

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

**Lire pour apprendre : Stratégies d'apprentissage d'élèves
âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de raccrocheurs**

Par
Josianne Robert

Département de Psychopédagogie et d'Andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)
en psychopédagogie

décembre, 2004

©, Josianne Robert, 2004

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

**Lire pour apprendre : Stratégies d'apprentissage d'élèves
âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de raccrocheurs**

présenté par :
Josianne Robert

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Nathalie Trépanier (présidente du jury)

Sylvie Cartier (directrice du mémoire)

Mohamed Hrimech (membre du jury)

RÉSUMÉ

La présente étude a pour but d'obtenir des résultats préliminaires sur les stratégies lors de l'apprentissage par la lecture en lien avec la recherche subventionnée de Langevin et Cartier (CRSH 2001-2004). La recherche de Langevin et Cartier (Langevin et Cartier, en préparation) vise à dresser le profil stratégique et motivationnel d'élèves âgés entre 16 et 19 ans de retour aux études après un abandon au secondaire et ce, dans cinq situations d'apprentissage. L'objectif de la présente étude a pour but d'identifier les stratégies lors de l'apprentissage par la lecture d'élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de raccrocheurs. Pour ce faire, quatre sous-objectifs ont été retenus : (1) décrire leurs stratégies cognitives et d'autorégulation et examiner les relations entre leurs stratégies d'apprentissage par la lecture et (2) leurs parcours scolaire, (3) leurs résultats scolaires en français et enfin (4) leurs caractéristiques personnelles (âge et sexe). Cinq cent quatre-vingt-dix-neuf élèves fréquentant quatre écoles de raccrocheurs de la grande région de Montréal ont répondu à un questionnaire validé de type auto-déclaré portant sur l'utilisation qu'ils font des stratégies d'apprentissage (cognitives et d'autorégulation) lors d'une activité d'apprentissage par la lecture. Des analyses descriptives (fréquences et pourcentages) ont été effectuées sur les données en réponse au premier sous-objectif et des analyses comparatives (test non-paramétrique de rang moyen U de Mann-Whitney) ont été réalisées sur les données en lien avec les trois derniers sous-objectifs. Les résultats en lien avec le premier sous-objectif ont révélé que les élèves rapportent utiliser des stratégies de base. Il s'agit des stratégies reliées à la sélection (surligner, souligner) et à la répétition (relire) de l'information. Par ailleurs, certaines stratégies cognitives et d'autorégulation semblent avoir un lien significatif avec (1) le rendement scolaire des élèves et (2) le sexe des élèves. En ce qui a trait au rendement scolaire des élèves, les élèves moyens-forts mentionnent utiliser significativement plus souvent que les élèves faibles certaines stratégies cognitives reliées à la répétition (relire le texte au besoin) et à l'élaboration (comprendre à l'aide des mots-liens) de l'information ainsi que des stratégies d'autorégulation reliées à la phase d'autoévaluation (réviser tous les points importants du texte). Pour ce qui est des

filles, celles-ci rapportent utiliser significativement plus souvent que les garçons certaines stratégies cognitives reliées à la sélection (souligner, surligner, écrire des mots-liens), l'élaboration (comprendre) et la répétition (relire) de l'information ainsi que des stratégies d'autorégulation en lien avec les phases de planification (identifier les attentes, penser au lien avec le cours) et d'autoévaluation (réviser, se questionner). Par ailleurs, il semble exister une relation entre certaines stratégies d'autorégulation lors de cette activité et l'âge des élèves. En effet, les élèves plus vieux rapportent utiliser significativement plus souvent que les élèves plus jeunes certaines stratégies d'autorégulation reliées à la phase de planification (penser au lien avec le cours) et à la phase d'autoévaluation (se questionner). Cependant, aucune relation significative n'est ressortie entre leurs stratégies lors de l'apprentissage par la lecture et leur parcours scolaire. Ainsi, quatre grandes conclusions peuvent être tirées de cette étude soit : (1) les élèves raccrocheurs utilisent peu de stratégies d'apprentissage reconnues efficaces pour l'apprentissage signifiant (organisation, élaboration), (2) le type de parcours scolaire du raccrocheur ne semble pas avoir d'influence sur l'utilisation qu'il fait des stratégies d'apprentissage, (3) en plus de la quantité de stratégies, la qualité et la complexité de celles-ci peuvent différencier les élèves forts des élèves faibles et (4) l'utilisation de stratégies d'autorégulation semble augmenter avec l'âge.

MOTS-CLÉS

Stratégies d'apprentissage, stratégies cognitives, stratégies d'autorégulation, apprentissage par la lecture, lire pour apprendre, raccrocheurs, écoles de raccrocheurs

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTES DES TABLEAUX.....	x
REMERCIEMENTS.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE UN : PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Le contexte scolaire québécois.....	5
1.1.1 La situation actuelle.....	6
1.1.2 Les moyens pour contrer le décrochage scolaire.....	6
1.1.2.1 La formation générale aux adultes.....	6
1.1.2.2 Les écoles de raccrocheurs.....	8
1.2 Le problème.....	10
1.2.1 Les facteurs relatifs à l'école.....	11
1.2.2 Les facteurs relatifs à l'élève.....	13
1.3 La question de recherche.....	16
CHAPITRE DEUX : CADRE DE RÉFÉRENCE ET RECENSION	
SPÉCIFIQUE.....	18
2.1 Le cadre de référence.....	19
2.1.1 La définition de l'apprentissage par la lecture.....	19
2.1.2 Les différents modèles et cadres de référence sur	
l'apprentissage par la lecture.....	20
2.1.3 Le modèle «Lire pour apprendre et difficultés	
d'apprentissage au secondaire» (Cartier, 2002a).....	23
2.1.3.1 Les fondements théoriques de ce modèle.....	23
2.1.3.2 La description de modèle de Cartier (2002a). ..	24
2.1.3.3 Les stratégies d'apprentissage.....	26
2.1.3.4 Les stratégies d'apprentissage en lien avec le	
modèle «Lire pour apprendre et difficultés	
d'apprentissage au secondaire» (Cartier, 2002a).....	32
2.2 La recension spécifique des recherches empiriques.....	37
2.2.1 La sélection des écrits.....	38
2.2.2 La recension des études descriptives et comparatives...	39
2.2.2.1 Les recherches traitant des élèves ayant des	
difficultés d'apprentissage au secondaire.....	39
2.2.2.2 Les recherches traitant des élèves faibles au	
secondaire.....	42
2.2.2.3 Les recherches traitant des élèves	
raccrocheurs au secondaire.....	52
2.2.2.4 Les recherches traitant des élèves moyens au	
secondaire.....	54

TABLE DES MATIÈRES (suite)

