aucune contradiction ».

Une tendance à l'évaluation positive (Lachapelle et Pelletier, 2014) se reflète dans les formulations de l'instrument d'évaluation créé. Par exemple, la cote « E » est formulée par « compétence à développer ++ » à la place de propos comme « maîtrise nulle de la compétence » ou « l'élève ne maîtrise pas du tout la compétence ».

Justification des choix méthodologiques

Ce type d'évaluation serait approprié pour tester l'intégration de connaissances déclaratives et procédurales : il servirait à vérifier les habiletés des élèves à employer une procédure dans un contexte où celle-ci est utile (Landry, 2015). Dans le cas présent, il est utile pour vérifier les effets des nouvelles connaissances procédurales, soit des stratégies de lecture. Ces situations d'évaluation, selon Landry, conviennent

particulièrement aux exercices plus élaborés, ce qui est le cas pour un résumé (Cartier, 2007). Grâce à cet outil, l'effet de l'enseignement des stratégies pouvait se vérifier dans le niveau de compréhension démontré dans le résumé.

PARTICIPANTS

La situation APL a été appliquée pour des élèves de trois groupes homogènes comprenant respectivement 28, 29 et 30 élèves, ce qui fait un total de 87 élèves. Au moment de la passation du QAPL, le total était de 88 : un élève s'est ajouté par la suite. Les mêmes enseignements ont été faits pour chaque groupe, ainsi que les évaluations. La recherche-action s'est échelonnée sur 19 semaines. À la collecte de données se sont ajoutées les autres activités à obligatoirement insérer en vue de satisfaire aux exigences du programme (PFEQ, 2014).

Profil des élèves

Les élèves étaient tous du PEI et de 2^e secondaire, d'une très grande diversité culturelle. Certains avaient des parents ne parlant pas le français, qui dans plusieurs foyers, était détrôné au profit de l'anglais ou d'une langue étrangère. Malgré tout, il ne s'agissait nullement d'élèves ayant des problèmes d'apprentissage et tous s'exprimaient couramment dans un français correct. Il est difficile de mesurer jusqu'à quel point leurs origines langagières influençaient leur compréhension en lecture. Leur établissement scolaire, qui rappelle un collège privé, ne comprend que des élèves du PEI.

OUTILS D'ENTRÉE DES DONNÉES

Le formulaire de compilation automatique

Les réponses pour le test diagnostic ont été entrées dans le formulaire de compilation automatique (Cartier et Butler, 2003d). Chaque réponse (« presque jamais, parfois, souvent, presque toujours ») a été entrée manuellement dans la partie intitulée « Résultats ».

Classement des données dans le formulaire de compilation automatique

La première partie du formulaire est simplement une page de consignes. La deuxième partie présente l'entrée des données, soit les réponses des élèves. Ce formulaire est conçu de manière à présenter sous forme de graphiques et de pourcentages les procédures ou stratégies utilisées, et à présenter le nombre d'élèves pour la fréquence de l'utilisation des diverses procédures. Par exemple, pour le groupe 24, à la question « Je regroupe les informations par thème ou par sujet », il est indiqué en colonnes que sept élèves ne font jamais cette action, que dix le font parfois, que dix le font toujours et que trois le font presque toujours, et ces informations sont représentées sous forme de graphiques et de pourcentages sur une autre page. Ces informations se trouvent dans la deuxième partie intitulée « comptabilisation des résultats ». La quatrième et dernière partie présente les graphiques.

SÉQUENCE DIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENT DES STRATÉGIES DE LECTURE

Les enseignements des stratégies utilisées ont été planifiés à l'aide d'un guide pour enseignants intitulé « L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture » (Cartier et Théorêt, 2004). Celui-ci définit plusieurs stratégies de lecture pour apprendre, il fait ressortir leurs caractéristiques ainsi que l'importance de leur utilisation, et en indique les procédures pour leur enseignement.

Le domaine disciplinaire concerné est le français langue d'enseignement, pour la 2^e année du 1^{er} cycle au secondaire. Cette séquence didactique s'est échelonnée sur la première et la deuxième étape du calendrier scolaire. Ainsi, il y a eu pour chaque stratégie un enseignement magistral et des explications, une mise en pratique pour la construction des savoirs, et des retours en grand groupe.

Selon Cartier, l'organisation des idées et le repérage de celles qui sont importantes est un élément essentiel pour comprendre en lisant (Cartier, 2001). Le QAPL révélait que ces aspects avaient des défaillances, comme cela sera démontré dans la partie portant sur les résultats. Conséquemment, les stratégies décrites dans les planifications sont directement en fonction de ce type de faiblesse en lecture.

Ces planifications ont fait l'objet d'un document détaillé pour chaque cours. Certains éléments qui y sont décrits ont été remplacés par d'autres sur le terrain, cela après des retours réflexifs ou des discussions avec l'enseignante associée. Par exemple, le manuel de géographie a été remplacé par un texte du champ disciplinaire « Histoire et citoyenneté », pour le conflit cognitif en lien avec la passation du QAPL. Quelques aspects de ces planifications ont donc fait l'objet d'ajustements au cours du processus APL, cela en vue d'une meilleure efficacité des enseignements. Ce qui est décrit de ces planifications correspond à leur déroulement réel.

Étapes des situations APL

La séquence s'est échelonnée sur huit étapes. Pour en savoir plus sur le déroulement de ces dernières et les particularités des stratégies enseignées, veuillez consulter l'annexe 8 ainsi que celles qui sont citées dans ce paragraphe. La première étape a été la passation du QAPL (annexe 3). Elle a été suivie de l'entrée des réponses de ce test dans le formulaire de compilation automatique en vue de leur interprétation et du dépistage des stratégies à enseigner. La deuxième étape a été la passation du test diagnostic, avec le résumé en dix lignes du texte « La terre n'a jamais été plate » (Hébert, 1992). La troisième a été l'enseignement du résumé (annexe 5). La quatrième étape a été la seconde situation d'évaluation APL, qui consistait à résumer le roman « Les oubliés de Vulcain » en 200 mots. L'étape suivante a été l'enseignement de la stratégie de la mise en plan (annexe 6). La sixième étape a donné lieu à la troisième situation d'évaluation, où les élèves devaient résumer, encore en 200 mots, le roman « L'Agence Pinkerton ». L'avant-dernière étape a été l'enseignement de la carte conceptuelle (annexe 7). La huitième et dernière étape a été le résumé en dix lignes d'un texte de deux pages, intitulé « Johanne Liu, Médecin ». Un plan pour effectuer un résumé adéquatement (annexe 12) a été remis aux élèves. Un procédurier inspiré des modèles didactiques de Christian Dumais (Lafontaine et Dumais, 2014), soit un référentiel (annexe 9; annexe 10; annexe 11) pour chaque stratégie, a aussi été remis.

CONTEXTE D'INTERVENTION

Commentaire sur les étapes de la séquence APL

Je me suis aperçue, lors de la dernière étape de la séquence, que les élèves ne maîtrisaient vraiment ni la mise en plan ni la fabrication de la carte conceptuelle. Ils avaient avec eux les référentiels associés, mais j'ai dû prendre au moins vingt minutes pour leur en faire un rappel. Durant ce retour sur ces stratégies, je me suis aperçue que ce qui fonctionnait était une terminologie différente : les termes « aspects » et sous-aspects » étaient beaucoup plus clairs pour les élèves que les termes « idées importantes » et « idées secondaires ». Aussi, « sujet du texte » était plus explicite pour eux que l'expression « idée principale ». Enfin, des mots comme « qui, quoi, où, quand » les aidaient à repérer les idées dans le texte et à actualiser les stratégies précédemment mentionnées. Certes, ils ne se sont probablement pas suffisamment exercés tout au long de la séquence. Mais ils ont eu une mise en pratique de la carte conceptuelle pour un texte narratif, ce qui fait qu'ils ont été considérablement perdus pour en fabriquer une pour un texte informatif, car les structures de chacun sont très différentes.

Durant cette dernière étape de la séquence, qui était le dernier résumé à faire, j'ai exigé que les élèves joignent à leur examen une carte conceptuelle ou une mise en plan. Ils avaient le choix entre les deux. Il aurait peut-être été bien que pour les évaluations précédentes, la même exigence soit imposée : lors de leur actualisation, la rédaction du résumé a été brève, ce qui signifie que de les utiliser ne semble pas vraiment faire perdre plus de temps. Aussi, les résultats ont été meilleurs (à ce sujet, vous référer à la partie portant sur les résultats).

Dans un autre ordre d'idées, pour vérifier la qualité de mes interventions, j'ai utilisé le QPPAL (Questionnaire sur les pratiques favorables à l'Apprentissage Par la Lecture) de Cartier et Butler (2015a; 2015b; 2015c). Les questions de la grille du QPPAL, présenté en trois questionnaires que j'ai dûment remplis, sont un rappel des conditions de réussite de l'APL. Chacun de ces questionnaires touche toutes les composantes de l'APL : l'un d'eux par rapport au sentiment de compétence de l'enseignant, l'autre en lien avec les convictions personnelles de ce dernier concernant cette approche, et le dernier en lien

avec l'atteinte de ses objectifs face à la situation APL. C'est le troisième qui a permis d'évaluer la qualité de mes interventions APL. J'ai constaté que la plupart étaient présentes, comme le fait d'avoir fait passer le QAPL, d'avoir activé les connaissances antérieures, donné du soutien aux élèves, d'avoir donné des textes variés et enseigné des stratégies diversifiées. Mais il manquait l'aspect interdisciplinaire recommandé. Le QPPAL m'a aussi fait réaliser que l'autoévaluation des élèves est importante. Or, cela a été fait pour une seule situation APL durant la séquence. Enfin, à la suite de l'analyse de mes réponses au questionnaire, je réalise également que l'autorégulation des élèves devra également occuper une plus grande place, pour les habituer à créer des automatismes et à gérer spontanément leur utilisation des stratégies de lecture.

L'outil d'évaluation

Pour ce qui est de l'outil d'évaluation pour les résumés, je pense à l'améliorer. Parfois, il était difficile de ne pas confondre les éléments d'observation du premier critère, en lien avec le repérage des idées importantes, avec ceux du deuxième, en lien avec la fidélité au texte ou les glissements de sens. Je trouvais parfois les formulations mélangeantes. La formulation de ces éléments d'observation aurait besoin d'être plus précise. Il pourrait aussi y avoir une troisième case, exclusivement consacrée à la présence et au choix approprié des marqueurs de relation dans le résumé.

Dans un autre ordre d'idées, une deuxième passation d'un QAPL aurait permis de vérifier la progression de l'utilisation des stratégies de lecture des élèves. Je me pose toujours la question, à savoir s'ils ont vraiment adopté celles qui ont été enseignées. Enfin, je me demande si leur vision a changé par rapport à l'importance de l'utilisation des stratégies en lecture et pour apprendre en lisant dans les autres cours que le français.

CHAPITRE III

RÉSULTATS

FONCTIONNEMENT DE LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS AU QAPL ET DES ÉVALUATIONS

Cette section de l'essai fait d'abord état des résultats au QAPL. En second lieu, elle présente les liens entre ceux-ci et les interventions didactiques que leur interprétation a suscitées. Les résultats y sont présentés selon des catégories de stratégies de lecture, soit celles de base, celles centrées sur le repérage des détails et enfin les stratégies organisationnelles. Évidemment, les stratégies ciblées pour l'enseignement dans le cadre de cette recherche-action sont directement en lien avec celles dont les résultats sont avancés ici. Principalement, elles sont en lien avec les réponses des élèves dans le QAPL par rapport à la soi-disant fréquence d'utilisation de ces dernières. Les choix pour les tactiques à enseigner ont été faits en fonction de ce qui est présenté comme une utilisation défaillante en ce qui concerne les stratégies d'organisation ou d'élaboration versus un traitement abusif des informations axé sur les détails. Un guide d'analyse APL a contribué à l'interprétation des réponses au QAPL pour le dépistage (Cartier et Butler, 2003c).

Des graphiques viennent apporter un éclairage visuel des résultats au QAPL. Des représentations schématiques exposant les résultats séparément pour chacun des 3 groupes sont cependant disponibles en annexe (annexe 2). La dernière partie de cette section présente la progression des élèves au fil de l'enseignement des stratégies. Elle décrit les résultats des évaluations qui ont fait suite à cet enseignement et les compare entre eux, et compare les écarts de points entre les groupes pour chacune. Elle témoigne également du contexte des évaluations. Suivra un tableau des moyennes des notes obtenues pour chacun des groupes. Enfin, une présentation des facteurs ayant pu

influencer ces résultats viendra clore ce chapitre, mais non sans un mot sur les possibilités de réinvestissement d'une situation APL.

LES RÉSULTATS AU QAPL

Les résultats au QAPL sont assez homogènes entre les groupes, moyennant quelques différences. Ceux-ci laissent comprendre que les élèves maîtrisent peut-être certaines stratégies de base efficaces pour le repérage de certaines informations dans les textes de type informatif. Ont répondu affirmativement à la question « Je regarde les titres, sous-titres, mots-clés, images, cartes conceptuelles » 90 % des élèves du groupe 24; 86 % de ceux du groupe 25; 82 % de ceux du groupe 26. Ceci fait une moyenne de 90 % des élèves, pour les 3 groupes, qui se préoccuperaient de ce qui est en exergue visuellement dans un texte. Ont également répondu positivement à la question « Je porte attention à ce qui est souligné ou en caractère gras... » 81 % des élèves du groupe 24; 86 % des élèves du groupe 25; puis 89 % des élèves du groupe 26, pour en arriver à une moyenne de 85 % pour l'ensemble. La rigueur générale prétendue à cet effet confirme également la possible tendance à remarquer les éléments que les auteurs font ressortir par le biais de la présentation graphique, comme dans les textes de type informatif ou dans les manuels scolaires.

Voici quelques exemples des résultats obtenus concernant l'utilisation de stratégies des élèves susceptibles de convenir pour tout genre littéraire. Selon les propos des élèves, s'il y a le résumé d'un chapitre, 68 % de ceux du groupe 24 le lisent, de même que 66 % de ceux du groupe 25 et que 57 % de ceux du groupe 26, ce qui fait une moyenne de 64 % pour les 3 groupes. Si on se fie à ces réponses, des informations condensées sur les contenus à lire ne laissent pas les élèves indifférents. Par ailleurs, dans le groupe 24, 45 % affirment effectuer un survol du texte, quand 31 % des élèves du groupe 25 et 29 % de ceux du groupe 26 prétendent également adopter cette conduite. La moyenne pour la mise en pratique de cette stratégie est de 35 %. La relecture des paragraphes ne semble pas être un automatisme non plus : 48 % pour le groupe 24, 41 % pour le groupe 25 et 46 % pour le groupe 26. Ainsi, 45 % de l'ensemble de ces élèves déclarent ne pas mettre en pratique la relecture par tranches de texte. Aussi, est-il permis de croire que la

relecture et le survol, qui peuvent paraître évidents à mettre en pratique spontanément, sont souvent négligés. Le résumé est présenté comme moyennement actualisé en tant que stratégie. Pour le groupe 24, 48 % ont répondu qu'ils en font un, pour le groupe 25, 34 % et pour le groupe 26, 46 %. Cela fait un total de 48 % pour les 88 élèves.

Le choix des stratégies de base retenues pour l'analyse des résultats a un but précis : donner une idée des habitudes des élèves concernant les stratégies globales que ceux-ci déclarent utiliser. Comme l'utilisation de stratégies variées est recommandée par plusieurs auteurs, comme vu précédemment, il semblait pertinent de vérifier si cette pratique était en usage chez mes élèves à partir de leurs réponses. Se centrer à outrance sur les stratégies d'organisation aurait été réducteur. En effet, l'impact des stratégies de base sur les notes peut contribuer à mesurer le niveau d'influence de l'enseignement des autres stratégies, qui ne constituent certainement pas le seul facteur d'influence.

