RAPPORT DE RECHERCHE

LIRE POUR APPRENDRE : UNE COMPÉTENCE À MAÎTRISER, MISE EN ŒUVRE EN PREMIÈRE SECONDAIRE

Collaboration entre

L'Université de Montréal

Sylvie Cartier et Manon Théorêt
professeures au département de psychopédagogie et d'andragogie
et
Catherine Hébert, assistante de recherche

Membres du GRICEA
GROUPE DE RECHERCHE INTERDÉPARTEMENTAL SUR LES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

et

L'École Louis-Joseph Papineau

Ghislain Vallée~~Xxxxx xxxxxx~~, directeur
Chantal Boudreau, conseillère pédagogique
Enseignantes et enseignants participants

© Septembre 2002

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ 3

INTRODUCTION 4

PROBLÉMATIQUE 5

Les difficultés éprouvées par les élèves et les enseignants du secondaire 5

Les objectifs de la recherche 6

MÉTHODE 7

La description des élèves et des enseignants participants 7

Les contextes d'apprentissage par la lecture 7

Les outils de la recherche 8

La démarche poursuivie 10

L'analyse des résultats 11

RÉSULTATS ET DISCUSSION 12

Lire pour apprendre en classe 12

1. Les pratiques et les comportements pédagogiques des enseignants 12

2. Les conduites d'apprentissage par la lecture des élèves en classe 15

Lire pour apprendre en mode individuel 18

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS 25

RÉFÉRENCES 26

RÉSUMÉ

Ce rapport présente les résultats d'une recherche collaborative réalisée par des enseignants et une conseillère pédagogique d'une école secondaire de Montréal avec des chercheuses de l'Université de Montréal. Ce projet a été réalisé avec le soutien financier du ministère de l'Éducation du Québec par son projet «Soutien à l'École montréalaise». Les trois objectifs poursuivis ont été : 1) d'aider les enseignants à prendre connaissance du fonctionnement de leurs élèves lorsqu'ils lisent pour apprendre selon différents contextes pédagogiques, 2) de voir avec eux à développer des pratiques pédagogiques ciblées selon les besoins d'apprentissage des élèves et des contextes scolaires et 3) de leur permettre d'obtenir un portrait de leurs pratiques pédagogiques. Cette étude fait suite à une première recherche collaborative réalisée en 2001-2002 (Cartier, Théorêt, Hébert et Garon, 2001). À la fin de la présente recherche, après quatre rencontres d'échange entre les participants de l'école et les chercheuses ainsi que des rencontres entre les enseignants et la conseillère pédagogique, tous les enseignants ont choisi d'enseigner la même stratégie à leurs élèves, soit le résumé. Soulignons que trois enseignants sont intervenus dans des cours de mathématiques et que le quatrième était en français. Au plan quantitatif, les résultats indiquent que les pratiques des enseignants ont peu changé. Toutefois, à la fin de l'étude, dans les approches «réagit» et «questionne», on peut observer que les comportements de ces approches sont plus diversifiés (p. ex. : questionne les connaissances antérieures). Le comportement de faire faire un résumé ne se retrouve plus dans les conduites absentes au printemps. Pour ce qui est des conduites des élèves en classe, elles ont aussi peu changé en fréquence, ceci en relation de cohérence avec celles des enseignants. Les élèves répondent à des questions et font leur lecture. Notons que le comportement de faire un résumé ne se trouve plus dans les comportements absents du printemps. Enfin, concernant les stratégies mobilisées par les élèves lorsqu'ils lisent pour apprendre en mode individuel, on observe un changement statistiquement significatif entre l'automne et le printemps, et ceci, particulièrement par la diminution des stratégies de sélection des informations importantes. La conclusion de ce rapport met l'accent sur l'importance des résultats obtenus et propose des recommandations portant sur la formation des enseignants et l'enseignement aux élèves ainsi que sur la poursuite de recherches semblables afin de décrire, plus en détails, les pratiques des enseignants en exercice dans un domaine pour lequel ils n'ont pas de formation particulière.

INTRODUCTION

Cette recherche collaborative s'inscrit dans le domaine de l'apprentissage par la lecture et son application vise à la fois les élèves et les enseignants. Cette recherche comporte deux volets, l'un concernant l'enseignement et l'apprentissage par la lecture d'élèves du secondaire à risque et le second visant à décrire le processus de changement chez les enseignantes et les enseignants engagés dans cette recherche collaborative. Le premier volet s'attarde principalement au fonctionnement des élèves dans la situation d'apprentissage par la lecture selon des contextes pédagogiques variés tandis que le second volet vise davantage les enseignants en termes de soutien et de développement professionnel relatif à l'apprentissage par la lecture. Ce rapport présente les résultats relatifs au premier volet, alors qu'un second rapport est soumis pour le deuxième volet (voir Théorêt et Cartier, en préparation). Il faut rappeler que les deux volets de cette recherche s'inscrivent dans le programme de Soutien à l'école montréalaise créé en 1997. Ce programme soutient 122 écoles cibles qui accueillent 50 000 élèves issus de milieux les plus défavorisés de l'île de Montréal. Il vise la réussite d'un plus grand nombre d'élèves possible par le respect de leurs caractéristiques et de leurs besoins. Il prévoit des mesures d'intervention auprès des élèves à risque, entre autres, au premier cycle du secondaire et il met l'accent sur la compétence à lire. Dans un document d'information sur le programme de Soutien à l'école montréalaise, le ministère de l'Éducation du Québec (2000) définit les élèves à risque comme tout élève qui, au primaire ou au secondaire, présente des caractéristiques qui peuvent nuire à son cheminement scolaire ou qui augmente ses risques de difficulté ou d'échec. La clientèle visée par cette recherche collaborative présente donc les caractéristiques suivantes : élèves principalement du premier cycle du secondaire issus de milieux populaires multiethniques (la plupart possédant une langue maternelle autre que le français) et ayant de faibles résultats scolaires.

PROBLÉMATIQUE

Au secondaire, tous les élèves, incluant les élèves à risque, doivent acquérir de multiples compétences pour réussir leurs cours et obtenir leur diplôme. L'une d'entre elles est la lecture utilisée en vue de faire des apprentissages. À l'ordre secondaire, le manuel scolaire est la source principale des informations qui seront présentées aux élèves (Zigmond, Levin et Laurie, 1985) et 90 % du temps consacré aux devoirs se réalise à l'aide de manuels et du matériel qui y est relié (Armbruster et Anderson, 1988). De façon plus spécifique, en sciences humaines, 75 à 90 % des activités d'enseignement sont basées sur les manuels (Vocke et Hahn, 1989; Edgington, 1998) et, en sciences, 90 % des enseignants utilisent les manuels pour déterminer le contenu du cours et ce, pour 95 % de leur temps d'enseignement (Yager, 1983).