2.2.2.5 <i>Les recherches traitant des étudiants faibles à l'université</i>	61
2.2.2.6 <i>La synthèse des recherches descriptives et comparatives</i>	66
2.3 L'objectif de recherche.....	78
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE.....	80
3.1 Le contexte de la présente étude	81
3.2 Le type de recherche	81
3.3 L'échantillon.....	82
3.4 L'instrument de collecte de données.....	82
3.5 La démarche de collecte de données.....	85
3.6 Les modalités de compilation et d'analyse des données.....	85
3.7 Les considérations déontologiques.....	86
CHAPITRE IV : RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	88
4.1 Les résultats	89
4.1.1 Les analyses descriptives.....	89
4.1.1.1 <i>Leurs stratégies cognitives et d'autorégulation</i>	90
4.1.2 Les analyses comparatives.....	
4.1.2.1 <i>Les relations entre les stratégies d'apprentissage par la lecture et leur parcours scolaire</i>	96
4.1.2.2 <i>Les relations entre les stratégies d'apprentissage par la lecture et leurs résultats scolaires</i>	100
4.1.2.3 <i>Les relations entre les stratégies d'apprentissage par la lecture et certaines de leurs caractéristiques socio-démographiques</i>	105
4.2 La discussion	115
4.2.1 Les stratégies d'apprentissage par la lecture d'élèves âgés entre 16 et 19 ans et fréquentant des écoles de raccrocheurs.....	115
4.2.1.1 <i>Les stratégies cognitives</i>	115
4.2.1.2 <i>les stratégies d'autorégulation</i>	120
4.2.2 Les relations entre les stratégies d'apprentissage par la lecture et leur parcours scolaire.....	123
4.2.3 Les relations entre les stratégies d'apprentissage par la lecture et leurs résultats scolaires.....	124
4.2.4 Les relations entre les stratégies d'apprentissage par la lecture et certaines de leurs caractéristiques socio-démographiques.....	126

TABLE DES MATIÈRES (suite)

CONCLUSION.....	128
5.1 Les apports et limites de la recherche.....	134
5.1.1 Les apports théoriques et pratiques.....	135
5.1.2 les limites théoriques et pratiques.....	136
5.2 Les perspectives futures.....	137
RÉFÉRENCES.....	138
ANNEXES.....	146
ANNEXE I : Les résultats au test non-paramétrique (U de Mann-Whitney) pour les stratégies cognitives et le parcours scolaire des élèves.....	147
ANNEXE II : Les résultats au test non-paramétrique (U de Mann-Whitney) pour les stratégies d'autorégulation et le parcours scolaire des élèves.....	148
ANNEXE III : Les résultats au test non-paramétrique (U de Mann- Whitney) pour les stratégies cognitives et le rendement scolaire en français des élèves.....	149
ANNEXE IV : Les résultats au test non-paramétrique (U de Mann- Whitney) pour les stratégies d'autorégulation et le rendement scolaire en français des élèves	150
ANNEXE V : Les résultats au test non-paramétrique (U de Mann-Whitney) pour les stratégies cognitives et le sexe des élèves	151
ANNEXE VI : Les résultats au test non-paramétrique (U de Mann- Whitney) pour les stratégies d'autorégulation et le sexe des élèves.....	152
ANNEXE VII : Les résultats au test non-paramétrique (U de Mann- Whitney) pour les stratégies cognitives et l'âge des élèves.....	153
ANNEXE VIII : Les résultats au test non-paramétrique (U de Mann- Whitney) pour les stratégies d'autorégulation et l'âge des élèves.....	154

LISTE DES FIGURES

FIGURE I : Le déterminisme réciproque (Bandura, 1976).....	23
FIGURE II : La situation d'apprentissage et les composantes cognitives du processus d'apprentissage par la lecture selon le modèle de Cartier (2002a).....	25

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I : La classification des stratégies d'apprentissage selon Dansereau <i>et al.</i> (1985).....	27
TABLEAU II : Les catégories de stratégies d'apprentissage d'après Weinstein et Mayer (1986; d'après Wolfs, 1998).....	28
TABLEAU III : La classification des stratégies d'apprentissage selon McKeachie <i>et al.</i> (1988).....	30
TABLEAU IV : La synthèse des recherches traitant des élèves ayant des difficultés d'apprentissage au secondaire.....	41
TABLEAU V : La synthèse des recherches traitant des élèves faibles au secondaire.....	43
TABLEAU VI : La synthèse des recherches traitant des raccrocheurs au secondaire.....	53
TABLEAU VII : La synthèse des recherches traitant des élèves ordinaires au secondaire.....	55
TABLEAU VIII : La synthèse des recherches traitant des étudiants faibles à l'université.....	62
TABLEAU IX : Les stratégies cognitives de sélection et de répétition.....	67
TABLEAU X : Les stratégies cognitives d'élaboration et d'organisation.....	69
TABLEAU XI : Les stratégies d'autorégulation.....	72
TABLEAU XII : Les items du questionnaire regroupés selon les deux types de stratégies.....	84
TABLEAU XIII : Les stratégies cognitives rapportées par les élèves	90
TABLEAU XIV : Les stratégies d'autorégulation rapportées par les élèves .	93
TABLEAU XV : Les stratégies cognitives en lien avec le parcours scolaire des élèves.....	97
TABLEAU XVI: Les stratégies d'autorégulation en lien avec le parcours scolaire des élèves.....	99
TABLEAU XVII : Les stratégies cognitives en lien avec le rendement scolaire en français des élèves	102
TABLEAU XVIII : Les stratégies d'autorégulation en lien avec le rendement scolaire en français des élèves.....	104
TABLEAU XIX : Les stratégies cognitives en lien avec le sexe des élèves.....	107
TABLEAU XX : Les stratégies d'autorégulation en lien avec le sexe des élèves.....	109
TABLEAU XXI: Les stratégies cognitives en lien avec l'âge des élèves.....	112
TABLEAU XXII: Les stratégies d'autorégulation en lien avec l'âge des élèves.....	114

REMERCIEMENTS

Au terme de ce mémoire, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont rendu possible ce projet.

Je tiens d'abord à remercier sincèrement Madame Sylvie Cartier, professeure au département de psychopédagogie de la faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal, qui a dirigé ce mémoire. Son appui constant et éclairé, de même que sa patience et sa confiance qu'elle a témoignée, tout au long de cheminement, m'ont été essentiels. Elle est pour moi un modèle de l'art de diriger une recherche.

Merci également à tous mes amis qui m'ont encouragé pendant ce mémoire, plus précisément à Catherine Hébert, Karine Bussilacchi, Andréanne Gagné, Diane Beaudry et Catherine Otis pour leur grande disponibilité et leur générosité.

Finalement, je remercie spécialement Benoit Gagnon pour ses encouragements, sa patience ainsi que sa famille pour leur support et leur compréhension.