Résultats au QAPL en rapport avec l'organisation des idées.

Les scores les plus faibles touchent l'organisation des idées. Les résultats au QAPL révèlent que 59 % prétendent accorder en moyenne une attention aux idées importantes ou au sujet principal : 24 % dans le groupe 24; 59 % dans le groupe 25; 64 % dans le groupe 26. Aux dires des élèves, le soulignement des idées importantes est plus ou moins appliqué, présentant une moyenne de seulement 40 % pour les 3 groupes. Pour le groupe 24, seulement 42 % des élèves soutiennent actualiser cette stratégie, 31 % dans le groupe 25, ce qui est encore moins, puis 45 % dans le groupe 26.

Tableau 2

RÉSULTATS AU QAPL POUR LES STRATÉGIES DE BASE RETENUES				
	Groupe 24	Groupe 25	Groupe 26	Groupes 24-25-26
Considération des mots-clés, titres, sous-titres ou des schémas ou images.	90 %	85 %	93 %	90 %
Considération des énoncés soulignés.	81 %	86 %	89 %	85 %
Survol du texte.	45 %	31 %	29 %	35 %
Lecture d'un résumé de chapitre.	68 %	66 %	57 %	56 %
Relecture de certains paragraphes.	48 %	41 %	46 %	45 %

En ce qui concerne la prise de notes des idées importantes qui, comme déjà mentionné, contribue à les retenir (Mongin et Delangaigne, 2011; Roussey et Piolat, 2003), les réponses au QAPL la présentent comme étant actualisée par 39 % des élèves du groupe 24, par 41 % des élèves du groupe 25, et par 36 % des élèves du groupe 26. Pour les 3 groupes, cela fait une moyenne de 39 % qui prendraient des notes en lisant. En ce qui a trait au regroupement du contenu d'un message par catégories, 45 % des élèves du groupe 24 ont noté qu'ils le font ainsi que 34 % des élèves du groupe 25 et 36 % des élèves du groupe 26. Au total, 38 % des élèves affirment qu'ils classent donc les idées. Le pire score touche la fabrication d'un schéma : 23 % des élèves du groupe 24 ont répondu qu'ils en fabriquent un, 10 % seulement des élèves du groupe 25, et 11 % des élèves du groupe 26. Ainsi, 15 % des élèves seulement affirment faire un dessin ou une représentation graphique des informations.

Cependant, un nombre plus considérable de ces jeunes établiraient des liens entre les énoncés. Ceux qui selon leurs réponses y parviendraient sont au nombre de 81 % pour le groupe 24, au nombre de 66 % pour le groupe 25, et au nombre de 71 % pour le groupe 26. Cela laisse entendre que sur les 88 élèves, 73 % feraient des inférences entre les idées dans un texte, ce qui est positif. Bien que les résultats au QAPL indiquent que les

élèves mettent peu en pratique les tactiques d'organisation, ils font montre qu'ils s'y intéressent, comme nous l'avons vu dans le précédent paragraphe. En effet, il y est mentionné qu'un grand nombre porte attention à ce qui est visuel dans le texte, comme pour ce qui est en gras, ou pour les titres, sous-titres ou images.

Tableau 3

RÉSULTATS AU QAPL POUR LES STRATÉGIES D'ORGANISATION				
	Groupe 24	Groupe 25	Groupe 26	Groupes 24-25-26
Considération des idées importantes ou du sujet traité.	55 %	59 %	64 %	59 %
Soulignement des idées importantes.	42 %	31 %	46 %	40 %
Prise de notes des idées importantes.	39 %	41 %	36 %	39 %
Classement des idées par catégories.	42 %	34 %	36 %	38 %
Liens trouvés entre les énoncés.	81 %	66 %	71 %	73 %
Dessin ou schéma.	23 %	10 %	11 %	15 %

Résultats pour les stratégies utilisées pour le repérage des détails

La centralisation sur les détails peut polluer l'essentiel du message et se faire au détriment des idées importantes (Mongin et Delangaigne, 2011), d'où l'intérêt d'examiner les pratiques des élèves à ce sujet. Dans le groupe 24, 61 % ont répondu qu'ils se répètent des propos ou des détails du texte dans leur tête, dans le groupe 25, 48 % et dans le groupe 26, 54 %. En tout, cela fait 55 % des élèves qui disent utiliser cette stratégie. Pour ce qui est de la rétention de ces informations, les résultats varient : 84 % pour le groupe 24, 69 % pour le groupe 25 et 5 %, pour une moyenne de 70 %.

Les élèves ont répondu qu'ils ne se préoccupent pas beaucoup des détails, mais paradoxalement, plusieurs affirment qu'ils les retiennent tout de même.

Interprétation des résultats en lien avec l'organisation des idées versus la centralisation sur les détails et interventions ciblées

Les réponses des élèves en lien avec les stratégies d'organisation des idées indiquent que plausiblement, ceux-ci ne savent pas les mettre en pratique. En outre, bien que ce qui est montré de manière organisée capterait l'attention de plusieurs, ceux-ci ne concevraient pas par eux-mêmes de représentations graphiques d'un écrit. Pour continuer, selon les réponses, le soulignement des éléments importants, la consignation de ces derniers, leur regroupement par catégories ou sujets, ne représentent pas des stratégies utilisées d'emblée. Le QAPL ne révèle pas par contre leur habileté à le faire lorsque nécessaire. C'est donc à la lumière de ces résultats que les stratégies à enseigner ont été sélectionnées et que la mise en plan et la carte conceptuelle, qui servent à faire ressortir les points importants d'un message selon leur ordre hiérarchique, ont été mises de l'avant. Comme mentionné précédemment, les élèves ont besoin de savoir comment organiser les idées pour comprendre les textes et mieux apprendre. (Cartier, 2007). La carte conceptuelle et la mise en plan font partie des stratégies à enseigner pour cette organisation (Cartier et Théorêt, 2004). Enfin, la carte conceptuelle donne un coup d'œil rapide et efficace (comme un cliché) des informations à apprendre et à retenir par les élèves (Mongin et Delangaigne, 2011).

Le QAPL révèle que les élèves utilisent peut-être trop souvent des stratégies centrées sur les détails. C'est ce que leurs réponses à ce sujet laissent entendre. Si elles sont vraiment représentatives, cela n'est pas à leur avantage : cette habitude risque de faire perdre des éléments importants au profit d'éléments superflus, ce qui peut éloigner de l'objectif de compréhension du message (Mongin et Delangaigne, 2011). Selon ces auteurs, mieux vaut une « ébauche brute » que des détails émiettés (p. 3).

Ces résultats auraient été certainement différents avec des groupes réguliers ou plus faibles. Les réponses au QAPL laissent appréhender qu'il y a tout de même une utilisation des stratégies de lecture, ce qui n'est pas surprenant pour du PEI. L'une des

seules stratégies qui ne semble presque pas utilisée est le dessin ou schéma des idées. Seulement 8/88 des élèves affirment le faire souvent et 5/88 affirment le faire presque toujours. Néanmoins, on aurait pu s'attendre à pire. L'autre stratégie présentée comme encore moins populaire est celle de la mémorisation d'un paragraphe : 2/88 élèves seulement la mettraient presque toujours en pratique, et 1/88 le feraient parfois.

Tableau 4

RÉSULTATS AU QAPL POUR LES STRATÉGIES AXÉES SUR LES DÉTAILS				
	Groupe 24	Groupe 25	Groupe 26	Groupe 24-25-26
Rétention de mots ou de détails.	61 %	48 %	54 %	55 %
Capacité à se souvenir de mots, de détails ou d'énoncés.	84 %	69 %	57 %	70 %

Interprétation des résultats du QAPL pour les stratégies de base et interventions ciblées

Ces pourcentages sont directement en lien avec le choix des 2 stratégies suivantes comme enseignement explicite dans la séquence : la stratégie de la mise en plan et celle de la carte conceptuelle. En effet, comme le montre le tableau 3, le score est médiocre pour le classement des idées par catégories, pour l'énergie consacrée aux idées importantes et au sujet principal, et excessivement faible pour la fabrication d'un dessin ou d'un schéma. Pour mieux comprendre ces stratégies, voir les référentiels aux annexes 10 et 11. Le choix du résumé (référentiel, annexe 12) comme enseignement est également directement en lien avec les résultats du tableau 3, en ce sens que ce type de stratégie touche l'essentiel d'un message, c'est-à-dire qu'il fait ressortir les idées importantes, ce qui nécessite un classement, un repérage des idées secondaires pour les distinguer de celles qui sont dominantes. Mais le fait que plusieurs élèves se

préoccupaient considérablement des détails, comme indiqué dans le tableau 4, a également joué un rôle dans le dépistage des stratégies d'organisation et d'élaboration comme celles à être enseignées. En effet, une trop grande concentration sur les détails peut se faire au détriment d'une organisation hiérarchique correcte des idées, comme mentionné précédemment. Les pourcentages ont certes influencé le choix des stratégies à enseigner. Toutefois, le fait que les stratégies d'organisation soient évoquées comme étant cruciales pour la compréhension, comme déjà soulevé dans cette recherche-action, a été participant de leur sélection. Les pourcentages associés ont en fait confirmé qu'il était important de les enseigner. Quant aux pourcentages des stratégies de base (tableau 2), ils m'ont permis de faire un portrait plus général de leur prétendue utilisation par les élèves. En effet, comme recommandé par certains chercheurs cités dans cet essai, il était pertinent que des stratégies variées et ajustées aux différentes tâches de lecture soient utilisées.

À la lumière des pourcentages pour la fréquence de l'utilisation des stratégies de lecture, on peut craindre qu'un bon nombre, pouvant être incontournables, ne soient pas actualisées d'emblée. C'est pourquoi, en plus de l'enseignement des stratégies d'élaboration ou d'organisation, il apparaît important d'inciter à mettre en pratique des stratégies essentielles comme le soulignement (Cartier et Théorêt, 2004), la prise de notes (Mongin et Delangaigne, 2011; Roussey et Piolat, 2003) et des stratégies comme le lexique ou en lien avec le vocabulaire (Hawkins, 2010; Simard, 1994; Simard, 1995). C'est pourquoi celles-ci ont été utilisées pour les lectures et les évaluations qui ont eu lieu dans le cadre de cette recherche-action.

Comme intervention concernant le soulignement, toujours en rapport avec l'interprétation du QAPL, des textes en papier ont été remis aux élèves, où ces derniers devaient souligner en couleur les éléments importants. Ces copies ont été ramassées en vue d'être vérifiées ou analysées. Ainsi, il était possible de consulter celle d'un élève ayant eu une faible performance lors d'une évaluation. De fait. Il y avait un lien entre le trop peu ou l'exagération du soulignement et la performance. En ce qui a trait à la prise de notes, les élèves ont consigné en 2 ou 3 lignes l'essentiel de chaque chapitre de leurs

romans à lire dans un Cahier Canada à cet effet. Des périodes étaient exclusivement consacrées à la lecture et à la prise de notes, ainsi qu'à la pratique guidée à l'intérieur de cette activité. Dans cette circonstance, soit pour les romans, la grille de notes a également simultanément été utilisée. Cette grille contenait une page avec des colonnes où pouvaient par exemple être consignés les éléments importants et ceux touchant les personnages, les lieux ou l'époque; elle contenait également une page portant exclusivement sur le lexique et le sens des mots dans leur contexte. Ces types de stratégies n'ont pas fait l'objet d'un enseignement explicite comme le résumé, la mise en plan et la carte conceptuelle, mais leur actualisation a certainement joué un rôle dans les résultats des évaluations qui sont présentés dans la partie suivante.

RÉSULTATS DES ÉVALUATIONS

Comparaison entre l'avant et l'après de l'enseignement des stratégies cognitives et progression des notes obtenues aux évaluations.

Pour les notes obtenues, celles-ci sont assez homogènes. Rappelons que les élèves ont eu 4 évaluations et que la 1^{re} a été un test diagnostique et a eu lieu avant les enseignements des stratégies de lecture. Celle-ci a donc permis de comparer l'avant avec l'après de cet enseignement. Les résultats ont été catastrophiques. Pour ce test (résumé d'un texte informatif d'à peine 2 pages en 10 lignes), le groupe 24 a obtenu une moyenne de 56 %, le groupe 25 de 55 % et le groupe 26 de 45 %, ce qui fait une moyenne de 52 % pour les 3 groupes. La stratégie enseignée à la suite de ce test a été le résumé et la mise en plan. A suivi la 2^e évaluation (le résumé d'un roman en 200 mots). Les résultats obtenus ont été nettement supérieurs à ceux du test diagnostique. La moyenne pour le groupe 24 est de 77 %, pour le groupe 25 de 76 % et pour le groupe 26 de 78 %. La moyenne globale pour les 3 groupes est de 77 %. Après cette évaluation et avant la 3^e évaluation, il y a eu l'enseignement de la carte conceptuelle. Les résultats obtenus pour la 3^e évaluation (un résumé en 200 mots d'un autre roman) sont de 74 % pour le groupe 24, de 77 % pour le groupe 25 et de 79 % pour le groupe 26, ce qui fait une moyenne de 76 % pour les 3 groupes réunis.

Enfin, voici les résultats pour la 4^e évaluation (résumé en 10 lignes d'un texte de 2 pages, avec la présentation d'une mise en plan ou d'une carte conceptuelle de ce texte). Les moyennes ont augmenté considérablement pour celle-ci : les notes sont de 84 % pour le groupe 24, de 82 % pour le groupe 25 et de 80 % pour le groupe 26, ce qui fait 82 % pour les 3 groupes : il y a donc eu une hausse de 5.5 points depuis les évaluations sur les résumés des romans.

Tableau 5

RÉSULTATS AUX ÉVALUATIONS				
	1 ^{re} évaluation test diagnostic	2 ^e évaluation	3 ^e évaluation	4 ^e évaluation
Gr.24	56 %	77 %	74 %	84 %
Gr.25	55 %	76 %	77 %	82 %
Gr.26	45 %	78 %	79 %	80 %
Moyenne des 3 groupes	52 %	77 %	76 %	82 %

Écarts entre les notes obtenues pour les différentes évaluations et progression

Pour le groupe 25, il y a eu une augmentation de 21 points entre le test diagnostic et la 2^e évaluation, une diminution de 3 points entre la 2^e et la 3^e évaluation, et une augmentation de 10 points entre la 3^e et la 4^e évaluation. Entre la 4^e évaluation et le test diagnostic, il y a un gain de 28 points. Pour le groupe 25, il y a eu une augmentation égale à celle du groupe 24 entre le test diagnostic et la 2^e évaluation, soit de 21 points, ensuite une augmentation de 1 point entre la 2^e et la 3^e évaluation, puis de 5 points entre la 3^e et la 4^e évaluation. Les élèves ont fait un bond de 27 points dans la 4^e évaluation par rapport au test diagnostic. Pour le groupe 26, il y a eu une augmentation de 33 points entre le test diagnostic et la 2^e évaluation, une augmentation de 1 point entre la 2^e et la 3^e évaluation, soit la même que pour le groupe 25, et une augmentation de 1 point entre la

3^e et la 4^e évaluation. Entre cette dernière et le test diagnostic, il y a une hausse de 25 points.