Au secondaire, l'acquisition de la compétence à lire pour apprendre s'inscrit dans la réforme nouvellement amorcée dans le monde de l'éducation. Un des principaux éléments introduits par cette réforme est celui des compétences transversales. Selon le programme de formation de l'École québécoise du ministère de l'Éducation du Québec (2001), une compétence est dite transversale lorsqu'elle permet d'agir efficacement dans une variété de situations ayant des composantes disciplinaires et thématiques diverses. Le transfert de ces compétences transversales à travers les disciplines scolaires exige une plus grande autonomie de la part des élèves leur demandant ainsi de gérer leurs apprentissages. Lire pour apprendre constitue donc un exemple de compétences transversales. Lire pour apprendre se définit comme «[…] un processus et une situation d'apprentissage dans lesquels le lecteur/apprenant vise à maîtriser un sujet par la lecture de textes, et ce, en gérant à la fois son environnement de travail et la réalisation de la tâche» (Cartier, 2000, p. 93) .

Les difficultés éprouvées par les élèves et les enseignants du secondaire

Or, Stetson et Williams (1992) constatent que 50 % des élèves du secondaire, voire même 92 % dans certains cas, ont de la difficulté à lire efficacement pour apprendre. En milieux populaires, des résultats préliminaires de quelques recherches visant à décrire le fonctionnement des élèves dans une telle situation d'apprentissage ont permis de commencer à mieux comprendre leurs difficultés (Cartier, Chouinard, Théorêt, Van Grunderbeeck et Garon, 2001; Cartier, Théorêt, Hébert et Garon, 2001). Entre autres, on observe que les élèves mettent l'accent sur la lecture des

textes et sur la gestion de l'activité sans insister autant sur les apprentissages à réaliser. Dans la recherche de Cartier, Chouinard, Théorêt, Van Grunderbeeck et Garon (2001), les élèves rapportent utiliser souvent des stratégies centrées sur la réalisation de l'activité et la lecture (p. ex. : «Je me suis assuré que je comprenais bien ce que j'avais à faire»; «J'ai visualisé les informations dans ma tête» et «J'ai évalué si j'avais fait tout ce que je devais faire»), alors que celles qui sont moins rapportées sont celles qui permettent d'organiser leur contexte de travail et de travailler en poursuivant un objectif d'apprentissage (p. ex. : «Je me suis donné des étapes à suivre pour y arriver»; «J'ai dessiné les idées principales sous forme de schéma ou de tableau»; «J'ai évalué si j'avais atteint le but visé»). Dans la recherche de Cartier, Théorêt, Hébert et Garon (2001), le même constat est observé. Les élèves rapportent utiliser souvent des stratégies centrées sur la réalisation de l'activité et de la lecture (p. ex. : «Je me suis assuré que j'avais tout le matériel nécessaire en main pour la faire», «Je me suis assuré que je comprenais bien ce que j'avais à faire»; «J'ai lu en ayant en tête ce que je devais faire»; «J'ai évalué si j'avais lu tout le texte») alors que celles qui sont les moins rapportées sont celles qui permettent d'organiser leur contexte de travail et de travailler en poursuivant un objectif d'apprentissage (p. ex . : «Je me suis donné des étapes à suivre pour y arriver», «J'ai dessiné les idées principales sous forme de schéma ou de tableau», «J'ai raconté des parties du texte que j'avais lues à une autre personne», «J'ai évalué si j'avais bien travaillé»).

À l'école, les enseignants doivent former les élèves à lire pour apprendre. Or, tout au long de leur formation initiale et continue, d'après nos observations, les enseignants du secondaire ne sont que peu ou pas formés à le faire et se sentent plus ou moins capables de le faire, bien qu'ils travaillent avec des manuels ou des textes. Ces observations préliminaires vont dans le même sens que des constats de chercheurs aux États-Unis qui réclament, depuis près de 60 ans, que la lecture pour apprendre soit intégrée dans le curriculum de formation des enseignants au secondaire et dans leurs tâches d'enseignement (Bintz, 1997).

Les objectifs de la recherche

Dans le but d'aider les enseignants à mieux décrire le fonctionnement propre de leurs élèves lorsqu'ils lisent pour apprendre, dont leurs difficultés, et à intervenir pour y remédier, une recherche collaborative a été entreprise auprès d'enseignantes et d'enseignants d'écoles de

milieux populaires. Le premier volet de cette recherche collaborative est orienté vers le fonctionnement d'élèves du secondaire considérés à risque dans la situation d'apprentissage par la lecture selon des contextes pédagogiques variés. Ce volet poursuit les trois objectifs suivants: 1) aider les enseignants à prendre connaissance du fonctionnement de leurs élèves selon différents contextes pédagogiques, 2) voir avec eux à développer des pratiques pédagogiques ciblées selon les besoins d'apprentissage des élèves et des contextes scolaires, et 3) leur permettre d'obtenir un portrait de leurs pratiques pédagogiques.

MÉTHODE

La présente recherche est exploratoire et descriptive. Elle consiste à décrire, à partir de méthodes quantitatives, les pratiques des enseignants et les conduites des élèves en situation d'apprentissage-enseignement par la lecture.

La description des élèves et des enseignants participants

La présente étude a été effectuée auprès d'élèves et d'enseignants d'une école secondaire de l'île de Montréal. Cette école est située en milieu populaire multiethnique. Les élèves ciblés par la recherche sont des élèves à risque dont, pour la plupart, la langue maternelle n'est pas le français (la langue d'enseignement). Cinq enseignants ont débuté la recherche à l'automne 2001, mais dès la phase d'évaluation, un enseignant s'est retiré par manque de temps. Pour l'ensemble de la recherche, nous avons donc cette année quatre enseignants participants et un groupe de leurs élèves, tous de première secondaire. On retrouve un enseignant en français, trois en mathématiques, dont un en classe de cheminement particulier.

Les contextes d'apprentissage par la lecture

Deux contextes d'apprentissage par la lecture ont été étudiés dans la présente étude : lire pour apprendre en classe et lire pour apprendre en mode individuel. Lire pour apprendre en classe correspond au contexte dans lequel l'enseignant utilise la lecture en classe pour enseigner aux élèves le contenu du programme, par exemple, lire des parties de texte en équipe et en discuter en classe alors que lire pour apprendre en mode individuel est le contexte dans lequel celui-ci travaille seul à lire pour apprendre. Les deux contextes ont été évalués pour tous les enseignants et les élèves engagés dans la collaboration de recherche.

Commentaire [SC1]:

Les outils de la recherche

Deux types d'outils de recherche ont été utilisés : ceux servant à évaluer les pratiques pédagogiques des enseignants et les comportements des élèves en classe (grille d'observation) ainsi que le fonctionnement des élèves en mode individuel (questionnaires sur les stratégies d'apprentissage par la lecture et les connaissances sur le sujet) et ceux servant à l'intervention (textes à lire et document de formation).