INTRODUCTION

Afin de rencontrer les nouvelles exigences de la société et dans le but d'intégrer le marché du travail, les jeunes d'aujourd'hui doivent posséder une solide formation académique. Cependant, telle n'est pas la réalité de tous les jeunes. En effet, en 2000, le ministère de l'Éducation (MÉQ, 2003) estimait que 32,0% des élèves sortaient de la formation générale des jeunes sans Diplôme d'Études Secondaires (DES). Même si un grand nombre de ces élèves se dirigent vers des écoles de raccrocheurs, mieux adaptées à leurs besoins, afin de terminer leur scolarisation, plusieurs ne réussissent pas à obtenir leur DES à cet endroit. En effet, dans leur classement des écoles secondaires du Québec, l'Institut Fraser et l'Institut Économique de Montréal (2003) ont établi à 42,3% le taux de promotion des élèves allant à Eulalie Durocher et à 38,7% celui des élèves fréquentant l'école Marie-Anne (deux écoles de raccrocheurs de la Commission Scolaire de Montréal). Pourquoi ces élèves ne réussissent-ils pas mieux dans ces écoles conçues spécifiquement pour eux ? Lorsque nous analysons plus en profondeur cette situation, il est possible d'observer des facteurs reliés à l'école et à l'élève.

Les écoles de raccrocheurs ont des caractéristiques particulières. En effet, même si ces écoles suivent le même programme de formation que les écoles secondaires générales et qu'elles proposent souvent un enseignement de type magistral, l'accent est mis sur la petitesse des groupes, les activités de récupération, la disponibilité des enseignants et la semestrialisation afin d'accentuer la diplomation (Bouchard, St-Amant, Bourbeau & Berthelot, 1994). Par ailleurs, au niveau secondaire (Cartier, 2001b) et par le fait même dans les écoles de raccrocheurs, la lecture demeure un médium très utilisé pour effectuer des apprentissages.

Les élèves fréquentant les écoles de raccrocheurs ont eux aussi leurs caractéristiques spécifiques. Âgés entre 16 et 19 ans et ne détenant pas de DES, ces élèves ont souvent un parcours scolaire ardu et des difficultés marquées en français (Bouchard & al., 1994; Violette, 1991). Or, selon Cartier (2001b) pour réussir à l'école, mais aussi sur le marché du travail, les élèves doivent maîtriser la

compétence de l'apprentissage par la lecture, compétence privilégiée par le nouveau programme de formation de l'école québécoise (MÉQ, 2001a).

Pour aider ces élèves à obtenir leur DES et à intégrer le marché du travail, il importe de mieux les connaître lors d'une situation d'apprentissage par la lecture. À ce sujet, peu d'études se sont attardées à cette problématique. La présente étude s'intéresse spécifiquement aux stratégies des élèves fréquentant les écoles de raccrocheurs lors d'une situation d'apprentissage par la lecture. L'objectif principal de cette recherche est d'*identifier les stratégies des élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de raccrocheurs lorsqu'ils lisent pour apprendre*. Pour ce faire, quatre sous-objectifs ont été retenus : (1) décrire leurs stratégies cognitives et d'autorégulation, (2) examiner les relations entre leurs stratégies d'apprentissage par la lecture et leur parcours scolaire, (3) examiner les relations entre leurs stratégies d'apprentissage par la lecture et leurs résultats scolaires en français et finalement (4) examiner les relations entre leurs stratégies d'apprentissage par la lecture et certaines de leurs caractéristiques personnelles (sexe et âge).

Ce mémoire est divisé en quatre chapitres. Dans le premier chapitre, le contexte et le problème de recherche seront présentés. Dans ce chapitre, la question de recherche sera posée. Le second chapitre décrira le cadre de référence dans lequel s'inscrit la présente recherche de même que la recension des recherches empiriques relatives aux stratégies cognitives et d'autorégulation utilisées par des élèves de niveaux secondaire et universitaire. Ce second chapitre conclura sur les objectifs de la présente étude. Le troisième chapitre sera consacré à la présentation de la méthodologie de la recherche. Ainsi, le type de recherche de même que le contexte de la présente étude seront exposés. Les participants, l'instrument de cueillette de données, les modalités de compilation et d'analyse des données ainsi que les considérations déontologiques seront décrites. Enfin, le quatrième chapitre fera état des résultats de la présente étude en lien avec l'objectif principal ainsi que les sous-objectifs et une discussion suivra.

CHAPITRE UN

PROBLÉMATIQUE

1.1 Le contexte scolaire québécois

Depuis quelques décennies, les attentes de la société envers les jeunes ont évolué. Corbo (2001) explique la présence de ces nouvelles exigences par les tendances économiques, sociales et culturelles qu'apporte la mondialisation. Cette ouverture au monde accroît la concurrence, la productivité et la performance des marchés qui à leurs tours entraînent une augmentation de la demande de travailleurs qualifiés. En effet, au cours des dernières années, le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ, 2001) rapporte que l'augmentation de l'emploi a davantage été concentrée dans les catégories professionnelles, soit celles qui demandent un niveau de scolarité élevé. Entre 1990 et 1998, pendant que le nombre d'emplois nécessitant des études universitaires augmentaient de 54%, le nombre d'emplois occupés par des personnes ne possédant pas de Diplôme d'Études Secondaires (DES) chutaient de 30,5% (CSÉ, 2001). Par conséquent, la société s'attend à ce que l'accès des jeunes au marché du travail passe d'abord par une solide formation académique allant du primaire jusqu'au collégial et voire même l'université. Or, cette solide formation académique s'acquiert à l'école. Cependant, comme le rapporte Gagnon (2001), jusqu'à aujourd'hui, ce que l'on retient le plus des bilans et des différentes réflexions sur le système d'éducation des dernières décennies sont : le haut taux de décrochage, le faible taux de diplomation, les difficultés vécues par les garçons à l'école ainsi que la maîtrise insuffisante de la langue française par un grand nombre d'élèves. De ce fait, il devient essentiel de nous demander si l'école met en place les conditions permettant à tous les élèves d'obtenir un premier diplôme, soit un DES.

Conscient de l'importance de la réussite des élèves à l'école, le ministère de l'Éducation (MÉQ, 2001a) proposait en 1997, une réforme de son programme de formation. Par cette réforme, le MÉQ se donne comme mission de préparer l'élève, futur travailleur, à participer activement à l'émergence de la société de demain. Pour ce faire, l'objectif principal de la réforme passe de la scolarité gratuite à la réussite scolaire des élèves. Par cette réforme, le MÉQ veut augmenter le taux de réussite des élèves en visant la réalisation d'apprentissages ainsi que la persévérance de ceux-ci jusqu'à l'obtention d'un DES. Cette réforme du

programme de formation vise à accroître à 85% le pourcentage de diplômés de niveau secondaire avant l'âge de 20 ans. Cependant, comme le rapporte le CSÉ (1999), même si «l'idéal de démocratisation de l'éducation s'est déplacé de l'accès au succès, encore faut-il qu'une majorité de ceux qui ont maintenant accès à des études y réussissent» (p.20).