Pour la moyenne des 3 groupes, les résultats révèlent un gain de 25 points entre le test diagnostic et la 2^e évaluation, de 1 point entre la 2^e et la 3^e évaluation, ce qui correspond aux mêmes scores que pour les groupes 25 et 26, et un gain de 6 points entre la 3^e et la 4^e évaluation. L'écart entre la dernière évaluation et le test diagnostic est de 30 points à la hausse. La différence de résultats entre les groupes pour les mêmes évaluations présente une certaine homogénéité. Cependant, l'écart entre les notes pour la 3^e évaluation par rapport à la 2^e est plus marqué. Cependant, les intervalles sont très minces entre les 3 groupes pour le test diagnostic et l'évaluation finale : ils varient entre 1 point et 2 points.

Tableau 6

DIFFÉRENCES DES NOTES ENTRE LES ÉVALUATIONS ET PROGRESSION DES ÉLÈVES				
	Test diagnostic vs 1 ^{re} évaluation	2 ^e évaluation vs 3 ^e évaluation	3 ^e évaluation vs 4 ^e évaluation	4 ^e évaluation vs test diagnostic
Gr.24	21 pts	3 pts	10 pts	28 pts
Gr.25	21 pts	1 pt	5 pts	27 pts
Gr.26	33 pts	1 pt	1 pt	25 pts
Gr. 24-25-26	25 pts	1 pt	6 pts	30 pts

Interprétation des résultats en lien avec les évaluations

Avec la hausse généralisée de 30 points pour la 4^e évaluation par rapport au test diagnostic, il est permis de présumer que la séquence APL a été efficace. La hausse entre

des 2^e et 3^e évaluations par rapport à ce premier test est également révélatrice à ce sujet. Par ailleurs, les écarts entre les trois évaluations principales sont moins importants.

L'un des facteurs importants qui peut avoir influencé les résultats est évidemment qu'ils concernent des groupes de PEI. Mais les résumés de lecture que les élèves ont effectués révèlent que ceux-ci ont malgré tout de la difficulté à cibler les idées importantes ou qu'ils ont souvent des problèmes à les distinguer des idées secondaires. Aussi, leur compréhension du thème principal ou de l'essentiel d'un message est tout de même assez fréquemment incomplète ou parasitée d'informations inutiles. Mais à la lumière des résultats, on peut constater que cette faiblesse a diminué dès le début de l'enseignement des stratégies.

Ce qui est le plus frappant face aux résultats de cette recherche-action, ce sont les résultats et leur progression spectaculairement à la hausse après le 1^{er} enseignement des stratégies de lecture. Est également frappante leur augmentation lors de leur actualisation obligatoire pour la 4^e évaluation. Celle-ci coïncidait bien sûr avec la fin de l'enseignement de ces stratégies, qui avaient toutes été vues en entier et qui avaient été mises en pratique de manière formelle par les élèves lors de la passation de cette 4^e évaluation

Réinvestissement possible

Comme précédemment mentionné, une séquence APL se prête tout aussi bien à des groupes forts qu'à des groupes réguliers ou faibles. Toutefois le niveau des élèves, leur personnalité et leur perception des activités doivent être pris en compte. Par exemple, pour certains groupes, le résumé d'un chapitre de roman peut suffire à la place du résumé d'une œuvre entière. Des ajustements sont donc à faire selon les profils de lecteur.

Pendant la rédaction du chapitre sur les résultats, je réalisais que d'autres stratégies cognitives de base compilées dans le QAPL auraient pu être prises en considération par rapport à celles que les élèves affirment utiliser. La sélection aurait pu être augmentée pour une meilleure analyse. Par exemple, le fait de penser aux connaissances antérieures

comme type de raisonnement en lecture n'a pas été pris en considération. Avec les recherches supplémentaires amenées par l'écriture de cet essai, je me suis cependant aperçue que les savoirs sur un sujet influencent considérablement la compréhension d'une lecture en lien avec celui-ci (Giasson, 2000; Sujung Yoo, 2010). Les connaissances antérieures ne devraient donc pas être exclues de l'analyse des stratégies de base. Un autre exemple d'une habitude que les élèves peuvent avoir et qui a son importance concerne la lecture mot à mot. En effet, après plus de réflexion, j'ai pu réaliser que moins que la moitié prétendent le faire dans les groupes concernés. Ainsi, tenir pour acquis que tous le font peut être péremptoire. L'intérêt est de conduire à des pistes de réflexion sur l'importance ou la non-importance de certaines stratégies, comme de lire tous les mots. Comme élément notable de réinvestissement de l'APL, je me propose donc de porter une plus grande attention aux réponses touchant les stratégies cognitives dans le QAPL. Il serait pertinent également d'élargir l'investigation sur l'impact de certaines d'entre elles sur la compréhension en lecture. L'enseignement de stratégies variées nécessaires à la compréhension en lecture, par-dessus un enseignement des stratégies d'organisation et d'élaboration jugées comme étant indispensables par Sylvie Cartier (2007) passe par une sélection appropriée (Cartier, 2006; Cartier, 2007; Klinger, Vaughn, Arguelles, Hugues et Leftwich, 2004).

CHAPITRE IV

DISCUSSION

La première partie de ce chapitre se veut une réflexion sur les limites de cette recherche-action, avec l'accent sur celles du QAPL et la validité des données autorapportées. Elle remet également en question les potentialités de pérennité en ce qui concerne l'utilisation des stratégies de lecture par les élèves et offre quelques lueurs en guise de solution. La partie suivante fera un retour sur la séquence APL mise en place et en rappellera les grandes lignes. Celle qui viendra clore cette discussion portera sur l'impact de cette expérience de recherche dans ma pratique et sur les espoirs qui en découlent.

LES LIMITES DE L'INTERVENTION

Limites du QAPL

En ce qui a trait au QAPL, le fameux questionnaire autorapporté remis aux élèves pour le dépistage de leur conduite en lecture, je le réutiliserai indubitablement, mais pas nécessairement en entrant les données dans le formulaire de compilation automatique. Cette tâche est extrêmement fastidieuse. Il s'agit d'un travail de moine qui prend des heures. Nous avons évoqué déjà que le QAPL est un outil utilisé par les chercheurs. Mais à cause des multiples contraintes ou de la lourdeur de la tâche enseignante (Tardif et Lessard, 1999), et parce que l'enseignant n'a pas derrière lui une équipe de recherche pour lui prêter assistance, l'entrée des données peut représenter une surcharge étonnante et plusieurs risquent de se laisser décourager.

Dans les circonstances, est-ce que cette partie de l'opération pourrait être allégée ou mise de côté? À ce sujet, j'oserais poser une seconde question : pourquoi dans une simple classe l'analyse des réponses des élèves au QAPL ne pourrait-elle pas se montrer tout de même révélatrice et utile, cela sans l'entrée de toutes les données et sans les

graphiques qu'utilisent les chercheurs? Comme enseignante, je pense qu'il est possible et plus réaliste d'interpréter le QAPL simplement en lisant les réponses des élèves ou en prenant en notes les stratégies cognitives de lecture dont l'utilisation déficiente peut affecter la compréhension en lecture. Cependant, une idée m'est venue à ce sujet. L'entrée des données pourrait se faire en grand groupe : les élèves lèveraient la main pour la fréquence d'utilisation de chacune des stratégies cognitives, et leurs réponses seraient inscrites à mesure dans un tableau fait maison affiché sur le tableau interactif. Par exemple, pour le soulignement des idées importantes, on pourrait inscrire le nombre de ceux qui le font souvent dans une colonne et le nombre de ceux qui ne le font presque jamais dans une autre colonne, cela à partir du nombre de mains levées.

Cette humble solution, plus adaptée au terrain de la profession, pourrait me donner un aperçu des pratiques dans ma classe concernant les stratégies cognitives en lecture, et me permettre de faire d'une pierre deux coups.

Questionnement sur la validité des données autorapportées dans le QAPL

Le QAPL est un outil de collecte de données autorapportées. C'est-à-dire qu'avec ce type de questionnaire, les réponses peuvent être influencées par divers facteurs comme le type de clientèle associée, la motivation à le compléter ou les attentes, par exemple, d'un enseignant qui le remet à ces élèves. Ce qui a été le cas dans le cadre de la séquence didactique concernée.

Il est possible que certaines questions aient été mal comprises et aient ainsi influencé les réponses (Cleveland, Teye et Liliokanaio, 2015). Cleveland, Teye et Liliokanaio (2015), dans une recherche portant sur les limites des données autorapportées, affirment qu'avec ce type d'outil, celles-ci peuvent être exagérées ou exprimer une sous-évaluation par rapport à leur véridicité. Les auteurs mettent en garde contre des biais ou même des faussetés. Dans leur étude, on peut lire que la désirabilité sociale peut aussi avoir une influence, certains cherchant par leurs réponses à présenter une image rehaussée d'eux-mêmes. Les auteurs affirment également qu'il y a des risques de généralisation, cela encore plus lorsque le questionnaire est rempli par des enfants ou des jeunes. Ils ajoutent que les données autorapportées sont toutefois essentielles et qu'en éducation, leur

interprétation doit être combinée à des résultats académiques. L'indice autorapporté peut en effet se révéler non négligeable (Gagnon, 2015). Par exemple Gagnon (2015), qui en a testé la validité pour le dépistage du décrochage scolaire dans un mémoire de maîtrise, montre que les résultats sont plus représentatifs qu'invraisemblables. Mais selon cet auteur, le risque d'identifier faussement ou de ne pas détecter certains éléments est très réel.

Tout en demeurant circonspect, il serait bien de ne pas perdre de vue qu'une échelle de données autorapportées est utilisée pour plusieurs recherches sur l'APL (le QAPL), ce qui ne manque pas de donner quelques lettres de noblesse à ce type d'outil. Voici quelques références où le QAPL a été utilisé : Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon et Giammarino, 2011; Cartier, 2006; Cartier, Butler et Janoz, 2005; Cartier, Chouinard et Contant, 2011).

Les résultats au QAPL sont assez homogènes pour les trois groupes impliqués dans cette recherche-action, ce qui est indéniablement l'indicateur d'une représentativité respectable. Par ailleurs, les résultats mettent en évidence l'importance de l'enseignement et de l'utilisation des stratégies de lecture et l'idée de le faire en vue d'un meilleur apprentissage par la lecture (Biancarosa et Snow, 2004; Cartier, 2007; Cartier et Théorêt, 2004; Rraku, 2013). Ils se situent dans la même ligne que les études sur le sujet : Cartier, Chouinard et Contant, 2011; Clément, 2012; Klinger, Vaughn, Arguelles, Hugues et Leftwich, 2004; Rraku, 2013, etc. Rappelons que, toujours dans le cadre de cette recherche-action, le QAPL a servi à analyser les pratiques potentielles d'utilisation des « stratégies cognitives de lecture pour apprendre » que les élèves prétendaient utiliser, en vue de dépister celles qu'ils avaient besoin de connaître pour comprendre et bien interpréter ce qu'ils lisent. Ce questionnaire était donc une prémisse importante pour la suite de la recherche-action.

Est-ce que l'utilisation des stratégies de lecture peut atteindre une certaine pérennité chez les élèves?

La lecture ne représente pas une activité populaire dans notre société : elle n'est pas valorisée comme elle pourrait l'être en tant qu'activité intellectuelle (De Koninck, 2007). Il n'y a pas l'assurance d'un enseignement de la lecture dans nos écoles, ce qui peut entraîner un découragement de cette activité chez les élèves (Cartier, 2006; selon De Koninck, 2007). Le fait que cet enseignement ne soit pas assuré permet de penser que les élèves peuvent même abandonner les stratégies de lecture.

Par ailleurs, l'APL vise l'habituatation : il implique la gestion de la conduite en lecture en vue de l'acquisition des connaissances, il implique la motivation et il peut conduire à l'autonomie (Cartier, Butler et Janosz, 2005). C'est un processus favorisant l'autorégulation, soit la gestion du début à la fin d'une tâche scolaire en lien avec la lecture (Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon et Giammarino, 2011). L'autorégulation est un processus qui comporte de multiples dimensions (Cartier, Butler et Janosz, 2005) et qui implique tout ce qui est nécessaire à une situation d'APL, comme les ressources et évidemment les stratégies de lectures (Cartier, Chouinard et Contant, 2011).

Mais peut-on s'attendre à ce que l'utilisation des stratégies de lecture pour apprendre soit vraiment intégrée dans nos écoles? Selon Pelletier, dans un rapport sur des recherches portant sur les conduites en lecture, les stratégies associées ne font pas partie de la routine des élèves (MELS, 2005). Dans ce rapport, il est mentionné que ces derniers semblent les utiliser seulement en français, surtout en 1^{re} secondaire, et non dans les autres cours. Les pratiques les plus courantes d'apprentissage par la lecture répertoriées dans celui-ci sont la lecture en silence ou à voix haute et le simple fait de répondre à des questions écrites ou orales, ce qui est plus que rudimentaire. Il y est mentionné également que les pratiques les moins actualisées seraient de parler des lectures, ainsi que l'utilisation de la carte conceptuelle. Il est à noter que le QAPL des élèves pour cette recherche-action indique également que ces derniers n'utilisent pas la carte conceptuelle (3 % seulement le font).

De son côté, Sujung Yoo (2010) affirme dans une autre recherche que les stratégies de lecture les plus fréquemment utilisées sont la relecture, la visualisation, la recherche de compréhension du vocabulaire, l'anticipation des connaissances antérieures sur le sujet et le questionnement (qui, quoi, etc.). Mais il n'est pas question dans ce qui y est rapporté de l'utilisation durable d'autres stratégies ou de tactiques plus élaborées. Il y est mentionné que l'intention de lecture et les connaissances sur la structure des genres jouent un rôle déterminant dans les choix et que les stratégies durables et principales dépendent du genre de littérature, des difficultés de compréhension rencontrées et des conduites de lecture habituelles. Selon Rraku (2013), un entraînement à l'utilisation des stratégies de base amène à une utilisation plus volontaire de celles-ci par la suite, donc plus durable. Bien sûr, il est question ici de situations d'apprentissage et non de lecture libre d'un roman.

Pistes de solutions

Comme piste de solutions pour favoriser la pérennisation de l'utilisation des stratégies de lecture, Granger et Godelieve (2010) suggèrent une concertation entre les enseignants des différents champs disciplinaires, soit un *modus vivendi* pour une utilisation des mêmes stratégies dans les différents cours, cela avec un enseignement explicite. Accompagner les lectures ou inclure plus de temps en classe pour cette activité pourrait également avoir des effets positifs. Mais est-ce que ces suggestions sont réalistes dans mon quotidien?

Lors de discussions avec des collègues, j'ai réalisé que plusieurs déplorent ouvertement les difficultés de compréhension en lecture de leurs élèves. Toutefois, lorsque je me propose d'offrir des planifications APL pour qu'ils puissent l'intégrer dans leur classe, comme des prêt-à-porter, on me répond que le programme ne laisse pas de temps pour cela. Une autre réplique qui m'est donnée est que leur champ disciplinaire n'est pas le français. Les activités APL interdisciplinaires peuvent cependant possiblement être réalisables lorsque la volonté existe au sein d'une équipe-école.

Ce qui est nécessaire est la collaboration entre les enseignants des différents champs disciplinaires pour amener les élèves à cerner le sujet principal d'un texte et à déterminer

les éléments importants grâce à un procédurier de stratégies (Cartier, 2006). Cartier ajoute que cela devrait prendre le pas sur le classique système question/réponse ou question/évaluation (2006). Aussi, le soutien en classe pour les situations APL est donc essentiel, soit l'intégration des conditions nécessaires à leur réussite. Enfin, l'implication de la famille dans l'APL peut également être constructive (Cartier, Martel, Arseneault et Mourad, 2015).