Outils d'évaluation

Pour évaluer le contexte d'apprentissage par la lecture en classe, les comportements des enseignants et des élèves ont été mesurés à l'aide d'une grille d'observation (Théorêt, Chouinard, Cartier et Van Grunderbeeck, 2001). L'observation a été effectuée de façon systématique, par intervalles fixes, en vue de fournir un aperçu des comportements pédagogiques des enseignants ainsi que des conduites d'apprentissage de leurs élèves en situation de lecture. La durée des observations était de 40 minutes où 20 intervalles d'une minute étaient destinés à l'observation et 20 intervalles d'une minute à la notation des comportements observés. Cette grille comporte au total 76 comportements observables dont 49 s'adressent aux enseignants et 27 aux élèves. Les comportements des enseignants sont regroupés en sept catégories : questionnement, mise en situation, utilisation de ressources matérielles complémentaires, enseignement de stratégies, mise en place du travail individuel, réaction aux élèves et une catégorie dite générale. Les comportements des élèves sont regroupés en six catégories : questionnement, utilisation de ressources matérielles complémentaires, mise en œuvre de stratégies, réalisation du travail individuel, réaction à l'enseignant et une catégorie dite générale. Les observations ont été menées par des observateurs entraînés à cette technique et dont le taux d'accords interjuges est satisfaisant (plus de 80 %). Au total, 25 séances d'observation ont été conduites auprès des quatre enseignants. En novembre 2001, les séances ont eu lieu pour cinq groupes d'élèves (un des enseignants souhaitait qu'on le fasse dans deux groupes d'élèves). En mai 2002, les séances ont eu lieu dans quatre groupes.

Pour évaluer le fonctionnement de l'élève lorsqu'il lit pour apprendre en mode individuel, deux questionnaires ont été utilisés. D'abord, les stratégies d'apprentissage par la lecture des élèves ont été évaluées à l'aide d'un questionnaire adapté à cette fin (Cartier, Chouinard, Théorêt, Van

Grunderbeeck et Garon, 2001). La passation de ce questionnaire est d'une durée d'environ 30 minutes. Il comporte 41 énoncés au total. Pour 14 énoncés, le choix de réponses est «oui» ou «non». Les énoncés portent sur les étapes *avant* et *après* l'activité d'apprentissage par la lecture. Par exemple, «avant l'activité de lire pour apprendre, je me suis assuré que j'avais tout le matériel nécessaire en main pour la faire»; «après cette activité d'apprentissage, j'ai évalué si j'avais lu tout le texte». Pour 27 énoncés, le choix de réponses est proposé selon une échelle de fréquence («jamais», «parfois» et «souvent»). Ces énoncés réfèrent à la période *pendant* l'activité d'apprentissage par la lecture. Par exemple, «Pendant l'activité de lire pour apprendre, j'ai lu en ayant en tête ce que je devais faire»; «J'ai dessiné les idées principales sous forme de schéma ou de tableau». La passation des questionnaires a été effectuée par des assistants de recherche, formés à cette fin. Quatre groupes ont été évalués en octobre 2001 et en mai 2002.

Les connaissances des élèves lors de l'apprentissage par la lecture ont été mesurées par un questionnaire bâti par les enseignants et la conseillère pédagogique de l'école. À l'automne, chacun des enseignants a construit son questionnaire évaluant les connaissances des élèves sur le sujet abordé par l'activité d'apprentissage par la lecture. Les résultats obtenus ont été colligés et analysés pour l'ensemble des élèves. Lors de l'évaluation du printemps, la conseillère pédagogique a contribué à l'élaboration d'un seul questionnaire et de sa grille de correction pour tous les enseignants. Ces questionnaires ont servi de pré-test sur les connaissances antérieures relatives au sujet traité dans l'activité et de post-test pour évaluer les connaissances acquises à la suite de l'activité. La durée de l'administration de chaque questionnaire a varié d'un enseignant à l'autre, ne dépassant pas 30 minutes. En général, les questionnaires ont été constitués d'au plus 10 questions. Ils ont tous été corrigés par les enseignants eux-mêmes.

Outils d'intervention

L'activité d'apprentissage par la lecture et les textes informatifs que les élèves ont eu à lire dans la présente étude ont été sélectionnés par les enseignants et devaient porter sur le contenu du programme vu à ce moment. Ils ont en général quelques pages. Pour trois d'entre eux, l'activité de l'automne portait sur une notion de mathématique alors que pour le quatrième, elle était en français. Au printemps, les enseignants et la conseillère pédagogique ont convenu de proposer

une seule activité à l'ensemble des élèves de l'étude. L'activité avait pour titre : Les lacs et les milieux humides du Canada, des habitats à sauvegarder**.**

Enfin, un document pédagogique a été utilisé pendant cette collaboration de recherche afin d'informer les enseignants sur différentes stratégies reliées à la lecture dans différentes matières. C'est en fonction des besoins exprimés par les enseignants en terme de pratiques pédagogiques, que ce document a été élaboré. Il fournissait des informations sur différentes pratiques, dont le traitement des mots de vocabulaire dans un texte et l'apprentissage de concepts, ainsi que des activités d'enseignement et d'apprentissage par la lecture en mathématiques**.**

La démarche poursuivie

La démarche poursuivie auprès des enseignants a consisté à rencontrer, à différents moments, les enseignants au cours de l'année scolaire, et cela en trois étapes : 1) évaluer la situation présente, 2) préciser les améliorations souhaitées et les moyens de les réaliser et 3) faire un suivi des moyens retenus. Au total, quatre rencontres ont eu lieu entre août 2001 et avril 2002. Une première rencontre a servi à faire préciser aux enseignants les difficultés observées chez leurs élèves en situation d'apprentissage par la lecture. Pendant les mois d'octobre et de novembre 2001, l'évaluation du fonctionnement des élèves et des observations en classe ont été réalisées. En décembre 2001, une rencontre a eu lieu à l'école afin de discuter des résultats obtenus lors de l'évaluation et de déterminer les objectifs à poursuivre pour aider les élèves à s'améliorer. Il est important de signaler que tous les enseignants ont opté pour enseigner une même stratégie d'apprentissage aux élèves. En janvier, une rencontre a eu lieu pour identifier les moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs. L'équipe de recherche a fourni un document pédagogique qui proposait différents moyens d'intervention. La stratégie d'apprentissage retenue par les enseignants a été celle du résumé. De janvier à avril 2002, la mise en place des moyens d'intervention retenus a été réalisée ainsi qu'un suivi. Le suivi a été assuré par la conseillère pédagogique, qui a élaboré du matériel pour l'enseignement du résumé et pour son évaluation. Elle a aussi réuni les enseignants à quelques reprises afin de discuter des stratégies d'intervention à mettre en œuvre. À la fin du mois de mai 2002, une autre évaluation sur le fonctionnement des élèves a été réalisée ainsi que des observations en classe.