1.1.1 La situation actuelle

Actuellement, la réussite scolaire ne semble pas être la réalité de tous les élèves. En effet, en 2000, le MÉQ (2002a) estimait que 32,0% des élèves sortaient de la formation générale des jeunes sans diplôme. De cette clientèle, un certain nombre vont continuer leurs études secondaires dans les écoles de raccrocheurs ou encore à la formation générale des adultes et ce, avec ou sans période d'arrêt. Le MÉQ (2002a) rapporte qu'en 2000-2001, la proportion d'élèves âgés de moins de 20 ans passant directement de la formation générale des jeunes à celle des adultes, sans période d'arrêt, était de 12,7%. Ce qui indique donc qu'en 2000, 19,3% des élèves de moins de 19 ans n'avaient pas de DES, ni ne fréquentaient l'école. Ces élèves ont abandonné l'école et ce, au grand désespoir de leur entourage (Violette, 1991).

1.1.2 Les moyens pour contrer le décrochage scolaire

Afin de contrer l'abandon scolaire, l'école québécoise a vu apparaître, depuis une dizaine d'années, un foisonnement de mesures d'aide, de voies expérimentales ou d'écoles alternatives afin d'aider ces élèves à compléter leurs études jusqu'à l'obtention de leur DES (Bouchard, Saint-Amant, Bourbeau & Berthelot, 1994). Au Québec, on retrouve principalement deux mesures d'aide vers lesquelles les élèves, qui ont laissé la formation générale des jeunes, peuvent se diriger pour terminer leurs études secondaires. Il s'agit de la formation générale aux adultes et des écoles dites de raccrocheurs.

1.1.2.1 La formation générale aux adultes

Le MÉQ (2001b) définit la formation générale aux adultes comme un «établissement d'enseignement destiné à assurer la formation de l'adulte inscrit aux

services éducatifs prévus pour lui ou elle» (p.3). Selon Desprès-Poirier (1999), le secteur public de la formation générale aux adultes est apparu en 1941 avec le début des programmes de formation professionnelle aux adultes offerts aux travailleurs en chômage et aux travailleurs de l'industrie. Bourbeau (1992) relate qu'à ce moment, les services de formation aux adultes des différentes villes du Québec ont scolarisé des gens qui avaient dû quitter l'école plus tôt à cause d'une situation financière précaire ou d'une grossesse hâtive. Ces individus, avec une large expérience du marché du travail, effectuaient un retour aux études vers l'âge de 30 ans afin de rencontrer les nouvelles exigences du marché du travail ou d'améliorer leur situation. Aujourd'hui, la formation générale des adultes est offerte à l'ensemble de la population âgée de 16 ans et plus désirant terminer ses études secondaires. Ainsi, à cause de la Loi sur l'instruction publique parue en 1989, l'âge de la population fréquentant ce service a considérablement diminué. D'après Desprès-Poirier (1999, p.233), cette loi prévoit que :

«toute personne qui n'est plus assujettie à l'obligation de fréquentation scolaire a droit aux services éducatifs prévus par les régimes pédagogiques établis par le gouvernement en vertu de l'article 448, dans le cadre des programmes offerts par la commission scolaire en application avec la présente loi» (article 2).

Ainsi, cette loi stipule qu'un élève peut être admis à la formation générale des adultes dès l'âge de 16 ans et ce, avec ou sans temps d'arrêt entre l'école secondaire générale et la formation générale des adultes. Comme le fait remarquer Desprès-Poirier (1999), les élèves de 6 à 16 ans doivent fréquenter la formation générale des jeunes. Après, entre 16 et 18 ans, ils ont le choix de fréquenter la formation générale des jeunes qui comprend les écoles de raccrocheurs ou encore la formation générale des adultes. Puis, après 18 ans, les élèves ne peuvent fréquenter que la formation générale des adultes ou encore les écoles de raccrocheurs. Par ce fait, les élèves de moins de 20 ans représenteraient environ 17% de la clientèle de la formation générale des adultes (MÉQ, 2002a).

Comme le mentionnait Beauchesne (1992), ces jeunes sont tentés de poursuivre leurs études par le biais de la formation générale des adultes parce qu'ils peuvent y

recevoir un enseignement individualisé qui leur permet d'avancer à leur rythme et ce, dans un contexte scolaire qui offre un horaire souple et peu de discipline. De plus, la formation générale aux adultes permet les études à temps partiel et à temps plein et ce, de jour ou de soir. Le régime pédagogique de la formation aux adultes propose quatre formules, soit (1) l'enseignement individualisé, (2) l'enseignement magistral, (3) la formation à distance et (4) la formation pour autodidactes. Dans chacune de ces quatre formules pédagogiques, les adultes reçoivent des cahiers d'exercices de type modulaire accompagnés de cassettes et de livres (MÉQ, 2001b). Ce type d'enseignement met l'accent sur la lecture de textes, de notions et de consignes dans le but de réaliser des exercices. Selon Bouchard, St-Amant et Côté (1993) plus de 80% des adultes suivraient leurs cours par l'enseignement individualisé. Ce modèle d'enseignement peut présenter quelques difficultés à l'adulte, car il demande une grande discipline personnelle. Comme le rapporte Beauchesne (1992), cette adaptation n'est pas facile pour les jeunes et encore moins pour ceux présentant une histoire scolaire en dents de scie. Ainsi, le régime pédagogique de la formation aux adultes est conçu pour ceux pouvant progresser avec un minimum d'encadrement. Le personnel enseignant se tient à la disposition des adultes pour répondre à leurs questions (Bouchard & al., 1994; MÉQ, 2001b).

1.1.2.2 Les écoles de raccrocheurs

Selon Bouchard et al. (1993), une école de raccrocheurs se définit comme «un lieu physique où l'on offre un programme de formation générale du secondaire à l'intention des élèves de 16 à 19 ans ayant quitté la formation générale des jeunes avant l'obtention de leur DES» (p.5). Depuis 1981, après la mise sur pied de l'école Marie-Anne de la Commission Scolaire De Montréal, plusieurs commissions scolaires ont offert ce même type d'école afin d'aider les élèves à obtenir leur DES. La multiplication des écoles de raccrocheurs a été rapide et celles-ci fonctionnent maintenant à pleine capacité (Bouchard & al., 1994).