LES GRANDES LIGNES DE LA SÉQUENCE APL ET L'IMPACT DANS MA PRATIQUE

Retour sur la séquence APL

Un retour sur la séquence APL enfantée s'impose. Il incombe d'abord de ne pas oublier que le déficit en lecture a des effets dominos. Rappelons donc, comme mentionné dans les débuts de l'essai, que les retards scolaires, les échecs et le décrochage sont souvent occasionnés par le déficit en lecture; que la lecture avec des notions incluses à apprendre fait partie de tous les champs disciplinaires, surtout au secondaire; que c'est ce qui fait que plusieurs expérimentent un déphasage, leur niveau en lecture ne leur permettant pas de comprendre les notions véhiculées dans les écrits scolaires. Rappelons également qu'une utilisation insuffisante ou boiteuse des stratégies de lecture a un impact funeste sur la compréhension et qu'en conséquence, leur enseignement explicite est crucial. Enfin, nous avons vu que l'APL représente une solution à ce problème délétère. Ultimo, comme évoqué antérieurement, j'ai expérimenté la panique d'élèves de ma classe disant avoir peur d'échouer à une épreuve finale en lecture à cause de leur déficit de compréhension en ce domaine. D'où la question de recherche déjà rapportée : « Quelle est la différence, à la hausse ou à la baisse, entre les résultats à une évaluation en lecture avant l'intégration d'une séquence d'enseignement APL et les résultats à d'autres évaluations en lecture après cette intégration »?

Pour récapituler, ce qui a été fait pour répondre à cette question dans le cadre de cette recherche-action est une séquence d'enseignement des stratégies d'organisation et d'élaboration considérées comme essentielles pour avoir une meilleure compréhension

et pour « apprendre par la lecture » (Cartier, Chouinard et Contant, 2011). L'accent a donc été mis sur la « compréhension » des écrits. Les élèves ont également eu un encadrement pour l'utilisation complémentaire de stratégies plus courantes. Par exemple, ils ont reçu des grilles de notes et ont pu profiter de pratiques guidées pour se familiariser avec leur utilisation. Cette séquence didactique a été mise en place dans la ligne de l'importance de l'utilisation de stratégies diversifiées comme préconisé dans les recherches déjà citées. Il y a eu trois enseignements spécifiques : un pour le résumé, un pour la mise en plan et un pour la carte conceptuelle. Pour chacun, un procédurier a été remis aux élèves. Les évaluations ayant alterné ces enseignements ont permis d'observer la progression du niveau de compréhension en lecture.

Impact de la démarche APL sur ma pratique enseignante

Après cette expérience, je pense mieux satisfaire aux critères ministériels de compétence professionnelle. D'abord, le MELS insiste sur l'importance des interventions en lecture ainsi que sur le fait de cibler les difficultés en ce domaine (MELS, 2012b), ce qui sera fait. Il est certain que le dépistage du profil de lecteur et les enseignements des stratégies seront priorisés dans ma pratique. Je me sens mieux outillée pour planifier et piloter des situations de lecture et pour répondre ainsi aux exigences des compétences professionnelles trois et quatre; je me sens également mieux préparée à les évaluer, aspect satisfaisant à la compétence cinq; le souhait de collaboration interdisciplinaire ou avec l'équipe-école rejoint les compétences neuf et dix; enfin, le développement des habiletés à favoriser la réussite en lecture s'harmonise avec la compétence douze à cause de la responsabilité et de l'aspect éthique impliqués (Université du Québec à Trois-Rivières, 2015).

C'est encore dans l'enseignement explicite des stratégies d'organisation et d'élaboration que je compte me réinvestir. Les interventions seront combinées à un encadrement par des procéduriers, des grilles de notes et des stratégies complémentaires variées.

J'intégrerai toutefois plus de textes informatifs. Le matériel des planifications didactiques créé pour la séquence décrite ici pourra bien sûr être réutilisé, bonifié et ajusté selon les différents besoins en apprentissage.

Les informations trouvées dans les recherches citées dans cette étude font que je ne mets pas en question pour l'instant l'idée d'amalgamer des stratégies diverses adaptées aux situations d'apprentissage comme les situations APL. Enfin, lors des lectures, les élèves seront « obligés » de mettre en œuvre des stratégies, soit de les mettre sur papier pour me les remettre ensuite. Il est certain que les planifications pour l'ensemble de la séquence didactique reprendront vie en classe et que le matériel didactique sera réimprimé, moyennant quelques ajustements. L'APL dominera en lecture!

Il est probable que le fait de pouvoir fonctionner avec ma propre classe et de pouvoir travailler sans les multiples exigences du stage, auxquelles s'est ajoutée la collecte de données, me laisse plus de liberté pour expérimenter ou affiner le champ des stratégies à enseigner. Si l'occasion se présente, j'aimerais étendre le champ de mon action en dehors de ma classe et travailler des situations APL de manière interdisciplinaire avec d'autres collègues. Par ailleurs, je serais heureuse d'en présenter le fonctionnement de manière plus prodigue : si possible, contribuer à en pérenniser l'utilisation. J'aimerais aider à faire sortir de l'ombre l'APL dans mon établissement scolaire ou pourquoi pas, dans d'autres milieux académiques.

Une étude qui m'encourage à m'investir encore dans l'enseignement de la lecture

Rraku (2013) a mené une étude dont l'objectif était, tout comme dans cette recherche-action, de comparer l'avant de l'enseignement des stratégies de lecture avec l'après de cet enseignement et celle-ci confirme des changements notables dans les résultats des élèves en ce qui a trait à la compréhension. Tout comme ceux de mes groupes, les participants ont complètement échoué le test qui l'a précédé et ont réussi les tests qu'ils ont faits suite à cet enseignement (Rraku, 2013). L'étude de Rraku (2013) a duré trois ans, tandis que la recherche-action dont il est question ici n'a duré que trois mois et était beaucoup moins élaborée. Par contre, les stratégies d'organisation et d'élaboration ne font pas partie de celles que cet auteur a choisies pour être enseignées, contrairement à ce qui est suggéré par Sylvie Cartier (2007).

Tout bien considéré, cette recherche-action aura contribué à enraciner en moi l'engouement pour l'enseignement des stratégies de lecture. J'ai été confirmée dans la

ligne que l'APL peut vraiment aider à mieux apprendre dans tous les champs disciplinaires. Chaque élève n'a-t-il pas droit à un enseignement qui favorise la réussite? (MELS, 2009b). Rappelons que les élèves ne pouvant bénéficier de l'enseignement de stratégies de lecture pour les aider à mieux comprendre et à mieux apprendre sont à risque pour leur avenir. Après l'expérience de cette recherche-action, il m'apparaît comme une responsabilité professionnelle et morale d'intégrer cet enseignement dans ma pratique.

CONCLUSION

Dans la problématique, nous avons vu que le déficit en lecture constitue un problème gravissime parce que cette compétence est interpellée dans tous les champs disciplinaires pour l'apprentissage. Il y est mentionné que l'enseignement des stratégies de lecture « dans toutes les matières » est essentiel pour éviter les retards scolaires ou le décrochage. Les concepts y étant développés sont l'apport des habiletés en lecture sur la réussite, l'apport de l'enseignement des stratégies de lecture variées sur l'acquisition des habiletés en lecture, ainsi que l'apport de l'APL sur ces dernières.

La méthodologie visait la comparaison des notes entre l'avant de l'enseignement des stratégies, avec un test diagnostic, et l'après de cet enseignement. A d'abord été utilisé le QAPL, pour le dépistage des stratégies à être enseignées, puis le formulaire de compilation automatique des données, pour des représentations graphiques et des pourcentages des réponses à ce questionnaire. Ensuite, après le test diagnostic, trois enseignements explicites de stratégies d'organisation et d'élaboration ont été faits. Il y eut donc un enseignement pour la stratégie du résumé, un pour la mise en plan, et un pour la carte conceptuelle. Chacun a été suivi d'une évaluation qui consistait à résumer un écrit plutôt que d'une évaluation de type question/réponse, qui est très courant dans les écoles.

Le chapitre suivant présente d'abord les résultats au QAPL : les données révèlent des défaillances concernant l'usage des stratégies d'organisation et d'élaboration, considérées comme cruciales pour distinguer les idées importantes des idées secondaires. Puis, il présente les résultats des trois évaluations, lesquels ont progressé à la hausse dès le début.

La partie discussion expose les facteurs d'influence de ces résultats : le fait que le QAPL soit un questionnaire de données autorapportées peut avoir biaisé les réponses des élèves, et le niveau de difficulté des textes ainsi que l'utilisation complémentaire de stratégies variées peuvent avoir influencé les notes. Aussi, l'actualisation par les élèves

de stratégies d'organisation et d'élaboration au moment de la quatrième évaluation peut avoir eu un effet sur leur réussite surprenante pour cette dernière. Ce chapitre fait en outre un retour sur la séquence exposée et montre ses limites, surtout en rapport avec les liens réels entre l'enseignement des stratégies présentées et les notes. Il explique aussi que la pérennisation de l'utilisation des stratégies peut se réaliser, mais avec la collaboration des intervenants scolaires.

PISTES DE RECHERCHE

Si on creuse le moindrement, une foule de questions émergent concernant ce qui peut influencer les résultats en lecture ou pour effectuer des études possibles avec des volets d'exploration pertinemment ciblés. Par exemple, un aspect à étudier pourrait simplement être l'écart pouvant se trouver entre une évaluation et une autre, à savoir si celui-ci peut être influencé par le fait qu'elle est délivrée par un enseignant dont la présence est nouvelle dans un groupe. En d'autres termes, le fait que les élèves soient plus habitués à la présence du maître au moment d'un test de lecture les rendraient-ils plus enclins à mieux réussir ce test?

Un autre élément qui peut possiblement influencer les résultats est la nouveauté du résumé comme forme d'évaluation qui, comme déjà mentionné, est peu courante. Le fait de connaître ou non les notions associées au résumé en tant que stratégie de lecture représente également un aspect pouvant influencer les résultats si celui-ci représente le mode de la situation d'évaluation. En d'autres termes, quel peut être l'impact d'un enseignement explicite du résumé ainsi que d'une mise en pratique dans un test qui l'exige pour vérifier la compréhension?

Pourrait être également étudié quels sont les agencements les plus opérants de stratégies variées appropriées. À titre d'exemple, l'utilisation de la grille de notes ou la prise de notes dans un carnet de lecture pour un roman, alliée à une carte conceptuelle du récit. Premièrement, pour retenir les informations d'un roman et effectuer un travail sur celui-ci, il est nécessaire à l'élève d'utiliser une stratégie permettant d'en conserver des traces. Et un roman est considérablement plus engageant qu'un texte de deux pages. Ainsi,

pourrait être poussée plus avant une analyse sur la manière dont la grille de notes devrait être conçue et avec quelle stratégie elle pourrait être amalgamée.

Ce dernier exemple amène à ouvrir une parenthèse pouvant susciter l'intérêt de l'influence en ce qui a trait au type de combinaisons de stratégies versus leur impact sur les résultats. Voici ce qui m'amène à me questionner sur ce point : au cours de la collecte de données, les élèves ont créé une mise en plan ou une carte conceptuelle à la dernière évaluation au sein de la collecte de données pour cette recherche. Tandis qu'ils ne l'ont pas fait de manière formelle pour les autres évaluations, pour lesquelles la grille de notes, avec ses colonnes pour les éléments importants, a pu compenser. Rappelons que leurs résultats pour celle-ci ont été supérieurs aux précédents. La question qui se pose ici, et elle me paraît cruciale, est donc la suivante : l'actualisation systématique de la mise en plan ou de la carte conceptuelle, cela bien sûr alliée à d'autres stratégies, est-il un impératif?

Si nous poursuivons notre questionnement de pistes de recherche, nous pouvons également examiner l'aspect suivant : l'homogénéité des types d'écrits durant le processus APL. Par exemple, on pourrait faire l'hypothèse que le fait d'alterner de manière disparate romans et textes ou bien différents genres, pour le processus des évaluations, exerce une mouvance sur les résultats des élèves.

Au demeurant, le degré de familiarité de ces derniers avec le genre, avec le domaine ou avec le vocabulaire, leurs préconceptions ou l'aspect signifiant du texte, une chronologie disparate de ce dernier, le profil d'apprenant, font aussi office d'éléments à prendre en compte. Pour ce qui est des préconceptions, voici un exemple : en ce qui a trait au test diagnostique utilisé pour la présente recherche, dont le texte déconstruisait les mythes en la croyance en la rotondité de la terre depuis l'antiquité, il semble que les arguments de l'auteur n'aient pas réussi à défaire les idées reçues des élèves à ce sujet. Les résumés de ces derniers falsifiaient presque tous ses propos. Poursuivons avec un exemple sur l'impact des connaissances sur le genre. Dans une recherche sur les stratégies de lecture utilisées, le genre argumentatif a été présenté aux participants et ceux-ci ont utilisé pour celui-ci les mêmes stratégies que pour le texte narratif, ce qui leur a occasionné des

problèmes de compréhension (Sujung Yoo, 2010). Ces derniers se sont fié au titre pour donner une ligne à leur entendement. Cela a été inefficace. Le texte argumentatif présente des idées et non des péripéties et certains des participants ne le réalisaient pas. Ils n'arrivaient pas à construire du sens et à vraiment comprendre le texte même s'ils pouvaient identifier certaines idées importantes. Aussi, dans cette même recherche, pour un texte historique, les participants ont eu des difficultés de compréhension en lien avec le manque de connaissances antérieures sur le sujet. Corollairement, les difficultés des élèves pour le test diagnostique, au sein de cette recherche-action, ont pu être causées par le fait qu'ils ont lu le texte comme s'il s'agissait d'un récit narratif (difficultés doublées du fait, comme déjà vu dans ce chapitre, qu'ils avaient des conceptions erronées sur le sujet).

En somme, de nombreuses questions demeurent sans réponse concernant l'enseignement des stratégies de lecture. Je nourris un souhait : que les avancées dans ce domaine contribuent à leur intégration dans nos écoles. N'en va-t-il pas de l'apaisement de bien des chagrins liés aux échecs scolaires?