L'analyse des résultats

L'analyse des résultats a été effectuée pour les deux contextes d'apprentissage par la lecture étudiés : lire pour apprendre en classe et lire pour apprendre en mode individuel. En classe, l'évaluation a porté sur les pratiques des enseignants et sur les comportements et stratégies des élèves. Pour ce qui est des enseignants, la description de leurs pratiques et de leurs comportements pédagogiques est fondée sur l'analyse de leur fréquence moyenne. La grille d'observation permettant un temps de contact de 40 minutes par séance, le maximum d'intervalles cotés est de 20, ce qui signifie qu'une conduite de fréquence 5 représente son apparition durant cinq intervalles d'une minute, sans égard au nombre de fois où la conduite a pu être émise. C'est empiriquement que nous avons attribué les vocables de «fréquentes» et «moyennement fréquentes» aux conduites, après avoir examiné leurs occurrences réelles en situation d'enseignement. Dans un tableau, les conduites les «plus fréquentes», «moyennement fréquentes» et «absentes» sont présentées, ceci en deux temps (automne et printemps). L'analyse des conduites des élèves en classe a été effectuée en suivant cette même démarche. Enfin, une analyse statistique a servi à mesurer la valeur de l'écart entre les deux évaluations.

Pour le deuxième contexte, l'apprentissage par la lecture en mode individuel, des analyses de fréquence ont été effectuées pour identifier les stratégies qui sont les moins utilisées par les élèves ainsi que celles qui le sont parfois et souvent. C'est empiriquement que nous avons fixé les normes qui permettent d'identifier ces catégories. De plus, les résultats sont différenciés pour les deux moments d'évaluation : automne 2001 et printemps 2002. Pour les stratégies *avant* et *après* l'activité d'apprentissage par la lecture, deux catégories de fréquences sont retenues. Dans le premier cas, «ce que les élèves rapportent avoir fait», ce sont les stratégies mobilisées par plus de 70 % des élèves qui sont retenues. Dans le deuxième cas, «ce que les élèves rapportent ne pas avoir fait», ce sont celles rapportées comme n'ayant pas été mobilisées par plus de 25 % des élèves qui sont identifiées. L'écart entre les normes s'explique par le fait que les élèves rapportent avoir mobilisé plus de stratégies que de ne pas l'avoir fait. Pour les stratégies utilisées *pendant* l'activité d'apprentissage par la lecture, trois catégories de fréquences sont retenues : «ce que le plus grand nombre d'élèves disent avoir fait souvent», «ce que le plus grand nombre disent avoir fait parfois» et «ce que le plus grand nombre disent n'avoir jamais fait». Les stratégies rapportées par 40 % et plus des élèves sont analysés.

De plus, des analyses statistiques de l'écart entre les connaissances acquises ainsi qu'entre les stratégies mobilisées par les élèves à l'automne et au printemps lors de la lecture de textes ont été effectuées. Le but est de déterminer s'il y a un écart d'apprentissage par la lecture entre ces deux moments et des moyens pris pour ce faire.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les résultats sont présentés distinctement pour les deux contextes d'apprentissage par la lecture : lire pour apprendre en classe, selon les pratiques et les comportements pédagogiques des enseignants et les conduites d'apprentissage des élèves, et lire pour apprendre en mode individuel.

Lire pour apprendre en classe

1. *Les pratiques et les comportements pédagogiques des enseignants*

Le tableau 1 qui suit présente les pratiques et comportements pédagogiques des enseignants à l'automne 2001 et au printemps 2002.

Au début, une seule approche pédagogique était la plus fréquente, celle intitulée «réagit» (p. ex. : «pose des questions sur le sujet de lecture», «réagit/commente les réponses des élèves»), alors qu'à la fin de l'année scolaire, deux autres approches le sont aussi : «travail» (p. ex. : donne des directives) et «questionne» (par. ex. : questionne les connaissances antérieures). Au début, l'accent était totalement mis sur la lecture du texte, alors qu'à la fin, on observe aussi un accent mis sur l'élève (ses connaissances) et sur l'activité à réaliser (directives). Il y a donc un changement en fréquence de certaines approches et pratiques pédagogiques.

En ce qui concerne les approches et les comportements pédagogiques moyennement fréquents, plusieurs mouvements ont eu lieu entre le début et la fin de la recherche. L'approche «travail» a légèrement augmenté en fréquence ainsi que le comportement «répond aux questions des élèves», alors que certains se sont maintenus en fréquence moyenne tels que «enseignement direct». D'autres encore ont suffisamment diminué de fréquence pour ne plus apparaître dans cette catégorie, par exemple, «fait repérer les idées importantes / les idées principales».

TABLEAU 1
APPROCHES PÉDAGOGIQUES ET COMPORTEMENTS DES ENSEIGNANTS EN SITUATION D'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE, AUTOMNE 2001- PRINTEMPS 2002

Approches / comportements pédagogiques	Automne 2001	Printemps 2002
• **approches pédagogiques les plus fréquentes**	Catégorie réagit (4,6)	Catégorie réagit (9,3) Catégorie travail (6,9) Catégorie questionne (6,5)
• **comportements pédagogiques les plus fréquents**	- pose des questions sur le sujet de lecture / thème / contenu (4,8) - répond aux questions des élèves (3,4) - réagit/commente les réponses des élèves (5,8) - utilise le tableau (5,1)	- questionne des connaissances antérieures (mots clés) (5,1) - réagit/commente les réponses des élèves (7,7) - utilise le tableau (3,1) - donne des directives (explique, commente) (2,5)
• **approches pédagogiques moyennement fréquentes**	Catégorie questionne (2,1) Catégorie travail (1,2)	Catégorie travail (3,0)
• **comportements pédagogiques moyennement fréquents**	- enseignement direct (1,0) - fait appel à l'organisation / forme/ structure du texte (1,3) - fait repérer les idées principales / les éléments importants (1,2) - donne des directives / explique / commente (2,5) - indique le genre de réponses attendues (1,1) - commente/répond aux questions écrites (1,8) - lit à haute voix (1,5) - fait lire un élève (1,1) - recourt à des exemples (2,0)	- répond aux questions des élèves (1,6) - explique une règle gramm. ou autre (1,6) - lit les questions avec les élèves (1,1) - fait lire un élève (1,1) - enseignement direct (1,0) - établit les objectifs de l'activité (1,0) - distribue le matériel (1,0)
• **comportements pédagogiques absents**	- explique ce qui est moins familier - parle de lecture - réfère à des lieux, des sites à consulter - donne son avis sur des livres - utilise le contexte pour définir un mot - fait chercher un mot dans le dictionnaire - fait remplacer un mot - fait analyser des phrases - fait un résumé - fait faire un résumé - fait établir des liens / expérience de vie - fait réagir au contenu - fait réagir à la forme du texte - fait la critique du texte - fait expliciter les difficultés rencontrées	- explique ce qui est moins familier - parle de lecture - réfère à des lieux, des sites à consulter - montre des ouvrages - fait chercher un mot dans le dictionnaire - recourt à un mot familier / racine - fait remplacer un mot - fait analyser des phrases - fait un résumé - fait réagir à la forme du texte - fait la critique du texte - fait expliciter les difficultés rencontrées - discute avec les élèves

Les comportements pédagogiques absents sont presque aussi nombreux au début qu'à la fin de la recherche (14 contre 13). Plusieurs sont absents aux deux moments (p. ex. : «expliquer ce qui est moins familier», «parler de lecture», «faire un résumé», etc.). Toutefois, certains de ces comportements ne sont ignorés qu'à un des deux moments. Au début, par exemple, on retrouve «fait un résumé», «réagit au contenu», ainsi que «fait établir des liens/expérience de vie» comme comportements absents. À la fin, d'autres comportements s'ajoutent à cette catégorie : «montre des ouvrages», «recourt à un mot familier/racine» et «discute avec les élèves». En général, les comportements absents peuvent se regrouper autour de thèmes tels que la présentation de textes et d'écrits, le travail sur les mots et phrases et l'analyse des textes, du contenu et de la forme. Ici, il importe de souligner qu'à la fin de l'étude, on ne retrouve plus le comportement «fait faire un résumé» dans les comportements absents. Rappelons que c'est sur ce comportement spécifique qu'ont porté les interventions des enseignants. Ce comportement peut donc être considéré comme «peu utilisé», car il ne se retrouve pas dans les catégories de ceux qui sont absents, moyennement et fréquemment utilisés.