Selon Bouchard et al. (1994), même si chaque école de raccrocheurs a son caractère et sa philosophie propre, toutes suivent le même programme que la formation

générale du secondaire. Ainsi, les exigences de diplomation sont les mêmes. Les orientations de ces écoles sont basées sur le respect du rythme d'apprentissage des élèves de même que sur la création de conditions qui favorisent la réussite de ceux-ci. Pour ce faire, le régime pédagogique préconisé est l'enseignement magistral avec la possibilité, dans certaines matières, de choisir entre une approche individualisée ou encore collective. La lecture est aussi un médium privilégié pour enseigner la matière. Par ce fait, les élèves sont invités à lire des textes contenus dans leurs manuels scolaires afin d'apprendre de nouvelles notions pour ensuite les approfondir dans le cadre d'exercices. Par ailleurs, dans ces écoles, la disponibilité des enseignants est essentielle. C'est pourquoi des périodes de mise à jour quotidienne, de révision dirigées lors des périodes d'examens sont inscrites à l'horaire des élèves ainsi que des périodes de récupération obligatoires pour les élèves ayant échoué un examen. À la différence des écoles secondaires générales, ces écoles fonctionnent par semestre, c'est-à-dire qu'elles optent pour une division de l'année scolaire en deux parties de durée équivalente (Legendre, 1993); ceci permet de compléter des cours deux fois par année et donc, de terminer plus rapidement les crédits manquants à l'obtention de leur DES. Par ailleurs, ces écoles dispensent seulement les crédits de 4^e et 5^e secondaire et, dans quelques cas, les crédits obligatoires de 3^e secondaire. Comme pour la formation générale des adultes, les écoles de raccrocheurs permettent que la scolarisation s'effectue à temps partiel ou à temps plein et ce, tant de jour que de soir.

En ce qui a trait à la discipline, comme dans les écoles secondaires générales, les élèves doivent respecter les règles disciplinaires imposées par les écoles de raccrocheurs. Présence obligatoire en classe, absences contrôlées, date d'échéance pour les travaux font partie du quotidien des élèves fréquentant les écoles de raccrocheurs.

Les écoles de raccrocheurs semblent être la voie proposée actuellement au Québec pour répondre aux besoins de scolarisation des élèves âgés entre 16 et 19 ans qui ont abandonné l'école secondaire générale. Ainsi, une question se pose : Est-ce que

les élèves ayant abandonné l'école secondaire générale réussissent mieux dans ces écoles de raccrocheurs?

1.2 Le problème

Afin de répondre à la question de la réussite scolaire des élèves dans les écoles de raccrocheurs, les résultats des différentes enquêtes démontrent que cela demeure difficile pour un certain nombre d'entre eux. En effet, même si, dans leur étude portant sur les lieux de raccrochage au Québec, Bouchard et al. (1994) estiment à 80% le taux de réussite de ces écoles, d'autres statistiques annoncent des résultats plus inquiétants. En effet, dans leur classement des écoles secondaires du Québec, l'Institut Fraser et l'Institut Économique de Montréal (2003) a établi à 42,3% le taux de promotion des élèves allant à Eulalie Durocher et à 38,7% celui des élèves fréquentant l'école Marie-Anne (deux écoles de raccrocheurs de la Commission Scolaire de Montréal). Cependant, compte tenu du fait que ces élèves doivent lire dans leurs manuels pour apprendre, il est possible que la lecture ait un rôle majeur dans l'échec de ces jeunes. En effet, comme le rapporte Cartier (2001c), apprendre en lisant n'est pas un processus facile pour les élèves et encore moins pour les élèves présentant des difficultés. Or, les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage présentent un haut taux de décrochage scolaire (Cartier, 2001c). Tel est le cas aux États-Unis, où Horton et Lovitt (1994) mentionnent que ce taux varie entre 35% et 47%. Or, ces auteurs concluent sur le fait que les échecs scolaires seraient étroitement liés aux difficultés que ces élèves ont face à la lecture pour apprendre.

Ainsi, ces chiffres démontrent que les élèves scolarisés dans les écoles de raccrocheurs conçues spécifiquement pour eux ne semblent pas obtenir, dans la majorité des cas, leur DES. Hrimech, Théorêt, Hardy et Gariépy (1993) mentionnent que jusqu'à récemment, les recherches avaient démontré que le décrochage scolaire était, a priori, un problème personnel à l'élève. Cependant, depuis quelques années, des études se sont attardées aux facteurs liés à l'école pouvant avoir une incidence sur l'abandon scolaire. Ainsi, afin d'expliquer les

problèmes éprouvés par les élèves fréquentant ce type d'école, des facteurs scolaires et personnels sont présentés.

1.2.1 Les facteurs relatifs à l'école de raccrocheurs

Les écoles de raccrocheurs font partie du regroupement des écoles secondaires publiques. Elles partagent donc avec ces dernières plusieurs caractéristiques. Par ce fait, les études traitant des écoles secondaires générales sont donc pertinentes pour décrire, en partie, la réalité des écoles pour raccrocheurs. Ainsi, l'échec scolaire, le morcellement des contenus, l'accent mis sur les contenus disciplinaires, l'enseignement magistral de même que les activités d'apprentissage seraient quelques-uns des facteurs qui auraient une influence sur le décrochage scolaire.

Un premier facteur relié à l'école est la présence d'élèves présentant des échecs scolaires. Comme le mentionne Perroun (1996), l'échec scolaire n'est pas une caractéristique propre à l'élève. En fait, il n'est ni identifiable à ses compétences propres, ni à ses performances et ni à ses comportements. Un élève échoue lorsque l'école dit qu'il échoue, il réussit lorsque celle-ci le décide. En effet, l'école propose ses propres critères et procédures d'évaluation. Ainsi, si l'élève n'entre pas dans ce barème de critères, il peut échouer. Or, l'échec scolaire constitue un facteur prédictif de l'abandon scolaire. En effet, comme le mentionne le MÉQ (1991), le poids des échecs de même que celui des mauvaises notes pèsent lourd sur le moral des élèves et démotivent ceux-ci. Ainsi, au lieu de travailler plus fort pour compenser leurs échecs, les élèves sont découragés et plusieurs songent à abandonner leurs études.

Le deuxième facteur relié à l'école est le morcellement des contenus. En effet, présentement, le programme de formation de l'école secondaire générale est divisé en matière spécifique. Ainsi, l'élève a, à son horaire, des cours de français, d'histoire, de mathématique sans qu'il y ait nécessairement de liens entre eux. Il peut devenir difficile pour un élève de comprendre le pourquoi de ces apprentissages mais aussi de faire des liens entre ceux-ci. Par sa réforme au

secondaire, le MÉQ (2001a) veut intégrer l'ensemble des matières dans un tout homogène et axer les contenus autour des grandes problématiques de la vie quotidienne (domaines d'apprentissage).

Le troisième facteur relié à l'école est l'accent mis sur les contenus disciplinaires. En complément aux domaines d'apprentissage, le MÉQ (2001a) mise sur l'importance de développer chez tous les élèves du secondaire des compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social. Le MÉQ (2001a) définit une compétence transversale comme un «savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources» (p.5). Ces compétences sont nommées transversales car elles s'étendent à tous les domaines d'apprentissage. En effet, ces compétences permettent à l'élève d'acquérir, de construire ses connaissances. Selon le MÉQ (2001a), les compétences transversales développées en lien avec la langue d'enseignement sont à la base de celles qui seront développées tout au long de la scolarité de l'élève. En effet, à travers ces compétences, l'élève y acquerra l'aptitude à comprendre, à interpréter et à utiliser l'information orale ou écrite. Ainsi, il lui sera possible d'y avoir recours dans sa vie de tous les jours non seulement pour atteindre ses buts personnels, mais aussi pour étendre ses connaissances.