RÉFÉRENCES

- Biancarosa, C., et Snow, C. E. (2006). *Reading Next. A Vision for Action and Research in Middle and High School Literacy. A Report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education. Repéré le 2 septembre 2016 du site :
https://www.carnegie.org/media/filer_public/b7/5f/b75fba81-16cb-422d-ab59-373a6a07eb74/ccny_report_2004_reading.pdf
- Butler, D. L., Cartier, S., Schnellert, L., Gagnon, F. et Giammarino, M. (2011). Secondary students' self-regulated engagement in reading: researching self-regulation as situated in context. *Psychological test and assessment modeling*, 53(1), 73-105. Repéré à http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/1-2011_20110328/05_Butler.pdf
- Cartier, S. (2001). Lire pour apprendre à l'école. *Québec français*, 123(automne), 36-38. Repéré à
<http://www.erudit.org/biblioproxy.uqtr.ca/culture/qf1076656/qf1193885/55895ac.pdf>
- Cartier, S. (2006). Apprendre en lisant à l'école : une responsabilité à partager par tous les enseignants. *Vie pédagogique*, 139(avril-mai), 40-42. Repéré à
http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/vp139_40-42_1_.pdf
- Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire*. Anjou, Canada : CEC.
- Cartier, S. et Butler, D.L. (2003a). Questionnaire Apprendre par la lecture. Formulaire de compilation automatique. Repéré à
<http://apprendreparlalecture.education/enseignant-et-orthopedagogue/analyser/>
- Cartier, S. et Butler, D.L. (2003b). Questionnaire Apprendre par la lecture. Repéré à
<http://apprendreparlalecture.education/wp-content/uploads/2015/07/QAPL-Site-internet-2016.pdf>
- Cartier, S. et Butler, D.L. (2003c). Guide d'analyse et d'interprétation des résultats au QAPL. Repéré à <http://apprendreparlalecture.education/wp->

<content/uploads/2015/07/Guide-d%E2%80%99analyse-et-d%E2%80%99interpr%C3%A9tation-des-r%C3%A9sultats-au-QAPL.pdf>

- Cartier, S. et Butler, D.L. (2015a). Questionnaire pour analyser la situation d'APL en classe (QPPAPL-1). Repéré à <http://apprendreparlalecture.education/enseignant-et-orthopedagogue/analyser/>
- Cartier, S. et Butler, D.L. (2015b). Questionnaire pour analyser le soutien au processus d'APL de l'élève (QPPAPL-2). Repéré à <http://apprendreparlalecture.education/enseignant-et-orthopedagogue/analyser/>
- Cartier, S. et Butler, D.L. (2015c). Questionnaire pour analyser le processus d'APL soutenu dans une activité d'apprentissage en classe (QPPAPL-3). Repéré à <http://apprendreparlalecture.education/enseignant-et-orthopedagogue/analyser/>
- Cartier, S., 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. Repéré à <http://www.erudit.org/fr/revues/rse/2007-v33-n3-n3/018960ar/>
- Cartier, S., Chouinard, R. et Contant, H. (2011). Apprentissage par la lecture en milieu défavorisé : stratégies d'adolescents ayant une faible performance à l'activité. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(1), 37-65. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/viewFile/718/835>
- Cartier, S., Martel, V., Arseneault, J. et Mourad, É. (2015). Apprendre en lisant au primaire en recourant à des textes informatifs illustrés : étude exploratoire. *Revue de Recherches en LMM*, 2. Repéré à http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol2_cartier.pdf
- Cartier, S. et Théorêt, M. (2004). L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture [Ressource pédagogique]. Repéré à http://www3.recitfga.qc.ca/CPCSSMI/IMG/pdf/lire_pour_apprendre.pdf
- Clément, N. (2009). « Une rencontre affective avec la lecture » : un modèle innovateur de l'enseignement de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 175-217. Repéré à <http://www.erudit.org.biblioproxy.uqtr.ca/revue/rno/2009/v/n34/038724ar.pdf>
- CSP-CSDM-CSMB-CSVDC-CSMV. (2012). *Trousse d'évaluation en ILSS. Outil d'aide à la planification et à l'évaluation*. Repéré à

http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/IMG/pdf/trousse_d_evaluation_en_ilss.pdf

- De Koninck, G. (2007). Je lis, tu lis, nous lisons, ils lisent... *Québec Français*, 145(printemps), 24-25. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2007-n145-qf1178006/47298ac/>
- Falardeau, É. (2016). Grille d'évaluation de la compétence à lire et apprécier des textes variés – texte descriptif [Ressource pédagogique]. Repéré à http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/introduction_grille/
- Fortin, J. (2005). *Rendez-vous. Français 1^{er} cycle du secondaire. Recueil de textes A*. Saint-Bruno-de-Montarville, Canada : Graphicor.
- Gagnon, V. (2015). *Dépistage du décrochage scolaire à l'aide d'informations administratives ou auto-rapportées*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal. Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13409/Gagnon_Vickie_2015_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Giasson, J. (2000). La compréhension en lecture [Ressources pédagogique]. Repéré à <https://www.gommeetgribouillages.fr/CAFIPEMF/ARLa comprehensionlecture giasson.pdf>
- Granger, N. et Debeurme, G. (2010). Des stratégies de lecture dans toutes les disciplines. *Québec français*, 157(printemps), 56–57. Repéré à <file:///C:/Users/Marie/Downloads/61513ac.pdf>
- Hawkins, O., Hale, A. D., Sheeley W. et Ling, S. (2010). Repeated reading and vocabulary-previewing interventions to improve fluency and comprehension for struggling high-school readers. *Psychology in the Schools* 48(1), 59-77. Repéré à <http://www.mrsjudyaraujo.com/wp-content/uploads/fluencyhighschool.pdf>
- Hébert, M. (1992). La terre n'a jamais été plate! *L'histoire*, 159, 72-73. Repéré à <http://www.lhistoire.fr/la-terre-na-jamais-%C3%A9t%C3%A9-plate>
- Honaker, M. (2011). *L'Agence Pinkerton. Le châtiment des Hommes-Tonnerres*. Montréal, Canada : Flammarion Jeunesse.
- Jetton, T-L et Shanahan, C. (2012). *Adolescent literacy in the academic disciplines: General principles and practical strategies*. New York, États-Unis : Guilford Press.

- Klinger, J., Vaughn, S., Arguelles, M.-E., Hugues, M.-T. et Leftwich, S. A. (2004). Collaborative strategic reading: Real-world lessons from classroom teachers. *Remedial and special education*, 25(5) 291-302. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/234631498_Collaborative_Strategic_Reading_Real-World_Lessons_From_Classroom_Teachers
- Lachapelle, G. et Pelletier, J. (2014). Harmoniser les pratiques d'évaluation du français : une entreprise fastidieuse menée dans un esprit d'équité. *Correspondance*, 19(3). Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/heureux-dun-printemps/harmoniser-les-pratiques-devaluation-du-francais-une-entreprise-fastidieuse-menee-dans-un-esprit-dequite/>
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible : 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Landry, N. (2016). Trois grandes catégories de situations d'évaluation : une instrumentation adéquate selon les situations d'évaluation et les contextes d'interprétation [Ressource pédagogique]. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC2439/F_1134676023_Extrait_4_Categories_SITUATIONS_EVALUATION_6mars2015.pdf
- Martinigol, D. (2001). *Les oubliés de Vulcain*. Paris, France : Hachette Jeunesse.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009a). Programme de formation de l'école québécoise. Français, langue d'enseignement. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www1.MELS.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/médias/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009b). Tous ensemble pour la réussite scolaire. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/pdf/progrApprSec_FLE_fr.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012a). Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www3.recitfga.qc.ca/CPCSSMI/IMG/pdf/_referentiel_lecture_10-15_ans_1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012b). Référentiel d'intervention en lecture. Intervenir là où ça compte. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Referentiel-Lecture_section1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2016). Épreuve obligatoire. Français, langue d'enseignement. 2e année du secondaire. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FLE_2e_sec_Juin_2016.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec(2005). La lecture chez les élèves du secondaire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/lec_sec_fr.pdf
- Norton-Ejnik, S.L. (2011). *Teaching reading in the secondary content area classroom: Teacher attitudes and predictors*. (Thèse de doctorat inédite). Western Michigan University. Repéré à <http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1446&context=dissertations>
- Roberge, J. (2008). Apprendre en lisant. *Correspondance*, 13(3). Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/collection-printemps-ete-2008/apprendre-en-lisant/>
- Rraku, V. (2013). The Effect of Reading Strategies on the Improvement of the Reading Skills of Students. *Social and natural sciences journal* 7(2), 1-4. Repéré à <http://ojs.journals.cz/index.php/SNSJ/article/view/418/408>
- Sujung Yoo, M. (2010). *Students' perceived and actual use of strategies for reading and writing* (Thèse de doctorat inédite). University of California, Oakland. Repéré à

http://digitalassets.lib.berkeley.edu/etd/ucb/text/Yoo_berkeley_0028E_10592.pdf

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.

Teye, A.C. et Peaslee, L. (2015). Measuring educational outcomes for at-risk children and youth: Issues with the validity of self-reported data. *Child youth care forum*, 44(6), 853–873. Repéré à <http://web.a.ebscohost.com/biblioproxy.uqtr.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=2bbd7c9a-1876-4cbc-abbe-d5d7593691cc%40sessionmgr4007&vid=4&hid=4109>

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). (2015). *Guide de stage. Stage 1. Observation, assistanat et expérimentation (PDG1058)*. Trois-Rivières, Canada : auteur.

Wise, B. (2009). Adolescent literacy: The cornerstone of student success. *Journal of adolescent and adult literacy*, 52(5), 369-375. Repéré à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.365.7821&rep=rep1&type=pdf>

APPENDICE A/MATÉRIEL CARTIER ET BUTLER POUR L'APL (2003A; 2003B)

Nom : _____

Date : _____

Nom de l'activité :

Questionnaire Apprendre par la lecture (Cartier et Butler, 2003)

Maintenant, réfléchis à ce que tu fais et penses
PENDANT que tu réalises l'activité
Lorsque tu *apprends en lisant.*

13. Lorsque je lis pour apprendre :

[illegible]

- | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| n) je résume ce que je lis dans mes mots | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| o) je pense à des exemples de ce que je lis | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| p) je pense à appliquer ce que je lis pour résoudre un problème ou répondre à des questions | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| q) je regroupe les informations par thème ou sujet | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| r) je trouve les liens entre les informations | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| s) je répète des mots-clés, des détails ou des faits dans ma tête .. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| t) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| u) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| v) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| w) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| x) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

14. En lisant pour apprendre :

- | | Ce que je fais en général | | | |
|---|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|
| | Presque
jamais | Parfois | Souvent | Presque
toujours |
| a) je vérifie à l'occasion si je travaille bien..... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) je ne pense pas à regarder si le travail avance
bien | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) je revois les consignes pour être bien sûr que je
fais ce qui est demandé | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) je vérifie que j'ai bien complété toutes les lectures . | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) je vérifie ce que je comprends et ce que je ne
comprends pas des lectures | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) je vérifie si je peux dire quel est le sujet traité
dans les textes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g) je vérifie que j'ai bien trouvé l'information
importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h) je vérifie ce que je retiens de ma lecture | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| i) je pense au temps qu'il me reste pour faire ce que
j'ai à faire | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| j) je me demande si mes façons de faire sont bonnes .. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| k) je me demande si j'aurai une bonne note | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| l) je vérifie si mon apprentissage avance bien | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

15. Quand j'ai de la difficulté à lire pour apprendre :

Ce que je fais en général

Presque
jamais

Parfois

Souvent

Presque
toujours

m) j'essaie d'utiliser de meilleures façons de faire

☐
☐
☐
☐

16. Lorsque je suis en train de lire pour apprendre, je suis :

Presque jamais

Parfois

Souvent

Presque
toujours

a) content

☐
☐
☐
☐

b) stressé

☐
☐
☐
☐

c) inquiet

☐
☐
☐
☐

d) détendu

☐
☐
☐
☐

e) tanné

☐
☐
☐
☐

17. Quand je suis stressé, inquiet ou tanné, pendant que je lis pour apprendre :

Ce que je fais en général

Presque
jamais

Parfois

Souvent

Presque
toujours

a) je demande de l'aide

☐
☐
☐
☐

b) j'arrête de travailler et j'abandonne

☐
☐
☐
☐

c) je continue à travailler malgré tout

☐
☐
☐
☐

d) je prends une pause et je reprends le travail

☐
☐
☐
☐

e) je prends une grande respiration pour me calmer

☐
☐
☐
☐

f) je me dis que je peux le faire

☐
☐
☐
☐

g) j'imagine à quel point je serai content lorsque j'aurai fini

☐
☐
☐
☐

h) je pense aux problèmes que j'aurai si je ne termine pas

☐
☐
☐
☐

SUITE APPENDICE A

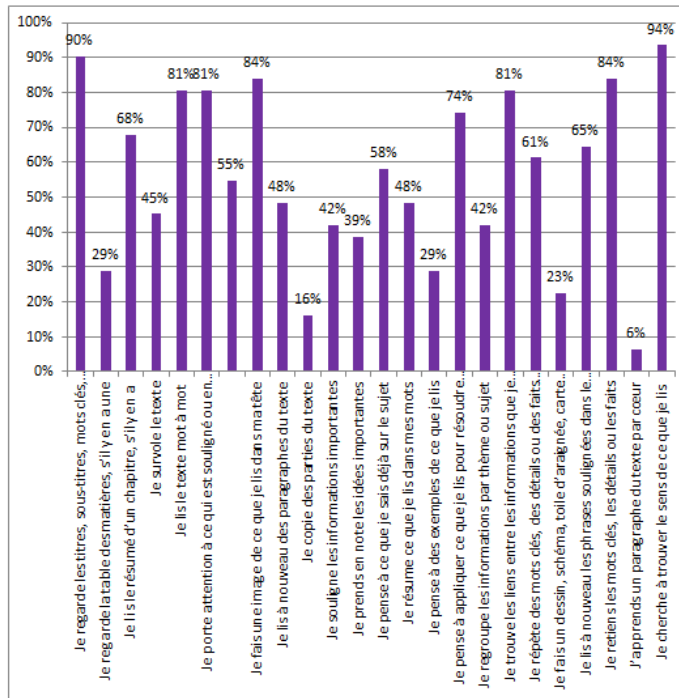
ANNEXE 2/RÉSULTATS AU QAPL POUR CHAQUE GROUPE

Groupe 24

Composante 6 - Stratégies cognitives

11. Lorsque j'apprends en lisant ...

Je regarde les titres, sous-titres, mots clés, images, cartes ou graphiques	28	90%
Je regarde la table des matières, s'il y en a une	9	29%
Je lis le résumé d'un chapitre, s'il y en a	21	68%
Je survole le texte	14	45%
Je lis le texte mot à mot	25	81%
Je porte attention à ce qui est souligné ou en caractère gras, s'il y en a	25	81%
Je porte attention aux idées importantes ou aux thèmes	17	55%
Je fais une image de ce que je lis dans ma tête	26	84%
Je lis à nouveau des paragraphes du texte	15	48%
Je copie des parties du texte	5	16%
Je souligne les informations importantes	13	42%
Je prends en note les idées importantes	12	39%
Je pense à ce que je sais déjà sur le sujet	18	58%
Je résume ce que je lis dans mes mots	15	48%
Je pense à des exemples de ce que je lis	9	29%
Je pense à appliquer ce que je lis pour résoudre un problème ou répondre à des questions	23	74%
Je regroupe les informations par thème ou sujet	13	42%
Je trouve les liens entre les informations que je veux retenir	25	81%
Je répète des mots clés, des détails ou des faits dans ma tête	19	61%
Je fais un dessin, schéma, toile d'araignée, carte sémantique qui représente les informations	7	23%
Je lis à nouveau les phrases soulignées dans le texte	20	65%
Je retiens les mots clés, les détails ou les faits	26	84%
J'apprends un paragraphe du texte par cœur	2	6%
Je cherche à trouver le sens de ce que je lis	29	94%