Une analyse statistique (test de Wilcoxon) montre que la différence observée dans la fréquence des approches et des comportements pédagogiques des enseignants entre l'automne 2001 et le printemps 2002 n'atteint pas le seuil de signification ($z = - 1{,}40$, $p < {,}889$), ce qui peut s'expliquer par la limite de l'échantillon (n=4). Au plan descriptif, on observe quelques changements, lesquels sont minimes dans l'ensemble des comportements observés.

De façon exploratoire, ces résultats peuvent être interprétés de différentes façons. D'abord, ils peuvent s'expliquer par le choix commun des enseignants de cibler une stratégie spécifique, soit celle de résumer le texte. Cette cible est difficile à atteindre puisque les résultats indiquent qu'aucun d'entre eux ne l'utilisait (fréquence nulle) au début de la recherche. Il faut noter toutefois que ce comportement n'est plus dans la catégorie «absent» à la fin et que sa fréquence a augmenté, bien que légèrement. Il est permis de penser que ce nouveau comportement s'installe progressivement dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Un changement de fréquence n'apparaît donc pas clairement dans ce contexte.

De plus, le fait que trois enseignants sur quatre aient décidé de travailler l'apprentissage par la lecture dans le domaine des mathématiques peut aussi expliquer ces résultats. En mathématique,

la lecture en est souvent une activité associée à la lecture de problèmes à résoudre. Or, le fait que ces enseignants se soient sensibilisés à une autre façon d'utiliser la lecture dans leur enseignement implique un changement de conception de la lecture, plus qu'un simple changement de moyen. Ce changement de conception a aussi pu être important pour l'enseignant de français car, comme le veut le programme au secondaire, la lecture est exploitée principalement pour des textes littéraires. Dans le cadre de la présente étude, la lecture a été utilisée pour acquérir des connaissances du cours même de français en demandant, par exemple, aux élèves de lire pour apprendre comment réaliser un résumé de lecture. On peut dire que pour les enseignants de ces matières, le défi était grand.

2. *Les conduites d'apprentissage par la lecture des élèves en classe*

Le tableau 2, qui suit, présente les conduites d'apprentissage des élèves à l'automne 2001 et au printemps 2002. Deux conduites d'apprentissage ont été observées comme étant les plus fréquentes pour les élèves à l'automne 2001 et au printemps 2002 : «répondent aux questions orales» et «répondent aux questions écrites». Lors de la deuxième évaluation, une troisième conduite est apparue fréquemment : «cherchent des informations dans le dictionnaire et dans les notes de cours». Deux conduites moyennement fréquentes demeurent aussi les mêmes aux deux moments de l'évaluation, soit «lisent en silence» et «lisent à voix haute». Une troisième conduite a changé entre les deux moments d'évaluation : au premier temps, on avait «corrigent leurs réponses», alors qu'au deuxième temps, on a «écrivent la réponse donnée par l'enseignant».

Les conduites absentes lors des deux moments d'évaluation se regroupent autour de différents aspects reliés à la lecture, aux stratégies et aux activités en classe (p. ex. : «parlent de leur lecture», «s'expriment sur la pertinence de stratégies», «participent à une discussion avec l'enseignante»). Au début de l'étude, plus de stratégies étaient absentes et certaines l'étaient seulement à ce moment (p. ex. : «demandent des informations aux pairs», «présentent un résumé», «réagissent au texte» et «donne des exemples sur le sujet»). À la fin de l'étude, de nouvelles conduites absentes apparaissent : «marquent le texte, annotent» et «explicitent leurs stratégies». Il est intéressant de noter que la conduite «présentent un résumé» ne fait plus partie de la catégorie des comportements absents. Mais tout comme les stratégies et conduites des

enseignants, elle ne se retrouve pas dans les catégories de conduites moyennement fréquente et fréquente. On peut conclure qu'elle demeure encore peu fréquente.

TABLEAU 2
COMPARAISON DES CONDUITES D'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE DES ÉLÈVES
AUTOMNE 2001- PRINTEMPS 2002

Conduites d'apprentissage	Automne 2001	Printemps 2002
• **les plus fréquentes**	- répondent aux questions orales (5,5) - répondent aux questions écrites (7,1)	- répondent aux questions orales (6,0) - répondent aux questions écrites (7,6) - cherchent informations dans le dictionnaire, les notes de cours (3,1)
• **les moyennement fréquentes**	- corrigent leurs réponses (1,1) - lisent en silence (2,5) - lisent à haute voix (1,3)	- écrivent la réponse donnée par l'enseignant(e) (1,4) - lisent en silence (2,4) - lisent à haute voix (1,6)
• **les absentes**	- parlent de leurs lectures - s'expriment sur la pertinence des stratégies - corrigent l'enseignant(e) - réaction positive - réaction négative - interviennent sur le déchiffrage - confirment leurs prédictions - participent à une discussion avec l'enseignant(e) - demandent des informations aux pairs - présentent un résumé - réagissent au texte - donnent des exemples sur le sujet	- parlent de leurs lectures - s'expriment sur la pertinence des stratégies - corrigent l'enseignant(e) - réaction positive - réaction négative - interviennent sur le déchiffrage - confirment leurs prédictions - participent à une discussion avec l'enseignant(e) - marquent le texte, annotent - explicitent leurs stratégies

Bref, l'analyse des conduites des élèves en classe montre que les changements s'observent surtout par la diminution de conduites absentes et la mise en évidence de deux nouvelles conduites absentes à fin de l'étude. On peut donc penser que les élèves commencent à avoir recours à de nouvelles conduites et que leur mise en œuvre se fait à faible fréquence. Une analyse statistique (test de Wilcoxon) a montré que la différence observée dans les conduites d'apprentissage par la lecture des élèves par enseignant ne pouvait être considérée comme significative ($z = -,841$, $p > ,400$.). Il faut rappeler ici aussi que l'échantillon est relativement restreint.