Une compétence que l'on peut nommer transversale est l'apprentissage par la lecture parce qu'elle permet à l'élève de comprendre, d'interpréter et d'utiliser des informations écrites dans plusieurs domaines d'apprentissage. Pour Cartier (2001a) l'apprentissage par la lecture n'est pas seulement une compétence à développer et à maîtriser au secondaire, mais aussi sur le marché du travail où les employeurs demandent aux travailleurs de lire pour se former. En effet, comme le souligne Bulik (1994) l'élève ayant des difficultés d'apprentissage est celui qui est le plus prédisposé à vivre des changements au niveau de ses emplois qui lui demanderont d'acquérir, de façon significative, de nouvelles connaissances. Ainsi, cette compétence aidera non seulement l'élève à réussir à l'école et par le fait même à obtenir son diplôme, mais aussi plus tard, lors de son entrée sur le marché du travail

dans lequel il sera appelé à lire des manuels d'emplois ou des procéduriers (Cartier, 2001a).

Un quatrième facteur relié à l'école est la présence dominante de l'enseignement magistral comme formule pédagogique. L'enseignement magistral est une méthode selon laquelle l'enseignement se fait par une présentation orale du contenu (Legendre, 1993). Graden et al. (1983; dans Hrimech & al., 1993), remettent en question l'enseignement magistral, car l'engagement actif des élèves aux apprentissages y serait minimal.

Enfin, le cinquième facteur relié à l'école sont les activités d'apprentissage. Dans cette formule pédagogique qu'est l'enseignement magistral, les activités d'apprentissage sont l'écoute de cours, la prise de notes et la lecture dans les manuels. En effet, comme le rapportent Zigmond, Levin et Laurie (1985; dans Ellis & Lenz, 1990), plus de 40% des notions que les élèves apprennent au secondaire proviennent de manuels scolaires. Or, les lectures provenant de manuels de niveau secondaire sont de type informatif comprenant les structures comparatives, causales, descriptives, etc. Cependant, en arrivant au secondaire, les élèves sont habitués à des textes ayant une structure narrative (histoire, conte) présentant un ordre pré-établi des idées du texte privilégiés le programme de formation du primaire (Armand, 1995).

Ainsi, nous reconnaissons l'importance des compétences dont les transversales comme la lecture pour apprendre dans les activités d'apprentissage proposées aux élèves. Cependant, actuellement, ceux-ci ne sont pas formés ou supervisés pour les utiliser.

1.2.2 Les facteurs relatifs à l'élève

Les élèves fréquentant des écoles de raccrocheurs possèdent des caractéristiques personnelles qui permettent de mieux comprendre leur problème dont, le genre,

l'âge, le type de parcours scolaire et de difficultés éprouvées de même que leurs stratégies d'apprentissage.

En ce qui a trait au genre, plusieurs études le démontrent (Bourbeau, 1992; Violette, 1991; Beauchesne, 1992; Fortier, 1996), l'abandon scolaire est davantage marqué chez la population masculine que féminine. En effet, au Québec, en 2000-2001, le taux de non-diplomation chez les moins de 20 ans était de 35,2% chez les garçons et de 21% chez les filles. Selon Bourbeau (1992), du groupe d'élèves des 16-19 ans faisant un retour aux études, 56% étaient des garçons. Enfin, selon Fortier (1996), dans sa recherche sur les méthodes pédagogiques et les stratégies d'apprentissage privilégiées par les élèves raccrocheurs de 15 à 21 ans, 56% des élèves interrogés étaient des garçons.

En ce qui a trait à l'âge, Fortier (1996) rapporte que 88% des raccrocheurs interrogés étaient âgés entre 17 et 19 ans. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de l'étude de Bouchard et al. (1993) qui rapportent que la moyenne d'âge des élèves de leur étude fréquentant les écoles de raccrocheurs était autour de 18 ans.

Concernant le type de parcours scolaire, Bouchard et al. (1994) rapportent qu'il y a trois types d'élèves fréquentant ces écoles, soit les élèves *raccrocheurs*, les élèves qui leur manquent quelques cours pour obtenir leur DES et enfin, les élèves qui effectuent un passage direct entre l'école secondaire générale et l'école pour raccrocheurs. Le premier type, les *raccrocheurs*, représente entre 85% et 90% de la population (Bouchard & al., 1994). Pour Bouchard et al. (1994), les *raccrocheurs* sont des élèves, qui ayant quitté la formation générale des jeunes pendant un certain temps, se réinscrivent à l'école dans un but d'obtenir un DES. À leur arrivée dans ces écoles, leur niveau de scolarité se situe vers la fin de la 3^e année du secondaire. Selon Fortier (1996), 74% de ces élèves auraient doublé au moins une année et ce, au cours du secondaire dans 75% des cas. Le deuxième type correspond aux élèves pour lesquels quelques cours sont à faire pour obtenir leur diplôme ou qui ont leur diplôme mais veulent obtenir des cours préalables spécifiques à leur entrée au

collégial. Enfin, le dernier type d'élèves sont ceux qui effectuent un passage direct entre l'école secondaire générale et l'école de raccrocheurs. Même si ce profil est peu décrit par la littérature, il semble être de plus en plus présent dans ces écoles. Ces élèves, démotivés par l'école secondaire générale se dirigent vers les écoles de raccrocheurs pour terminer leur scolarité.

Au plan des difficultés éprouvées par ces élèves, Bouchard et al. (1994) mentionnent que tous profils confondus, ces élèves présentent la majorité du temps, une histoire scolaire ardue, des conditions économiques et une situation familiale difficiles. Par ailleurs, Beauchesne (1992) mentionnent que la majorité des élèves qui effectuent un retour aux études ont, à différents niveaux, des difficultés dans leurs apprentissages. Dans son enquête, Beauchesne (1992) a tenté de voir où se situaient, plus spécifiquement, les difficultés de ces élèves, celui-ci a constaté que le français était la matière la plus faible. Par ailleurs, Stetson et William (1992; dans Cartier & Viau, 2001) rapportent, à l'aide de deux recherches, «que 50% des élèves du secondaire, voire même 92% dans certains cas, ont de la difficulté à lire efficacement pour apprendre» (p.4) dans les manuels scolaires.

Enfin, en ce qui a trait aux stratégies d'apprentissage, des auteurs attribuent les difficultés vécues par ces élèves à leur faible bagage stratégique. En effet, Goldman et Bradley (1996), dans leur étude australienne sur le retour aux études, remarquent que 44% des répondants se plaignent d'un manque de stratégies d'étude. Or, des chercheurs (Weinstein & Mayer, 1986; Richardson & al., 1987; de Bettencourt, 1987; dans Langevin, 1999) ont démontré que les élèves faibles utilisaient moins de stratégies que les élèves forts et les utilisaient de façon inadéquate.