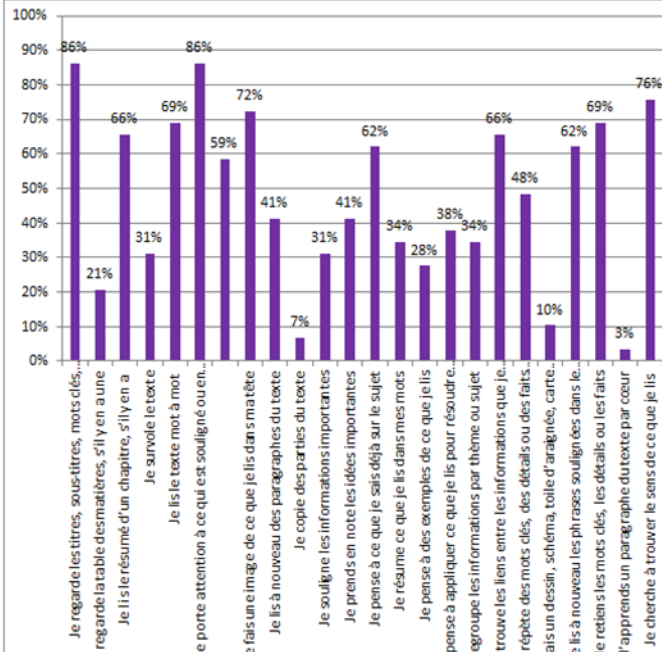


Groupe 25

Composante 6 - Stratégies cognitives

11. Lorsque j'apprends en lisant ...

Je regarde les titres, sous-titres, mots clés, images, cartes ou graphiques	25	86%
Je regarde la table des matières, s'il y en a une	6	21%
Je lis le résumé d'un chapitre, s'il y en a	19	66%
Je survole le texte	9	31%
Je lis le texte mot à mot	20	69%
Je porte attention à ce qui est souligné ou en caractère gras, s'il y en a	25	86%
Je porte attention aux idées importantes ou aux thèmes	17	59%
Je fais une image de ce que je lis dans ma tête	21	72%
Je lis à nouveau des paragraphes du texte	12	41%
Je copie des parties du texte	2	7%
Je souligne les informations importantes	9	31%
Je prends en note les idées importantes	12	41%
Je pense à ce que je sais déjà sur le sujet	18	62%
Je résume ce que je lis dans mes mots	10	34%
Je pense à des exemples de ce que je lis	8	28%
Je pense à appliquer ce que je lis pour résoudre un problème ou répondre à des questions	11	38%
Je regroupe les informations par thème ou sujet	10	34%
Je trouve les liens entre les informations que je veux retenir	19	66%
Je répète des mots clés, des détails ou des faits dans ma tête	14	48%
Je fais un dessin, schéma, toile d'araignée, carte sémantique qui représente les informations	3	10%
Je lis à nouveau les phrases soulignées dans le texte	18	62%
Je retiens les mots clés, les détails ou les faits	20	69%
J'apprends un paragraphe du texte par cœur	1	3%
Je cherche à trouver le sens de ce que je lis	22	76%

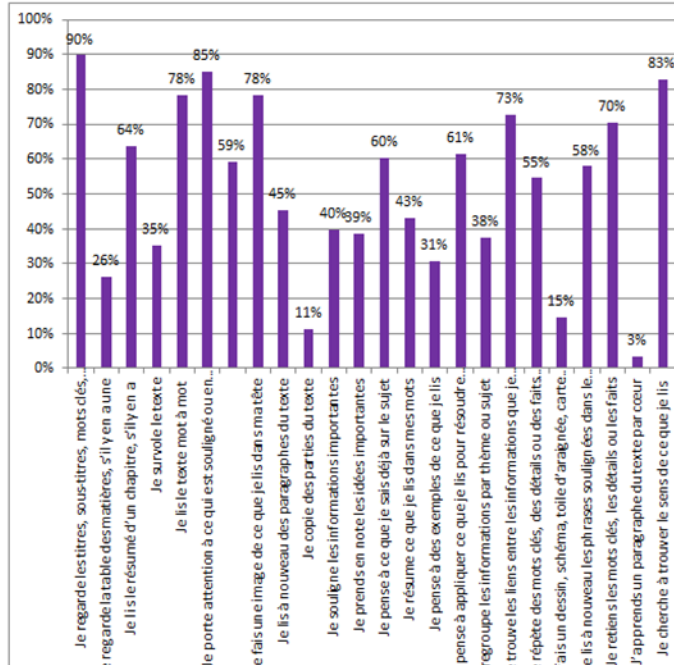


Groupe 26

Composante 6 - Stratégies cognitives

11. Lorsque j'apprends en lisant ...

Je regarde les titres, sous-titres, mots clés, images, cartes ou graphiques	79	90%
Je regarde la table des matières, s'il y en a une	23	26%
Je lis le résumé d'un chapitre, s'il y en a	56	64%
Je survole le texte	31	35%
Je lis le texte mot à mot	69	78%
Je porte attention à ce qui est souligné ou en caractère gras, s'il y en a	75	85%
Je porte attention aux idées importantes ou aux thèmes	52	59%
Je fais une image de ce que je lis dans ma tête	69	78%
Je lis à nouveau des paragraphes du texte	40	45%
Je copie des parties du texte	10	11%
Je souligne les informations importantes	35	40%
Je prends en note les idées importantes	34	39%
Je pense à ce que je sais déjà sur le sujet	53	60%
Je résume ce que je lis dans mes mots	38	43%
Je pense à des exemples de ce que je lis	27	31%
Je pense à appliquer ce que je lis pour résoudre un problème ou répondre à des questions	54	61%
Je regroupe les informations par thème ou sujet	33	38%
Je trouve les liens entre les informations que je veux retenir	64	73%
Je répète des mots clés, des détails ou des faits dans ma tête	48	55%
Je fais un dessin, schéma, toile d'araignée, carte sémantique qui représente les informations	13	15%
Je lis à nouveau les phrases soulignées dans le texte	51	58%
Je retiens les mots clés, les détails ou les faits	62	70%
J'apprends un paragraphe du texte par cœur	3	3%
Je cherche à trouver le sens de ce que je lis	73	83%



Groupe 24-25-26

11. Lorsque j'apprends en lisant :		Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
A	Je regarde les titres, sous-titres, mots clés, images, cartes ou graphiques du texte	1	8	31	48
B	Je regarde la table des matières, s'il y en a une	24	41	17	6
C	Je lis le résumé d'un chapitre, s'il y en a un	14	18	28	28
D	Je survole le texte	31	25	20	11
E	Je lis le texte mot à mot	8	11	24	45
F	Je porte attention à ce qui est souligné ou en caractère gras, s'il y en a	2	11	31	44
G	Je porte attention aux idées importantes ou aux thèmes	10	26	33	19
H	Je fais une image de ce que je lis dans ma tête	3	16	16	53
I	Je lis à nouveau des paragraphes du texte	14	33	27	13
J	Je copie des parties du texte	62	15	8	2
K	Je souligne les informations importantes	23	30	21	14
L	Je prends en note les idées importantes	19	35	25	9
M	Je pense à ce que je sais déjà sur le sujet	12	23	32	21
N	Je résume ce que je lis dans mes mots	17	33	22	16
O	Je pense à des exemples de ce que je lis	16	43	18	9
P	Je pense à appliquer ce que je lis pour résoudre un problème ou répondre à des questions	13	19	32	22
Q	Je regroupe les informations par thème ou par sujet	19	35	25	8
R	Je trouve les liens entre les informations	1	23	39	25
S	Je répète des mots clés, des détails ou des faits dans ma tête	17	23	33	15
T	Je fais un dessin, schéma, toile d'araignée, carte sémantique qui représente les informations	57	17	8	5
U	Je lis à nouveau les phrases soulignées dans le texte	10	27	33	18
V	Je retiens les mots clés, les détails ou les faits	6	20	33	29
W	J'apprends un paragraphe du texte par cœur	74	10	1	2
X	Je cherche à trouver le sens de ce que je lis	2	12	35	38

APPENDICE B

APPENDICE B/PLANIFICATION DÉTAILLÉE DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

ANNEXE 3/UN QUESTIONNAIRE POUR M'AIDER À MIEUX APPRENDRE LORSQUE JE LIS : LE QAPL

CANEVAS DE LA PLANIFICATION DIDACTIQUE

Date : Environ deux semaines après le début du stage (voir les dates exactes à la troisième page du document)

Discipline d'enseignement et niveau de formation : Français langue d'enseignement/2^e secondaire/PEI.

Période : première étape de l'année scolaire.

PRÉSENTATION

Titre de la séquence d'enseignement	Un questionnaire pour m'aider à mieux apprendre lorsque je lis : le QAPL
Suivi du groupe	-Réponse aux questions des élèves qui viennent en avant juste avant la cloche. -Prise des présences.
Intentions didactiques et pédagogiques	Cibler les stratégies de lecture dont les élèves ont besoin pour comprendre ce qu'ils lisent, avant de les leur enseigner.
Apprentissages prévus (savoirs essentiels)	-La passation du QAPL passe par un genre littéraire, soit le genre policier (prochain cours).
Domaine général de formation	« vivre-ensemble et citoyenneté » Raison : les élèves ont à travailler en grand groupe dans cette activité.
Compétence(s) disciplinaire(s) et composante(s)	« Lire et apprécier des textes variés. »
Compétence transversale <i>Composante de la compétence</i>	« Exploiter l'information »
Progression des apprentissages (PDA)	« Stratégies » : partie C dans la section « lire des textes variés, connaissances et stratégies ».
Liens avec autres disciplines	Une situation d'APL est en lien avec tous les champs disciplinaires : dans tous ses cours, l'élève a besoin de savoir comment apprendre en lisant. -Lien avec la géographie.

Justification de la pertinence de l'activité en lien avec le thème et les objectifs d'apprentissage	-La lecture fait partie des contenus d'apprentissage, et le genre policier fait partie des contenus à enseigner en 2 ^e secondaire. La situation d'APL permet de cibler les besoins des élèves en enseignement des stratégies de lecture.
Modes de fonctionnement du groupe-classe	La classe est aménagée de manière traditionnelle, avec les bureaux en rangées droites.
Matériel et ressources	-Manuel de géographie (pour le déséquilibre cognitif). -QAPL papier : http://apprendreparlalecture.education/enseignant-et-orthopedagogue/analyser/ -Consignes de passation du QAPL sur le TBI.
Productions attendues	-QAPL dument rempli pour les questions 13 à 17, qui portent exclusivement sur les stratégies de lecture que l'élève utilise.
Évaluation progrès élèves	-Je circule dans la classe et je vérifie si les élèves répondent aux questions du QAPL. -Je circule encore dans la classe et je réponds aux questions des élèves.
Activités après le cours	-Lecture des notions sur le résumé.
Récupérations	-Jour 2 et jour 9.

SUITE APPENDICE B

ANNEXE 4 /EST-CE QUE JE COMPRENDS CE QUE JE LIS?

CANEVAS DE LA PLANIFICATION POUR LE TEST DIAGNOSTIC EN COMPRÉHENSION DE LECTURE

Date : les 3 et 4 octobre 2016

Discipline d'enseignement et niveau de formation : Français langue d'enseignement/2^e secondaire/PEI.

Période : p2 et p3 pour le 3 octobre et p1 pour le 4 octobre.

Présentation

Titre de la séquence d'enseignement	Est-ce que je comprends ce que je lis?
Suivi du groupe	Ce cours suit celui de la passation du questionnaire de l'apprentissage par la lecture (QAPL)
Intentions didactiques et pédagogiques	Faire expérimenter aux élèves une situation d'apprentissage par la lecture avec un texte de type informatif et évaluer le niveau de compréhension des élèves en lecture pour pouvoir le comparer avec les résultats; à la suite de l'enseignement des stratégies de lecture.
Apprentissages prévus (savoirs essentiels)	Compréhension de lecture, résumé et stratégies de lecture.
Domaine général de formation	« Vivre-ensemble et citoyenneté » (seulement pour le travail en grand groupe en début de période)
Compétence(s) disciplinaire(s) et composante(s)	« Lire et apprécier des textes variés »
Compétence transversale <i>Composante de la compétence</i>	Compétence 1 « Exploiter l'information »
Progression des apprentissages (PDA)	« Les ressources de la langue pour nommer et caractériser » (les élèves doivent nommer les idées importantes et secondaires du texte). « Situer dans le temps » (le texte fait référence à un contexte historique).
Approche didactique	Cognitivisme et socioconstructivisme (seulement pour le travail en grand groupe au début de la période)

Liens avec autres disciplines	Texte en lien avec le champ disciplinaire Histoire et citoyenneté.
Justification de la pertinence de l'activité en lien avec le thème et les objectifs d'apprentissage	Le résumé du texte de type informatif est un prétest de compréhension qui servira à vérifier la progression des élèves en lecture.
Modes de fonctionnement du groupe-classe	Mode traditionnel : les bureaux sont en rangées.
Matériel et ressources	Texte informatif « La terre n'a jamais été plate! » Feuilles mobiles
Productions attendues	Résumé d'environ dix lignes.
Évaluation progrès élèves	Le résumé est évalué avec une grille d'évaluation de la compréhension en lecture et pourra être comparé aux résultats des tests qui suivront l'enseignement des stratégies de lecture.
Activités après le cours	Si les élèves n'ont pas terminé le résumé, ils le font à la maison pour le prochain cours.

SUITE APPENDICE B

ANNEXE 5/RÉSUMER POUR MIEUX COMPRENDRE OU MIEUX APPRENDRE QUAND JE LIS

CANEVAS DE LA PLANIFICATION DIDACTIQUE

Discipline d'enseignement et niveau de formation : Français langue d'enseignement/2 ^e secondaire/PEI.	
Présentation	
Titre de la séquence d'enseignement	Résumer pour mieux comprendre ou mieux apprendre quand je lis.
Suivi du groupe	Le QAPL (Questionnaire de l'apprentissage par la lecture) a été fait, les réponses des élèves ont été entrées dans le formulaire de compilation des résultats et les élèves ont déjà fait un résumé, mais sans enseignement. Ce cours est le troisième d'une séquence de situation APL et est consacré au résumé.
Intentions didactiques et pédagogiques	Rendre les élèves capables de sélectionner l'essentiel d'un message d'un texte pour pouvoir par la suite présenter une œuvre comme première partie d'une appréciation critique (les élèves auront à travailler l'appréciation critique, car ils auront à en faire une pour leur examen du ministère).
Apprentissages prévus (savoirs essentiels)	Détermination de l'idée principale, des idées secondaires et importantes, cohérence (absence de contradiction et progression logique) et mise de côté des détails superflus.
Domaine général de formation	Vivre-ensemble et citoyenneté (travail collaboratif).
Compétence(s) disciplinaire(s) et composante(s)	Écrire des textes variés.
Compétence transversale <i>Composante de la compétence</i>	<ul style="list-style-type: none">• Compétence 1 Exploiter l'information.• Compétence 5 Se donner des méthodes de travail efficaces.• Compétence 8 Coopérer
Progression des apprentissages (PDA)	« Organisation et cohérence du texte » dans « Écrire des textes variés ».
Approche didactique	<ul style="list-style-type: none">• Cognitivisme (cours magistral)• Socioconstructivisme (travail en grand groupe)
Liens avec autres disciplines	Le résumé sert à faire des liens entre les connaissances et ce qui est lu et il sert à penser plus activement pendant la lecture et à mieux comprendre les éléments essentiels d'un texte, ce qui est utile dans tous les champs disciplinaires, car cela aide à mieux apprendre.

Justification de la pertinence de l'activité en lien avec le thème et les objectifs d'apprentissage	Le résumé se fait sur le thème policier, qui est l'un des genres à voir au 2^e cycle du secondaire.
Modes de fonctionnement du groupe-classe	Travail en grand groupe, cours magistral, lecture en individuel, travail d'équipe. Bureaux placés traditionnellement en rangées.
Matériel et ressources	Manuel Rendez-vous; roman « Les oubliés de Vulcain »; référentiel sur le résumé (document papier); plan du résumé.
Productions attendues	Résumé d'un texte narratif de genre policier « La tuque percée ».
Évaluation progrès élèves	Au prochain cours, lecture en grand groupe des résumés refaits en équipes de quatre et rétroaction verbale de l'enseignant (e).
Activités après le cours	Faire le résumé en devoir pour le prochain cours si non terminé.