Dans une analyse exploratoire du contexte de l'apprentissage par la lecture en classe, nous observons un lien de cohérence entre les approches et les pratiques pédagogiques des enseignants et les conduites d'apprentissage des élèves. L'accent des enseignants à instaurer une nouvelle activité pour les élèves (le résumé) a concentré les énergies sur un seul point. Ceci ne permet pas de diversifier les pratiques comme cela peut être le cas de formations dans lesquelles les enseignants décident d'intervenir sur différents aspects de la lecture pour apprendre. En général, et le plus souvent, les enseignants questionnent les élèves, réagissent aux demandes de ces derniers et aux lectures et mettent l'accent sur le travail à réaliser. Le plus souvent aussi les élèves répondent aux questions orales et écrites des enseignants et cherchent des informations dans le dictionnaire ou dans les notes de cours. Ce lien de cohérence semble aussi clair lorsqu'on analyse les approches et pratiques des enseignants et les conduites des élèves qui sont moyennement fréquentes. Les enseignants font lire les élèves, lisent avec eux et donnent des consignes. Les élèves lisent en silence ou à voix haute et prennent des notes. Ces pratiques et comportements observés au printemps sont semblables, en général, à ceux de l'automne, soit avant l'intervention. Toutefois, des changements qualitatifs apparaissent quand on analyse plus spécifiquement la diminution du nombre des conduites absentes.

Les changements chez les enseignants et les élèves se situent dans la disparition de la stratégie du résumé d'enseignement ou d'apprentissage dans la catégorie des conduites absentes. Les enseignants ayant tous choisi d'investir sur cette même stratégie d'apprentissage, il n'est pas surprenant de voir un changement restreint(limité ?) à celle-ci. Il est plausible de penser que l'introduction de nouvelles pratiques pédagogiques de la part des enseignants leur demande un certain temps d'adaptation (vécu ?) aussi de la part des élèves. Par ailleurs, on peut noter que l'introduction plus fréquente de certaines pratiques pédagogiques de la part des enseignants n'a pas suscité de changement apparent dans les conduites d'apprentissage des élèves. Par exemple, les enseignants utilisent plus fréquemment des pratiques centrées sur le travail et le questionnement. Dans les deux cas, ces pratiques suscitent chez les élèves des comportements déjà en place au début de l'année. Toutefois, les changements s'observent aussi dans la façon d'appliquer les stratégies. Par exemple, à l'automne, les enseignants questionnent les élèves sur le sujet du texte alors qu'à l'automne, ils les questionnent sur leurs connaissances antérieures. Ce

changement d'aspect est important, car il est plus centré sur l'élève. Il apparaît peu chez l'élève, car on observe chez ce dernier qu'il continue de répondre à des questions.

La mise en place par les enseignants de nouvelles stratégies d'enseignement de contenu ou de stratégies visant à faire acquérir des conduites d'apprentissage par les élèves est un aspect important à analyser en relation avec les comportements des élèves. C'est dans cette perspective que l'on peut mieux appréhender ce qui se passe en classe, soit la relation apprentissage-enseignement.

Lire pour apprendre en mode individuel

Les tableaux 3, 4 et 5 qui suivent présentent les stratégies rapportées par les élèves au sujet de l'activité individuelle d'apprentissage par la lecture à l'automne 2001 et au printemps 2002. Les stratégies présentées en italiques sont celles qui ne se retrouvent qu'à un seul des deux moments d'évaluation.

Au début de l'activité d'apprentissage par la lecture (tableau 3), lors des deux moments d'évaluation des élèves (automne 2001 et printemps 2002), on observe que ces derniers mettent l'accent sur la tâche à réaliser : ils rapportent avoir utilisé des stratégies qui mettent l'accent sur la planification de la tâche («avoir tout le matériel nécessaire», «s'assurer de bien comprendre la tâche») et ne pas s'être «donné des objectifs d'apprentissage». Toutefois, quelques différences apparaissent entre les deux moments : à l'automne seulement, ils rapportent avoir «choisi des façons de faire (stratégies) qui peuvent les aider à lire et à apprendre efficacement». De plus, toujours ou encore(?) à l'automne, ils rapportent ne pas «se donner des étapes à suivre pour y arriver», alors qu'au printemps, il s'agit plutôt de ne pas avoir «découpé leur temps pour arriver à lire le texte».

Leur fonctionnement au début de l'activité est assez semblable, même si à la fin ils semblent prendre moins de décision dans leur fonctionnement. Ceci peut peut-être s'expliquer par le fait que la formation, à ce moment, (consistait?) à leur enseigner une stratégie particulière qui était (composée) de différentes étapes.

TABLEAU 3

Stratégies d'apprentissage par la lecture utilisées et non utilisées par les élèves au début de l'activité à l'automne 2001 et au printemps 2002

automne 2001	Ce que les élèves font :	S'assurer qu'ils ont tout le matériel nécessaire pour le faire	68 / 75 (81,9 %)
		Choisir des façons de faire (stratégies) qui peuvent les aider à lire et à apprendre efficacement	58 / 76 (69,9 %)
		S'assurer qu'ils comprennent bien ce qu'ils avaient à faire	69 / 76 (83,1 %)
	Ce que les élèves ne font pas :	Se fixer des objectifs d'apprentissage à réaliser	25 / 76 (30,1 %)
		Se donner des étapes à suivre pour y arriver	29 / 76 (34,9 %)
printemps 2002	Ce que les élèves font :	S'assurer qu'ils comprennent bien ce qu'ils ont à faire	63 / 73 (79,7 %)
		S'assurer qu'ils ont tout le matériel nécessaire pour le faire	31 / 74 (39,2 %)
	Ce que les élèves ne font pas :	Se fixer des objectifs d'apprentissage à réaliser	31 / 79 (39,2 %)
		Découper leur temps pour arriver à lire le texte	35 / 79 (44,3 %)

À l'étape *pendant la réalisation de l'activité d'apprentissage par la lecture* (tableau 4), les élèves rapportent utiliser souvent une seule stratégie, autant à l'automne qu'au printemps («penser dans leur tête à ce qu'ils lisent»). L'accent est mis sur une activité d'élaboration simple, qui leur permet de se concentrer sur le texte. Notons que les élèves sont moins nombreux au printemps à évaluer «souvent» leur utilisation de certaines stratégies, ils les rapportent plutôt parfois, à ce moment («lire et apprendre sur le sujet en ayant en tête ce qu'ils doivent faire» et «se faire un devoir de ne pas abandonner même s'ils rencontrent des difficultés»). Certaines stratégies ne sont rapportées «souvent» ou «parfois» qu'à l'automne (par ex. : «se servir des titres et des sous-titres pour s'aider à identifier les points importants», «évaluer à différents moments où ils en étaient dans leurs apprentissages»), alors que d'autres ne le sont qu'au printemps et seulement dans la catégorie «parfois» (par ex. : «réajuster leur façon de travailler en fonction des périodes de travail en classe» et «survoler les paragraphes en regardant les premières et dernières phrases»). Deux stratégies sont rapportées par les élèves aux deux moments de l'évaluation comme étant «parfois» utilisées (par ex. : «réajuster leur façons de travailler en fonction de l'avancement du travail» et «essayer de créer des relations entre ce qu'ils ont appris de nouveau et ce qu'ils savaient déjà sur le sujet»). Au printemps seulement, deux stratégies sont rapportées n'être jamais utilisées par un grand nombre d'élèves («dessiner les idées principales sous forme de schéma» et «raconter des parties du texte qu'ils ont lues à une autre personne»).