Ainsi, nous reconnaissons l'importance de prendre en considération l'ensemble de ces caractéristiques personnelles afin d'expliquer les difficultés que ceux-ci vivent dans les écoles de raccrocheurs.

1.3 La question de recherche

L'importance d'obtenir un DES n'est plus à démontrer. Cependant, les statistiques du MÉQ (2003) sur le sujet arrivent à de tristes constats : en 2000, 32,0% des élèves sortaient de la formation générale des jeunes sans diplôme. Même si une partie de ces élèves se dirigent vers la formation générale des adultes ou vers les écoles de raccrocheurs, cela ne garantit pas l'obtention de leur DES. En effet, même si elles sont conçues spécifiquement pour ces élèves, les écoles de raccrocheurs semblent poser certains problèmes à plusieurs élèves les fréquentant. Cette situation peut s'expliquer par les facteurs reliés à l'école et à l'élève.

En ce qui a trait aux facteurs reliés à l'école, des auteurs (Bourbeau, 1992, Violette, 1992) ont démontré que l'échec, le morcellement des contenus (MÉQ, 2001a), l'accent mis sur les contenus disciplinaires (Bulik, 1994; Cartier, 2001a; MÉQ, 2001a, 2003), l'enseignement magistral (Graden & al., 1983 dans Hrimech & al., 1993) ainsi que les activités d'apprentissage (Armand, 1995; Stetson & William, 1992 dans Cartier & Viau, 2001; Zigmond, Levin & Laurie, 1985; dans Ellis & Lenz, 1990) étaient des facteurs d'influence aux problèmes vécus par ces élèves.

Pour ce qui est des facteurs reliés à l'élève, les études ont démontré que les élèves fréquentant ces écoles avaient certaines caractéristiques particulières. En effet, selon Bourbeau (1992), Beauchesne (1992), Violette (1991) et Fortier (1996), cette clientèle serait composée majoritairement de garçons âgés d'environ 18 ans. Trois types de parcours scolaire s'observent chez les élèves qui fréquentent ces écoles, soit ceux qui raccrochent après un temps de décrochage et qui viennent chercher les crédits nécessaires à l'obtention de leur DES, ceux qui effectuent un passage direct entre l'école secondaire générale et l'école de raccrocheurs afin de terminer leur scolarité et enfin ceux qui possèdent leur diplôme mais qui viennent y compléter des cours manquants pour se diriger vers le collégial. Ces élèves sont susceptibles d'avoir à différents niveaux des difficultés scolaires et, plus particulièrement, en français (Beauchesne, 1991). Par ailleurs, d'autres auteurs (Goldman & Bradley, 1996; Weinstein & Mayer, 1986; Richardson & al., 1987; de Bettencourt, 1987;

dans Langevin, 1999) pensent que les difficultés de ces élèves pourraient être reliées à un faible bagage stratégique.

Ainsi, pour aider ces élèves à réussir, il est primordial de mieux les connaître au niveau de leurs stratégies d'apprentissage lors de l'apprentissage par la lecture. Selon Cartier (2002b), pour réussir à l'école et particulièrement lors de la formation secondaire, les élèves doivent développer des compétences à apprendre par la lecture. En effet, comme le mentionne Armbruster (1986) et Woodward et Elliot (1990), plus le niveau scolaire augmente, plus l'enseignement repose sur les manuels et, plus spécifiquement, sur les textes à caractère informatif. Ainsi, cette compétence outillerait ces élèves et par le fait même, augmenterait leurs chances de diplomation. Afin de bien outiller les élèves fréquentant des écoles de raccrocheurs dans une situation d'apprentissage par la lecture, il importe de se demander : *Quelles sont les stratégies cognitives et d'autorégulation utilisées par les élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de raccrocheurs lors d'une activité d'apprentissage par la lecture?*

CHAPITRE DEUX
CADRE DE RÉFÉRENCE
ET RECENSION SPÉCIFIQUE

Afin de répondre à la question : *Quelles sont les stratégies cognitives et d'autorégulation utilisées par les élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de raccrocheurs lors d'une activité d'apprentissage par la lecture?*, ce deuxième chapitre sera consacré à la présentation du cadre de référence ainsi qu'à la recension spécifique des écrits. Ce chapitre comportera trois parties. La première partie présentera le cadre de référence et plus spécifiquement les stratégies d'apprentissage qui sont sollicitées dans une activité d'apprentissage par la lecture. La deuxième partie recensera les différentes recherches traitant des stratégies d'apprentissage utilisées par des élèves de niveau secondaire et d'étudiants de niveau universitaire dans une situation d'apprentissage par la lecture, de lecture ou d'étude. Enfin, la troisième partie présentera l'objectif de la présente étude de même que les sous-objectifs s'y rattachant.

2.1 Le cadre de référence

Le cadre de référence a pour but de préciser les concepts sous-tenant cette étude et issus de la question de recherche. Pour ce faire, le modèle de Cartier (2002a) «Lire pour apprendre et difficultés d'apprentissage au secondaire» a été retenu parce qu'il vise à mieux décrire le fonctionnement d'élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage lors d'une activité d'apprentissage par la lecture. Ainsi, dans cette partie, nous retrouverons la définition de l'apprentissage par la lecture, le modèle de Cartier (2002a) de même que les stratégies d'apprentissage s'y rattachant.

2.1.1 La définition de l'apprentissage par la lecture

Pouvant être considérée comme une compétence en langue et/ou transversale, l'apprentissage par la lecture est défini 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, 1997, p.93).

Afin de bien comprendre l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2001a), des distinctions doivent être réalisées avec la compréhension de la lecture. La

compréhension de la lecture est présentée par Giasson (1995) comme un processus de construction de sens. Dans ce processus, l'apprenant est actif en émettant des hypothèses, en les vérifiant et en construisant le sens du texte à partir de ses connaissances antérieures. Cependant, l'apprenant peut bien comprendre les informations contenues dans le texte en y construisant le sens sans nécessairement avoir le projet d'apprendre quelque chose de nouveau. Or, dans un contexte d'apprentissage par la lecture, l'élève doit non seulement comprendre les textes qu'il lit, mais aussi en dégager les informations importantes qu'il traduira ensuite en connaissances (Cartier, 2001b). Ainsi, selon Cartier (2000), dans une situation d'apprentissage par la lecture, le lecteur/apprenant doit lire et acquérir des connaissances en lien avec son intention de lecture, mais aussi choisir les textes à lire et gérer son environnement de travail de même que la réalisation de l'activité.

2.1.2 Les différents modèles et cadres de référence sur l'apprentissage par la lecture

Afin de mieux préciser le cadre de référence de la présente étude, une présentation des différents modèles et cadres de référence¹ existant sur l'apprentissage par la lecture sera effectuée.