SUITE APPENDICE B

ANNEXE 6/LA MISE EN PLAN : UNE STRATÉGIE POUR DÉBROUSSAILLER LES IDÉES EN LECTURE

CANEVAS DE LA PLANIFICATION

Date : 14 novembre 2016	
Discipline d'enseignement et niveau de formation : Français langue d'enseignement/2^e secondaire/PEI.	
Présentation	
Titre de la séquence d'enseignement	La mise en plan : une stratégie pour débroussailler les idées en lecture.
Intentions didactiques et pédagogiques	Mise en pratique d'une mise en plan pour que les élèves aient une méthode pour réussir à démêler les idées en lecture.
Liens avec les cours précédents et les cours à venir	-Texte descriptif. - L'enseignement de la mise en plan s'inscrit dans une séquence APL (apprentissage par la lecture), comme suite de l'enseignement du résumé et de la carte conceptuelle. -Les élèves ont déjà fait un travail avec les textes « Sur la piste des ados » et « Le pélican », ce qui permet d'alléger leur charge cognitive, soit de passer tout de suite à la mise en plan et de se consacrer à son apprentissage de manière exclusive.
Liens avec les autres disciplines	-La mise en plan est le moyen le plus utilisé pour la prise de notes, cela dans tous les cours (Cartier et Théorêt, 2004). -La mise en plan est utile dans tous les endroits ou cours où il faut lire.
DGV	« Vivre-ensemble et citoyenneté » (travail en grand groupe). « Médias » (le texte « Sur la piste des ados » inclut un passage sur l'espionnage des ados à travers leurs ordinateurs).
Compétence(s) disciplinaire(s) et composante(s)	« Lire et apprécier des textes variés ».
Liens avec la PDA	Les textes « Sur la piste des ados » et « Le pélican », utilisés pour cette activité, sont de type descriptif (genre à enseigner en 2^e secondaire).
Compétence transversale <i>Composante de la compétence</i>	-Compétence 1 « Exploiter l'information »; -Compétence 5 « Se donner des méthodes de travail efficaces ».
Approche didactique	Enseignement explicite; constructivisme; socioconstructivisme.

Liens avec autres disciplines	<p>-La mise en plan est le mode de prise de notes utilisé le plus fréquemment, cela dans tous les cours.</p> <p>-La mise en plan aide à démêler les idées en lisant, dans tous les cours.</p>
Justification de la pertinence de l'activité en lien avec le thème et les objectifs d'apprentissage	<p>-Le formulaire de compilation des données pour le QAPL (questionnaire de l'apprentissage par la lecture, Cartier, 2016) révèle que 59 % des élèves de mes groupes portent attention aux idées importantes, que 35 % les soulignent et que 34 % les prennent en note. Malgré cela, les résumés de lecture qu'ils ont faits révèlent que ceux-ci ne ciblent pas suffisamment les idées importantes ou ne les distinguent pas toujours des idées secondaires, et que la compréhension du thème principal ou de l'essentiel d'un message est presque toujours incomplète ou parasitée d'informations inutiles.</p> <p>-La mise en plan aide à la compréhension en lecture et en français, et dans ce champ disciplinaire, il y a beaucoup de textes ou de romans à lire, en particulier au PEI.</p> <p>-Les élèves ont besoin de démêler les idées et de les organiser lorsqu'ils lisent, cela dans tous les cours.</p>
Modes de fonctionnement du groupe-classe	<p>-Enseignement explicite;</p> <p>-Échanges en grand groupe;</p> <p>-Travail d'équipe.</p>
Matériel et ressources	<p>-Cahier Canada d'exercices pour les élèves;</p> <p>-Texte « Le pélican »;</p> <p>-Texte « Sur la piste des ados »;</p> <p>-Contrexemple d'une bonne mise en plan du texte « Le pélican »;</p> <p>-Exemple d'une bonne mise en plan du texte « Le pélican »;</p> <p>-Référentiel de la mise en plan.</p>
Productions attendues	Mise en plan du texte « Sur la piste des ados ».
Évaluation des progrès des élèves	Participation et implication des élèves durant le travail de mise en plan et présentation au tableau de certains travaux, une fois pour une mise en plan en individuel et une autre fois pour une mise en plan version améliorée en équipe.
Activités après le cours	Aucune.

SUITE APPENDICE B

ANNEXE 7/LA CARTE CONCEPTUELLE : COMME UNE PHOTO POUR M'AIDER À MIEUX APPRENDRE

CANEVAS DE LA PLANIFICATION DÉTAILLÉE DE LA CARTE CONCEPTUELLE

Date : le lundi 17 octobre 2016.

Discipline d'enseignement et niveau de formation : Français langue d'enseignement/2^e secondaire/PEI.

Présentation

Titre de la séquence d'enseignement	LA CARTE CONCEPTUELLE : COMME UNE PHOTO POUR M'AIDER À MIEUX APPRENDRE
Suivi du groupe	<ul style="list-style-type: none">-Le cours présenté ici constitue l'aboutissement de la séquence de préparation à un examen d'écriture de fin d'étape en lien avec le texte « La mort en chambre close » et consiste principalement en la fabrication par les élèves d'une carte conceptuelle du schéma narratif de ce même texte, cela après un enseignement explicite;-Ce cours s'inscrit dans une séquence suivant un enseignement du résumé, de la critique et du schéma narratif et précède immédiatement l'examen de fin d'étape pour la compétence écriture;-Le schéma narratif de « La mort en chambre close » a été fait par les élèves ainsi que des exercices de compréhension et d'appréciation en lien avec ce même texte, cela lors du cours précédant celui qui est présenté ici.
Intentions didactiques et pédagogiques	<ul style="list-style-type: none">-Préparer les élèves à un examen en lien avec le même texte que celui qui est utilisé pour ce cours;-Donner des stratégies pour mieux comprendre les textes, soit organiser les idées clairement pour en avoir un coup d'œil photographique qui en facilite la compréhension;-Donner un moyen aux élèves pour qu'ils comprennent et retiennent mieux les informations ou notions apprises.
Apprentissages prévus (savoirs essentiels)	<ul style="list-style-type: none">-Compréhension de lecture; raisons de la carte conceptuelle, organisation du schéma narratif dans une carte conceptuelle, moyens de faire une carte conceptuelle.-Savoirs essentiels : compréhension en lecture; schéma narratif; genre policier.
Domaine général de formation	« Vivre-ensemble et citoyenneté » (travail en grand groupe et travail d'équipe).

Compétence(s) disciplinaire(s) et composante(s)	« Lire et apprécier des textes variés ».
Compétence transversale <i>Composante de la compétence</i>	Compétence 1 « Exploiter l'information »; Compétence 5 « Se donner des méthodes de travail efficaces ».
Progression des apprentissages (PDA)	-« Les ressources de la langue pour nommer et caractériser » (les élèves doivent nommer des étapes du schéma narratif d'un texte); -Schéma narratif; -Genre policier.
Approche didactique	-Enseignement explicite; socioconstructivisme; activité ludique.
Liens avec autres disciplines ou avec les cours précédents (ou autres liens)	-La carte conceptuelle ou l'organisation graphique peut être fabriquée par les élèves dans tous les champs disciplinaires (cartes, tableaux, pyramides, etc.); -Ce cours représente l'aboutissement de la séquence de préparation à un examen d'écriture de fin d'étape en lien avec le texte « La mort en chambre close »; -Le texte « La mort en chambre close » utilisé pour ce cours est du genre policier, genre qui est étudié depuis septembre, et qui fera l'objet des examens de fin d'étape en lecture et en écriture; -La « compréhension conceptuelle », irrécusablement en lien avec la carte conceptuelle, fait partie des habiletés à développer par l'élève du PEI, comme indiqué dans la section « chercheurs » du profil de l'apprenant.
Justification de la pertinence de l'activité en lien avec le thème et les objectifs d'apprentissage	-Le formulaire de compilation des données pour le QAPL (Questionnaire de l'apprentissage par la lecture, Cartier, 2016) révèle que 15 % des élèves de mes groupes ne font pas de carte conceptuelle en lien avec leurs lectures, mais que 90 % d'entre eux regardent les images, schémas ou graphiques lorsqu'il y en a, et que 61 % souhaitent développer de nouvelles stratégies de lecture; -Le résumé d'un texte de type informatif que les élèves ont effectué révèle que ceux-ci ne distinguent pas bien le sens dans les textes plus difficiles (ex. : infidélités au texte ou non-repérage des idées principales ou secondaires). Or, la carte conceptuelle constitue un bon moyen d'organiser les idées. (Cartier et Théorêt, 2004); La carte conceptuelle donne un coup d'œil rapide et efficace (comme un cliché) des informations à apprendre et à retenir par les élèves (Mongin et Delantaigne, 2011); -Ce cours sur la carte conceptuelle prépare les élèves à leur

	examen de fin d'étape, car celle que les élèves fabriquent durant celui-ci porte sur le texte « La mort en chambre close », texte qui sera utilisé pour celui-ci, lequel se déroule le lendemain de l'activité présentée ici.
Modes de fonctionnement du groupe-classe	<ul style="list-style-type: none"> -Échanges en grand groupe; -Enseignement explicite en vis-à-vis; -Travail d'équipe et division des tâches par rangées : les équipes feront une carte conceptuelle d'extraits différents les uns des autres, et elles les mettront en commun à la fin pour rassembler tous les éléments du schéma narratif de « La mort en chambre close ».
Matériel et ressources	<ul style="list-style-type: none"> -Texte « La mort en chambre close »; -Schéma narratif de « La mort en chambre close »; -Référentiel de la carte conceptuelle; -Grandes feuilles blanches.
Productions attendues	-Carte conceptuelle d'un extrait de « La mort en chambre close ».
Évaluation progrès élèves	-Examen d'écriture de fin d'étape portant sur le texte « La mort en chambre close » (résumé et critique).
Activités après le cours	Étude : relire les notes sur la critique et relire le référentiel du résumé.

SUITE APPENDICE B

ANNEXE 8/DESCRIPTION DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

Les enseignements des stratégies utilisées ont été planifiés à l'aide d'un guide pour enseignants intitulé « L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture » (Cartier et Théorêt, 2004). Celui-ci définit plusieurs stratégies de lecture pour apprendre, il fait ressortir leurs caractéristiques ainsi que l'importance de leur utilisation, et en indique les procédures pour leur enseignement.

Le domaine disciplinaire concerné est le français langue d'enseignement, pour la 2^e année du 1^{er} cycle au secondaire. Cette séquence didactique s'est échelonnée sur la première et la deuxième étape du calendrier scolaire. Ainsi, il y a eu pour chaque stratégie un enseignement magistral, une mise en pratique pour la construction des savoirs, et des retours en grand groupe. L'enseignement des stratégies est indispensable (Biancarosa et Snow, 2004; Cartier, 2007).

Selon Cartier, l'organisation des idées et le repérage de celles qui sont importantes est un élément essentiel pour comprendre en lisant (Cartier, 2001). Le QAPL révélait que ces aspects étaient lacunaires, comme cela sera démontré dans la partie portant sur les résultats. Conséquemment, les stratégies décrites dans les planifications sont directement en fonction de ce type de faiblesse en lecture.

Ces planifications ont fait l'objet d'un document détaillé pour chaque cours. Certains éléments qui y sont décrits ont été remplacés par d'autres sur le terrain, cela après des retours réflexifs ou des discussions avec l'enseignante associée. Par exemple, le manuel de géographie a été remplacé par un texte du champ disciplinaire « Histoire et citoyenneté », pour le conflit cognitif en lien avec la passation du QAPL. Quelques aspects de ces planifications ont donc fait l'objet d'ajustements au cours du processus APL, cela en vue d'une meilleure efficacité des enseignements.

Dans les situations d'évaluation en lecture, l'orthographe était évaluée. Cependant, le résultat associé comptait pour la compétence écriture seulement. Ainsi, les résultats enregistrés concernant les évaluations en lecture ayant été analysées pour cette recherche-action ne s'appliquent qu'à la lecture. Un référentiel a été remis pour chaque stratégie. Il est recommandé en effet de faire en sorte que les élèves aient un procédurier pour chacune (Cartier, 2006).

Étape 1 : « Un questionnaire pour m'aider à mieux apprendre en lisant : le QAPL. » (annexe 1)

Pour l'entrée en matière, j'ai annoncé aux élèves qu'ils devaient ce jour-là remplir un questionnaire appelé QAPL, et qui portait sur leurs stratégies de lecture. J'ai ajouté que ce test révélerait leur profil de lecteur et m'aiderait à cibler les stratégies de lecture qu'il était pertinent pour eux d'apprendre, pour ensuite les leur enseigner. Pour l'activation des connaissances antérieures, je leur ai posé des questions, à savoir s'ils utilisaient un crayon en lisant, s'ils surlignaient des informations ou utilisaient d'autres stratégies de lecture. J'ai également interrogé les élèves sur les contenus à lire dans leurs différentes matières, comme en mathématiques ou en histoire.

Comme conflit cognitif, j'ai fait lire aux élèves un court extrait du texte qu'ils ont eu à résumer dans la deuxième étape de cette séquence. Je leur ai ensuite demandé ce qu'ils avaient trouvé comme idée principale et comme idées secondaires et j'ai écrit toutes ces réponses au tableau noir. J'ai sélectionné les bonnes réponses, qui étaient rares, et j'ai dit que pour les trouver, ce que moi j'avais fait, c'est surligner et annoter, et que je m'étais basée sur mes connaissances sur le sujet.

J'ai ensuite demandé aux élèves s'ils avaient utilisé des stratégies de lecture pour cet extrait. Comme ce n'était pas le cas, ce conflit cognitif devenait un bon contreexemple par rapport à l'utilisation des stratégies de lecture : il avait pour objectif de montrer aux élèves que sans elles, il était très difficile de trouver les idées importantes ou de

les distinguer de celles qui sont secondaires, ce qui affaiblissait les possibilités d'une bonne compréhension. À la suite de cette intervention, les élèves ont complété le QAPL.

**Interprétation du QAPL et détermination des stratégies pertinentes à enseigner.
(vous référer au formulaire de compilation automatique, annexe 1.1)**

Pour cibler les stratégies à enseigner aux élèves et dépister les besoins en enseignement de ces stratégies, j'ai examiné la fréquence d'utilisation de certaines d'entre elles. Cela s'est fait avec le formulaire de compilation automatique. Les résultats des tests des trois groupes étant homogènes, j'ai décidé d'enseigner les mêmes stratégies pour chacun. Pour uniformiser l'analyse, j'ai copié-collé les résultats des trois groupes dans un seul formulaire de compilation automatique. Il y a donc un formulaire pour le groupe 24, un pour le groupe 25 et un pour le groupe 26, et un pour les trois groupes réunis. J'ai retenu les actions que peu mettaient en pratique, soit celles qui pouvaient nuire à leur compréhension en lecture, et mis de côté celles que plusieurs mettaient déjà en pratique et qui n'avaient pas besoin de leur être enseignées. En d'autres termes, ce sont les scores des élèves qui ont permis de savoir ce qu'ils avaient besoin d'apprendre. J'ai donc décidé d'enseigner la mise en plan, qui place les idées en alinéa dans un ordre hiérarchique, ainsi que la carte conceptuelle. Le résumé a également été sélectionné, parce qu'il représente une stratégie qui rassemble l'essentiel d'un message (Cartier, 2004) et représente le mode d'évaluation de la compréhension en vue de la collecte de données.

Étape 2 : Passation du test diagnostic (vous référer à l'annexe 1.2, pour la planification détaillée « Est-ce que je comprends ce que je lis? »)

Pour le test diagnostic, les élèves devaient résumer en dix lignes l'entièreté d'un texte informatif. Les élèves avaient 75 minutes pour cette tâche et seulement la

compréhension était évaluée. Par exemple, les fautes d'orthographe ne comptaient pas.

Étape 3 : « Résumer pour mieux comprendre ». (annexe 2)

L'intention didactique de cet enseignement était principalement d'aider les élèves à repérer l'essentiel d'un message à l'écrit. Comme entrée en matière, il a été posé aux élèves des questions comme ce qu'ils font lorsqu'ils racontent une histoire à leurs amis, et si on leur a déjà enseigné comment traduire dans leurs propres mots l'essentiel d'un message. Ensuite, pour les connaissances antérieures, il leur a été demandé de définir le résumé, de dire ce qui en fait la qualité, et de nommer des procédures associées.