À cette étape, à quelques exceptions près, les stratégies des élèves sont semblables, autant pour gérer l'activité que pour lire et apprendre. Ce sont ces dernières stratégies qui sont présentes bien qu'à une fréquence moindre au printemps. On peut penser que le contrôle et l'ajustement de l'apprentissage sont des stratégies auxquelles les élèves ont moins recours avec fréquence. Lorsqu'on analyse les stratégies que l'on ne retrouve qu'au printemps, dans la catégorie «parfois», on observe la présence nouvelle d'une stratégie d'organisation («regrouper ou classifier les idées importantes») ainsi que celle qui consiste à «réajuster leur façon de travailler en fonction des périodes de travail en classe»). Ces deux perspectives sont un ajout important pour l'apprentissage et sa gestion.

Enfin à l'étape *à la fin de l'activité* (tableau 5), aux deux moments d'évaluation, les élèves ont rapporté trois stratégies plus utilisées («évaluer s'ils ont bien accompli la tâche à réaliser», «évaluer s'ils ont lu tout le texte» et «évaluer s'ils ont bien accompli la tâche à réaliser») et deux peu utilisées («évaluer s'ils ont bien géré leur temps pendant les moments de travail» et «évaluer s'ils ont bien atteint le but visé : apprendre comment …»). Une seule stratégie n'apparaît qu'à un seul moment de l'année comme étant utilisée souvent à l'automne, celle d'«évaluer s'ils ont fait tout ce qu'ils devaient faire». L'accent est principalement mis sur la tâche à réaliser et la lecture. Rien ne porte spécifiquement sur l'apprentissage en tant que tel.

TABLEAU 4
Stratégies d'apprentissage par la lecture utilisées et peu utilisées par les élèves pendant l'activité à l'automne 2001 et au printemps 2002

Automne 2001	**Ce que les élèves font souvent :**	Lire et apprendre sur le sujet en ayant en tête ce qu'ils doivent faire	37 / 76 (44,6 %)
		Se faire un devoir de ne pas abandonner même s'ils rencontrent des difficultés	38 / 76 (45,8 %)
		Se servir des titres et des sous-titres pour s'aider à identifier les points importants	41 / 76 (49,4 %)
		Relire des phrases ou des parties du texte afin de revoir ce que le texte dit	45 / 76 (54,2 %)
		Penser dans leur tête à ce qu'ils lisent	41 / 75 (49,4 %)
	Ce que les élèves font parfois :	*Évaluer à différents moments où ils en étaient dans leurs apprentissages*	44 / 75 (53,0 %)
		Réajuster leurs façons de travailler en fonction de l'avancement du travail	38 / 75 (45,8 %)
		Copier mot à mot des phrases ou des parties du texte	38 / 76 (45,8 %)
		Essayer de créer des relations entre ce qu'ils ont appris de nouveau et ce qu'ils savaient déjà sur le sujet	37 / 75 (44,6 %)
		Trouver des exemples personnels qui illustraient ce qu'ils avaient lu	39 / 76 (47,0 %)
	Ce que les élèves ne font jamais :	Dessiner les idées principales sous forme de schéma	41 / 76 (49,4 %)
		Raconter des parties du texte qu'ils ont lues à une autre personne	43 / 74 (51,8 %)
Printemps 2002	**Ce que les élèves font souvent :**	Penser dans leur tête à ce qu'ils lisent	39 / 73 (49,4 %)
	Ce que les élèves font parfois :	Lire et apprendre sur le sujet en ayant en tête ce qu'ils doivent faire	42 / 73 (53,2 %)
		Se faire un devoir de ne pas abandonner même s'ils rencontrent des difficultés	36 / 73 (45,6 %)
		Réajuster leur façon de travailler en fonction des périodes de travail en classe	38 / 73 (48,1 %)
		Réajuster leurs façons de travailler en fonction de l'avancement du travail	45 / 73 (57,0 %
		Survoler les paragraphes en regardant les premières et dernières phrases	36 / 72 (45,6 %)
		Avoir en tête les titres des parties pour lire le texte	38 / 71 (48,1 %)
		Regrouper ou classifier les idées importantes	40 / 73 (50,6 %)
		Essayer de créer des relations entre ce qu'ils ont appris de nouveau et ce qu'ils savaient déjà sur le sujet	36 / 68 (45,6 %)
	Ce que les élèves ne font jamais :	Dessiner les idées principales sous forme de schéma ou de tableau	46 / 73 (58,2 %)
		Raconter des parties du texte qu'ils ont lu à une autre personne	40 / 71 (50,6 %)

TABLEAU 5

Stratégies d'apprentissage par la lecture utilisées et non utilisées par les élèves à la fin de l'activité à l'automne 2001 et au printemps 2002

Automne 2001	**Ce que vos élèves font :**	Évaluer s'ils ont bien travaillé	60 / 76 (72,3 %)
		Évaluer s'ils ont bien accompli la tâche à réaliser	61 / 74 (73,5 %)
		Évaluer s'ils ont lu tout le texte	64 / 75 (77,1 %)
		Évaluer s'ils ont fait tout ce qu'ils devaient faire	67 / 76 (80,7 %)
	Ce que vos élèves ne font pas :	Évaluer s'ils ont bien géré leur temps pendant les moments de travail en classe	26 / 76 (31,3 %)
		Évaluer s'ils ont bien atteint le but visé : apprendre comment …	23 / 75 (27,7 %)
Printemps 2002	**Ce que vos élèves font :**	Évaluer s'ils ont bien travaillé	57 / 74 (72,2 %)
		Évaluer s'ils ont lu tout le texte	63 / 74 (79,7 %)
		Évaluer s'ils ont bien accompli la tâche à réaliser	57 / 74 (72, 2%)
	Ce que vos élèves ne font pas :	Évaluer s'ils ont atteint le but visé : apprendre comment …	25 / 72 (31,6 %)
		Évaluer s'ils ont bien géré leur temps pendant les moments de travail en classe	30 / 73 (38,0 %)

À l'analyse de ces stratégies, on observe que lorsqu'ils ont à lire pour apprendre, les élèves rapportent utiliser celles qui mettent l'accent sur la réalisation de l'activité, surtout lors des étapes de planification et d'évaluation. On note aussi que lorsqu'ils lisent et apprennent, ils rapportent des stratégies certaines comme celles de faire des liens dans leur tête et penser à ce qu'ils doivent faire dans leur tête. On retrouve peu de stratégies de prise de notes ou de réalisation de schémas ou encore de raconter à quelqu'un ce qu'on a lu. Le répertoire stratégique rapporté ici semble assez restreint. Entre l'automne et le printemps, les changements sont surtout apparus dans la diminution en fréquence des stratégies et dans l'introduction de nouvelles stratégies qui visent un apprentissage signifiant tel que regrouper ou classifier les idées importantes. Ces stratégies sont en lien de cohérence avec l'activité de «résumer de texte» mise en place par les enseignants. Un accent mis sur les idées importantes est au cœur de l'activité de résumer.

Lorsque l'on analyse statistiquement les différences entre les résultats obtenus par les élèves aux questionnaires portant sur les stratégies d'apprentissage par la lecture aux deux moments d'évaluation, les résultats au Test-t apparié confirment que les élèves ont rapporté une moins grande fréquence d'utilisation de stratégies cognitives au printemps qu'à l'automne ($T= 2{,}077$, $p<.042$). De façon spécifique, c'est la sélection des idées importantes qui présente une perte significative de fréquence ($T=2{,}428$, $p<{,}018$).

Enfin, lorsqu'on analyse les différences entre les résultats obtenus par les élèves aux questionnaires portant sur le sujet à apprendre par la lecture aux deux moments d'évaluation, les résultats au Test-t apparié indiquent que les élèves ont plus appris au printemps qu'à l'automne ($T= -7{,}776$, $p<.000$). Notons que ces résultats doivent être considérés à titre exploratoire, car les questionnaires utilisés pour évaluer les connaissances des élèves n'ont pas fait l'objet d'une analyse systématique quant à leur niveau de difficulté. De plus, l'évaluation de l'automne visait le domaine des cours donnés par les enseignants investis dans la recherche, alors qu'au printemps, l'activité était générale, pour tous. Cette dernière présentait peut-être un degré de difficulté ou d'intérêt moindre que celles qui ont été préparées en mathématique et en français.
Soulignons finalement un autre élément qui peut expliquer les résultats moindres au questionnaire sur les stratégies et aux tests sur les apprentissages réalisés, soit celui du moment

de passation de la deuxième évaluation. Cette dernière a eu lieu tout près de la fin de l'année académique, à la fin du mois de mai, juste avant la période d'examen de fin d'année. Ce choix était basé sur le fait de donner plus de temps aux enseignants pour enseigner la stratégie du résumé. À la lumière des résultats, on peut se demander si ce moment tardif ne reflète pas plutôt l'intérêt des élèves à étudier pour les examens tel qu'ils le font habituellement plutôt que de réaliser une activité d'apprentissage par la lecture générale. Une nouvelle étude de ce genre devrait prendre en compte cet aspect.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Ce rapport avait pour but de présenter les résultats obtenus au premier volet d'une recherche collaborative concernant l'apprentissage par la lecture d'élèves à risque du secondaire. Rappelons que les trois objectifs de la recherche étaient : 1) d'aider les enseignants à prendre connaissance du fonctionnement de leurs élèves lorsqu'ils lisent pour apprendre selon différents contextes pédagogiques, 2) de voir avec eux à développer des pratiques pédagogiques ciblées selon les besoins d'apprentissage des élèves et des contextes scolaires, et 3) de leur permettre d'obtenir un portrait de leurs pratiques pédagogiques. À la fin de la recherche, les résultats ont montré que les changements, chez les enseignants et les élèves, s'observent par des comportements et des stratégies spécifiques qui ont légèrement augmenté en fréquence.

Ces résultats sont importants, car ils permettent de supposer qu'une intervention ciblée sur un aspect de l'apprentissage par la lecture apporte un changement sur cet aspect uniquement?. Il n'y a pas d'augmentation en fréquence des pratiques de lecture qui sont déjà utilisées par les enseignants et qui sont intéressantes et utiles aux élèves, à la différence de nos précédentes recherches (Cartier, Théorêt, Hébert et Garon, 2001) où l'on observait une augmentation des pratiques connues, mais pas d'introduction de nouvelles.

Dans un domaine pour lequel les enseignants n'ont pas de formation particulière, en l'occurrence ici, lire pour apprendre, une première phase de formation des enseignants consisterait à leur faire prendre conscience de leurs conduites pédagogiques qui touchent de près ou de loin à ce domaine, et à l'accentuer dans leur pratique; une deuxième phase pourrait les amener à introduire de nouvelles façons de faire.

À la lumière des résultats, nous formulons les recommandations suivantes :

- Offrir une formation sur mesure aux enseignants, compte tenu de l'absence de formation dans ce domaine.
- Partir de leurs expériences d'enseignement afin, dans un premier temps, d'augmenter et de bonifier ce qu'ils font déjà et, dans un deuxième temps, d'introduire de nouvelles pratiques.
- Sensibiliser les élèves à l'importance de l'apprentissage par la lecture.
- Voir à les former en contexte de classe afin de favoriser le transfert d'un cours à l'autre, d'un enseignant à l'autre.

Ces conclusions et ces recommandations sont émises à titre exploratoire; elles seraient à approfondir et à évaluer dans des recherches ultérieures.

RÉFÉRENCES

Armbruster, B.B. et Anderson, T.H. (1988). On selecting "considerate" content area textbooks. *RASE (Feature article), 9* (1), 47-52.

Bintz, W.P. (1997) Exploring reading nightmares of middle and secondary school teachers *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, September, 12-24

Cartier, S. (2000). Interventions dans les cours pour aider les étudiants à mieux apprendre en lisant, *Science et comportement, 28*(2), 171-184.

Cartier, S. Chouinard. R., Théorêt, M. et Van Grunderbeeck, N. (2001) *Les difficultés éprouvées par les élèves de milieux populaires lorsqu'ils lisent pour apprendre : pistes pour les sciences humaines.* Congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement de la science (ACFAS), Sherbrooke, mai.

Cartier, S., Théorêt, M., Hébert, C. et Garon, R. (2001). *Lire pour apprendre : une compétence à maîtriser au secondaire.* Rapport remis au ministère de l'Éducation, Soutien à l'École montréalaise, et aux écoles St-Luc et Évangéline.

Edgington, W. (1998). The use of children's literature in middle school social studies: What research does and does not show. *The Clearing House, 72*(2), 121-125.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001), *Programme de formation de l'école québécoise (version finale)*. Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à ses élèves - Politique de l'adaptation scolaire et plan d'action en matière d'adaptation scolaire.* Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.

Stetson, E.G. et Williams, R.P. (1992). Learning from social studies textbooks : why some students succeed and others fail. *Journal of Reading, 36*(1), 22-30.

Théorêt, M., Chouinard, R., Cartier, S., Van Grunderbeeck, N. et Garon, R. (2001). *Habitudes de lecture des ados et enseignement de la lecture*. Résumés de communication du 69e congrès de l'ACFAS, accès sur internet.

Vocke, D.E. et Hahn, A. (1989). What does reading research say to social studies teachers? *Social Education, 53*(5), 323-326.

Yager, R.E. (1983). The importance of terminology in Teaching K-12 science, *Journal of Research in Science Teaching, 20*(6), 577-588.

Zigmond, N., Levin, E. et Laurie, T.E. (1985). Managing the mainstream : an analysis of teacher attitudes and student performance in mainstream high school programs, *Journal of Learning Disabilities, 18*(9), 535-541.