Comme déséquilibre cognitif, un extrait de roman a servi pour faire un court résumé, mais d'abord sans l'utilisation des stratégies. Les élèves se sont aperçus qu'il n'était pas si simple de faire un résumé : il peut manquer des éléments importants ou y en avoir qui sont inutiles ou qui parasitent la limpidité du message (Mongin et Delantaigne, 2011). Cette situation servait de contrexemple de ce qui devrait être su ou fait pour rédiger un résumé.

Dans la partie principale, un référentiel a été remis aux élèves avec les caractéristiques du résumé ainsi que les étapes pour la procédure de sa rédaction (**annexe 2.1**). Celui-ci contient la définition suivante : « ... un résumé consiste à réduire un texte en ses points principaux ». (Vacca et Vacca dans Cartier et Théorêt, 2004, p.29). Une case de ce document est consacrée au « pourquoi » : les élèves peuvent y lire que le résumé sert à faire des liens entre les connaissances et ce qui est lu, à penser plus activement pendant la lecture et à mieux comprendre les éléments essentiels d'un texte. La case suivante est pour les caractéristiques, qui sont principalement la reformulation des idées essentielles, les marqueurs de relation et l'absence d'exemples. Enfin, la dernière case de ce référentiel touche la procédure

pour faire un résumé, soit le « comment », comme lire avec attention le texte ou le passage à résumer, essayer de trouver l'idée maitresse et de la réécrire dans ses propres mots au début, sélectionner l'idée la plus importante de chaque paragraphe, la séparer des détails qui ont une certaine valeur, ou réécrire les idées importantes en formant des phrases qui montrent les liens entre les énoncés. Comme mise en pratique, les élèves ont eu à remplir un plan du résumé (**annexe 2.2**) et à rédiger un résumé à partir de ce plan.

Étape 4 : Première situation d'évaluation APL : résumé du roman « Les oubliés de Vulcain »

Environ deux semaines plus tard, les élèves ont eu une situation d'évaluation où ils devaient résumer un roman de science-fiction. Ils avaient droit à leur référentiel et au plan du résumé, qu'ils devaient avoir préalablement rempli au cours de leur lecture. Ils avaient également droit au Bescherelle et au dictionnaire. En vue de cet examen, ils avaient ainsi consigné des résumés d'une à trois lignes pour chaque chapitre, cela dans un carnet de lecture. Mais ils n'avaient pas le droit d'utiliser celui-ci pour leur examen, qui aurait été trop facile, selon mon enseignante associée. Le résumé devait avoir entre 150 et 200 mots.

Étape 5 : « La mise en plan : une stratégie pour débroussailler les idées en lecture » (annexe 3)

L'intention didactique est la mise en pratique d'une mise en plan pour que les élèves aient une méthode pour démêler les idées. Les textes utilisés pour cette activité didactique ont été de type descriptif.

Pour l'entrée en matière, il fut demandé aux élèves comment ils s'y prennent, d'habitude, pour démêler les idées dans un texte, pour trouver l'idée principale ou pour différencier celle-ci des autres idées. Pour l'activation des connaissances antérieures, il leur fut posé des questions sur ce qu'est un plan, sur comment on fait le

plan d'un texte et sur ce que peut être une mise en plan. Vint le déséquilibre cognitif : les élèves ont eu à tenter de trouver les erreurs sur une mise en plan qui représentait un excellent contreexemple de cette stratégie (**annexe 3.2**).

Pour la partie principale, les élèves ont été invités à nommer les éléments qu'ils observaient pour une bonne mise en plan, à partir d'un exemple d'une élaboration correcte de cette stratégie (**annexe 3.3**). Ensuite, le référentiel de la mise en plan a été présenté. Ce référentiel définit la mise en plan comme la représentation graphique « des liens entre des informations d'un texte sous une forme linéaire » (Vacca et Vacca, dans Cartier et Théorêt, p.15). Le référentiel montre que cette stratégie permet de repérer les idées importantes, de faire des liens entre les idées et d'en trouver les aspects sous-jacents; elle aide à mieux comprendre un texte et à en retenir la logique; elle favorise une meilleure intégration des connaissances véhiculées dans les écrits; elle représente parfois un incontournable pour ne pas oublier les informations.

Pour la mise en pratique, les élèves ont effectué la mise en plan d'un texte suivi d'un retour en grand groupe pour comparer certaines d'entre elles.

Étape 6 : 2e situation d'évaluation : résumé du roman « L'Agence Pinkerton »

Cette évaluation ressemble beaucoup à la première. Son déroulement est identique : mêmes consignes, même durée. Les élèves ont aussi eu à résumer un roman (mais du genre policier) en 150 à 200 lignes, et l'évaluation en écriture était aussi combinée.

Étape 7 : « La carte conceptuelle... comme une photo pour m'aider à mieux apprendre » (annexe 4)

La carte conceptuelle est une stratégie qui consiste en un arrangement visuel de données avec des mots ou des énoncés, lequel présente graphiquement les liens entre

ceux-ci. (Lovitt et Horton, dans Cartier et Théorêt, 2004). L'intention didactique de la carte conceptuelle était de donner des stratégies pour organiser et comprendre les idées clairement, en donnant un coup d'œil photographique des informations.

En ce qui a trait à l'entrée en matière, elle s'est caractérisée par des questions posées aux élèves, à savoir s'ils avaient des schémas dans leurs cours, à quoi ceux-ci ressemblaient et à quoi ils servaient. Des questions en lien avec ce que pouvait être une carte conceptuelle ou un schéma, sur la manière de les concevoir, sur leur utilité et sur leur utilisation pour l'étude de certaines notions ont été posées pour l'activation des connaissances antérieures. Pour le conflit cognitif, les élèves ont essayé de disposer les informations d'un schéma narratif. Ils se sont vite aperçus qu'ils ne savaient pas comment faire. Une carte conceptuelle d'un texte, que j'avais conçue afin de donner un exemple, a été affichée sur le TBI, pour comparer avec un schéma narratif et montrer ainsi qu'avec une carte conceptuelle, on pouvait en avoir une vue d'ensemble plus claire, avoir un coup d'œil rapide.

Pour la partie principale, j'ai d'abord présenté le référentiel sur la carte conceptuelle. **(annexe 4.1)** Les raisons d'utiliser cette stratégie y étaient énumérées : mieux comprendre et retenir les informations, organiser les idées principales et secondaires, avoir un coup d'œil rapide de l'information. Les caractéristiques y étaient mentionnées, montrant que la carte conceptuelle est comme un cliché, parfois avec des couleurs, présentant les liens entre les idées, ainsi que ce qui les distingue, cela sous forme de toile d'araignée, de tableau, de pyramide ou de graphique. Le référentiel présentait aussi la démarche pour créer une carte conceptuelle. Comme mise en pratique, les élèves ont eu à faire une toile d'araignée.

Étape 8 : Résumé du texte « Johanne Liu, Médecin »

Cette évaluation exigeait des élèves un résumé d'environ dix lignes d'un texte informatif de type descriptif. Mais avant, ils devaient faire soit une mise en plan, soit une carte conceptuelle.

APPENDICE C

APPENDICE C/QUELQUES RESSOURCES CRÉÉES DANS LE CADRE DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

ANNEXE 9 : RÉFÉRENTIEL DU RÉSUMÉ

DÉFINITION	« ... Un résumé consiste à réduire un texte en ses points principaux ». (Vacca et Vacca dans Cartier et Théorêt, 2004, p.29)
POURQUOI?	<ul style="list-style-type: none">• Il sert à faire des liens entre les connaissances et ce qui est lu.• Il sert à penser plus activement pendant la lecture et à mieux comprendre les éléments essentiels d'un texte.• Il permet de dire beaucoup en très peu de mots.
CARACTÉRISTIQUES DU RÉSUMÉ	<ul style="list-style-type: none">• Reformulation dans tes propres mots des idées essentielles.• Reformulation des idées dans le même ordre que celles énoncées dans le texte d'origine.• Contient des marqueurs de relation (en premier lieu, en second lieu, en fait, bien que, d'un autre côté, parce que, etc.).• Ne réutilise pas mot pour mot les titres, sous-titres ou autres éléments du texte.• Ne contient pas d'exemples.
COMMENT FAIRE UN RÉSUMÉ?	<ul style="list-style-type: none">• Je lis avec attention le texte ou le passage à résumer.• J'essaie de trouver l'idée principale : je la réécrirai dans mes mots au début de mon résumé.• Je sélectionne l'idée principale (la plus importante) de chaque paragraphe.• Je sépare les idées principales des détails qui ont de l'importance.• Je réécris les idées importantes en formant des phrases qui montrent les liens entre ces idées.

Par Marie Deschênes (Cartier et Théorêt, 2004; CCMD, 2010; Allo prof, 2016)

SUITE APPENDICE C

ANNEXE 10/RÉFÉRENTIEL DE LA MISE EN PLAN

LA MISE EN PLAN

Une stratégie pour démêler les idées en lecture

DÉFINITION	La mise en plan est la représentation graphique « des liens entre des informations d'un texte sous une forme linéaire » (Vacca et Vacca, dans Cartier et Théorêt, p.15).
CARACTÉRISTIQUES	<ul style="list-style-type: none">• Comporte des titres et des sous-titres.• Les informations sont organisées de manière linéaire.• Rassemble les points essentiels d'un texte ou d'un livre selon une hiérarchie.• Forme organisée de prise de notes qui est la plus courante.
POURQUOI?	<ul style="list-style-type: none">• La mise en plan est la meilleure stratégie pour les élèves qui veulent comprendre et mémoriser la structure d'un texte particulièrement difficile.• La mise en plan permet « de reconnaître les idées importantes ».• Elle permet d'établir les liens entre les idées.• Elle permet de trouver les informations sous-jacentes en rapport avec les idées.• Elle est utile pour mieux comprendre un texte et en retenir la logique.• Elle contribue à mieux intégrer les informations et les connaissances.• Elle est parfois indispensable pour retenir les informations.
COMMENT?	<ul style="list-style-type: none">• Durant la lecture, surligner et annoter les informations (s'il n'est pas possible d'écrire dans le texte, prendre des notes).• Faire au moins 2 à 3 lectures.• Relire les phrases ou les paragraphes des idées trouvées et s'assurer de leur bonne compréhension.• Faire la liste des idées principales comme titres du plan et les écrire en <u>lettres majuscules</u>.• Écrire les idées importantes qui se rattachent aux idées principales en dessous de ces dernières.• Écrire les idées secondaires en dessous des idées importantes.• Vérifier si tout ce qui est important a été noté.• Réécrire le tout par ordre d'importance dans un alinéa.

CARACTÉRISTIQUES DE L'ORDRE D'IMPORTANCE DES IDÉES DANS LA MISE EN PLAN

IDÉE PRINCIPALE	<ul style="list-style-type: none">• Sujet du texte.• L'idée principale est souvent dans l'introduction.• L'idée principale revient tout au long du texte (fil conducteur).• Elle peut être explicite : clairement énoncée.• Elle peut être implicite : sous-entendue.
IDÉES IMPORTANTES	<ul style="list-style-type: none">• Sous-aspects de l'idée principale.• De quoi il est question?• De qui il est question?• Lieux mentionnés.
IDÉES SECONDAIRES	<ul style="list-style-type: none">• Descriptions.• Explications.• Exemples.

SUITE APPENDICE C

ANNEXE 11/RÉFÉRENTIEL DE LA CARTE CONCEPTUELLE

DÉFINITION de la carte conceptuelle	Stratégie qui consiste en un arrangement visuel de données avec des mots ou des énoncés, lequel présente graphiquement les liens entre ceux-ci (Lovitt et Horton, dans Cartier et Théorêt, 2004).
Pourquoi?	<ul style="list-style-type: none">• Pour mieux comprendre des notions scolaires ou le sens d'un récit;• Parce qu'il est très difficile pour les élèves de retenir les informations en classe;• Pour éviter des mots inutiles qui font perdre le fil conducteur d'un message ou le rendent confus;• Pour organiser les idées principales et secondaires;• Pour un coup d'œil visuel réellement efficace sur un ensemble d'informations;• Car l'utilisation de couleurs, de termes ou d'images est un bon moyen de conserver l'essentiel d'un message.
Caractéristiques	<ul style="list-style-type: none">• Présente le thème principal et les idées les plus importantes;• Montre les liens de ces idées avec les détails importants;• Met en lumière les détails qui distinguent ces liens;• Peut prendre plusieurs formes (toile d'araignée, tableau, graphique, pyramide, etc.);• Comporte des couleurs (pas plus que trois pour plus de clarté);• Peut comporter des images, des symboles ou des dessins.
Comment?	<p>ÉTAPE 1 : Faire le schéma narratif en alinéa (comme tu le fais toujours).</p> <p>ÉTAPE 2 : (création de la carte conceptuelle) :</p> <ol style="list-style-type: none">1. Écrire les étapes du schéma narratif en <u>majuscules</u> et de manière circulaire, dans le sens des aiguilles d'une montre (situation initiale, élément déclencheur, etc.);2. Écrire les informations trouvées pour chacune des étapes du schéma narratif (mots-clés ou phrases qui expriment l'essentiel du message);3. Placer les péripéties en sous-catégories pour l'étape du déroulement;4. Faire des flèches entre chacune des étapes pour en montrer la suite logique;5. Utiliser des couleurs, symboles ou images.

SUITE APPENDICE C

ANNEXE 12/PLAN POUR FAIRE UN RÉSUMÉ

[illegible]

SUITE APPENDICE C

ANNEXE 13/GRILLE DE NOTES ET LEXIQUE POUR LA LECTURE D'UN ROMAN

PERSONNAGES (caractère et caractéristiques physiques)	NOMMER DES ÉVÈNEMENTS IMPORTANTES DU RÉCIT (écrire la page)	ÉLÉMENTS QUI ME FRAPPENT (personnage, action, évènement, etc.)	LIEUX QUI ME FRAPPENT (description)

LEXIQUE			
MOTS DIFFICILES	PHRASE OÙ SE TROUVE LE MOT DIFFICILE	CE QUE JE PENSE QUE CE MOT PEUT SIGNIFIER DANS SON CONTEXTE	DÉFINITION

SUITE APPENDICE C

ANNEXE 14 /INSTRUMENT D'ÉVALUATION POUR LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

INSTRUMENT D'ÉVALUATION POUR LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

NOM : _____ GROUPE : _____

Critères	Compétence marquée	Compétence assurée	Compétence à améliorer	Compétence à développer +	Compétence à développer ++
Adaptation à la situation d'évaluation : reconnaissance des éléments importants et inférences Repérage du thème principal; repérage des idées importantes et secondaires; liens entre les idées; essentiel du message.	L'élève a repéré avec une grande précision le thème principal, les idées importantes et secondaires et a compris impeccablement l'essentiel du message A	L'élève a repéré le thème principal, les idées importantes et secondaires et l'essentiel du message B	L'élève a repéré le thème principal, certaines idées importantes et secondaires et a saisi des segments de l'essentiel du message C	L'élève n'a reconnu qu'une partie des idées du texte et ignoré des éléments essentiels du message D	L'élève a ignoré le sens des idées et l'essentiel du message E
Rectitude de la compréhension Fidélité au texte (compréhension juste); absence de contradictions.	Les propos de l'élève démontrent une fidélité exemplaire au texte et ne présentent aucune contradiction. A	Les propos de l'élève démontrent une bonne fidélité au texte et ne présentent pas de contradictions. B	Les propos de l'élève démontrent une fidélité au texte suffisante et présentent peu de contradictions. C	Les propos de l'élève trafiquent le sens de certains contenus du texte et présentent des contradictions. D	Les propos de l'élève trafiquent beaucoup le sens des contenus du texte et présentent de nombreuses contradictions. E