Lorsqu'il est question d'apprentissage par la lecture, il existe peu de modèles et/ou de cadres dans la littérature scientifique qui tendent à expliquer le fonctionnement des élèves lors de cette situation d'apprentissage. En effet, dans leur recension sur le sujet, Cartier et Viau (2001) ont trouvé seulement trois modèles et un cadre de référence traitant de l'apprentissage par la lecture. Il s'agit du modèle descriptif de

¹ Selon Legendre (1993), un modèle est une représentation fonctionnelle et simplifiée d'un phénomène organisé en une forme plus ou moins organisée, dont l'exploration et la manipulation effectuées de manière concrète ou abstraite, qui entraînent une meilleure compréhension et qui permettent l'énoncé d'hypothèses de recherche. Par ailleurs, un modèle peut être élaboré pour diverses fonctions comme : la définition d'une réalité, la description, l'explication, l'interprétation, la prédiction (de conséquences d'une interaction, de l'évolution de l'objet ou d'un phénomène), la prescription et l'exploration. Le cadre de référence ou conceptuel, tant qu'à lui réfère à un ensemble de concepts qui constituent, délimitent et précisent un domaine que nous voulons étudier. Ainsi, il précise les assises avec lesquelles nous tenterons de résoudre un problème ou d'enrichir un domaine de connaissance (Legendre, 1993).

Stetson et Williams (1992), des modèles d'intervention de Bos et Anders (1988, 1992a, 1992b) et de Hudson, Lignugaris-Kraft et Miller (1993) et enfin du cadre de référence de Barton (1997). En voici un bref aperçu.

Le modèle descriptif de Stetson et William (1992) a pour but de décrire les difficultés rencontrées par les élèves pendant la lecture de textes présents dans les manuels de sciences sociales. Ce modèle met l'accent sur l'interaction entre les caractéristiques du texte, soit les structures explicites ou implicites de surface (décodage) et de profondeur (compréhension) et les caractéristiques de l'élève, soit sa capacité à décoder les textes, ses connaissances, ses conceptions à propos du sujet et ses compétences linguistiques. Pour ces auteurs (Stetson & William, 1992), les difficultés rencontrées par les élèves s'expliquent par le fait que lire ces textes dépend largement de leurs compétences à utiliser suffisamment leurs habiletés par rapport à la structure de surface (décodage) et à la structure de profondeur (compréhension) d'un texte. Or, les élèves tendent à dépenser toutes leurs énergies sur les structures de surface (décodage), ce qui rend la rétention et la compréhension du texte difficiles.

Le modèle d'intervention de Bos et Anders (1988, 1992a, 1992b) a comme objectif d'aider les élèves identifiés comme ayant des difficultés de compréhension et d'apprentissage. Ce modèle met l'accent sur l'interaction entre le lecteur (incluant ses connaissances sur le sujet et l'efficacité de ses stratégies de lecture), le texte et l'enseignant. En effet, selon ces auteurs (Bos & Anders, 1988, 1992a, 1992b), pour aider la construction de connaissances sur le sujet ainsi que la compréhension du texte par l'élève, les interventions de l'enseignant doivent se réaliser tout au long du processus d'apprentissage, soit avant, pendant et après l'activité. Les auteurs (Bos & Anders, 1988, 1992a, 1992b) concluent sur le fait que l'absence des aspects affectifs de l'élève dans ce modèle semble constituer une limite.

Le modèle d'intervention de Hudson, Lignugaris-Kraft et Miller (1993) poursuit le but d'aider les élèves en difficulté à apprendre les informations provenant de

manuels scolaires. Ce modèle est présenté sous forme de cycle d'enseignement efficace divisé en cinq étapes, soit (1) la planification de l'enseignement, (2) l'établissement d'un contexte d'apprentissage, (3) la présentation du nouveau matériel et la réalisation de pratiques guidées, (4) la pratique indépendante et enfin (5) l'évaluation du progrès de l'élève. Chacune de ces étapes inclut des pratiques d'enseignement visant à aider les élèves à identifier, à organiser, à comprendre et à mémoriser de l'information en lien avec un sujet. L'utilisation d'aide-mémoire visuels, de guides d'étude, de médiation par les pairs, d'enregistrements audio sont au nombre des moyens utilisés.

Barton (1997) propose un cadre de référence incluant les stratégies que les élèves ayant des difficultés doivent développer afin de devenir des lecteurs stratégiques. Ces élèves ont à développer, par des enseignements explicites, des stratégies permettant d'utiliser leurs connaissances antérieures, les caractéristiques du texte et les stratégies d'autorégulation permettant d'être plus efficaces dans leur lecture.

En résumé, ces modèles et ce cadre nous permettent de ressortir certaines composantes essentielles à considérer lors d'une situation d'apprentissage par la lecture. Selon ces auteurs (Stetson & William, 1992; Bos & Anders, 1988, 1992a, 1992b; Husdon & al. , 1993; Barton, 1997), trois facteurs ainsi que leur interaction semblent essentiels pour expliquer le fonctionnement d'élèves en difficulté d'apprentissage lors d'une situation d'apprentissage par la lecture. Il s'agit des composantes : (1) lecteur; (2) texte, (3) contexte (enseignement). Cependant, aucun de ces modèles ne fait référence aux caractéristiques affectives, à la tâche spécifique ainsi qu'au processus d'apprentissage incluant les stratégies (cognitives et d'autorégulation) nécessaires à un apprentissage par la lecture.

Compte tenu de ces lacunes, un modèle a été élaboré afin de répondre aux besoins spécifiques d'élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage lorsqu'ils lisent pour apprendre, soit le modèle «Lire pour apprendre et difficultés d'apprentissage au secondaire» de Cartier (2002a). Ce modèle a été retenu pour la présente étude.

Ce modèle prend en considération les trois mêmes composantes que les autres auteurs, mais en incorpore une quatrième jugée essentielle par cette auteure (Cartier, 2002a), soit le processus d'apprentissage de l'élève. À l'intérieur de celui-ci, nous retrouvons, entre autres, les stratégies d'apprentissage (cognitives et d'autorégulation) nécessaires à un apprentissage par la lecture.

2.1.3 Le modèle «Lire pour apprendre et difficultés d'apprentissage au secondaire» de Cartier (2002a)

La prochaine section sera consacrée à la description du modèle «Lire pour apprendre et difficultés d'apprentissage au secondaire» élaboré par Cartier (2002a). Cette partie se divisera en deux, soit les fondements théoriques sur lesquels repose ce modèle et la description de ses principales composantes.

2.1.3.1 Les fondements théoriques de ce modèle

Le modèle «Lire pour apprendre et difficultés d'apprentissage au secondaire» élaboré par Cartier» (2002a) repose sur les perspectives sociocognitives de l'apprentissage de Bandura (1976).

L'approche sociocognitive de l'apprentissage, telle que définie par Bandura (1976), tente d'expliquer les phénomènes humains par l'interaction qui existe entre la personne, ses comportements et l'environnement dans lequel celle-ci évolue. Plus spécifiquement, cette interaction est définie par le terme de déterminisme réciproque. La figure I, élaborée par Bandura (1976), montre cette interaction.

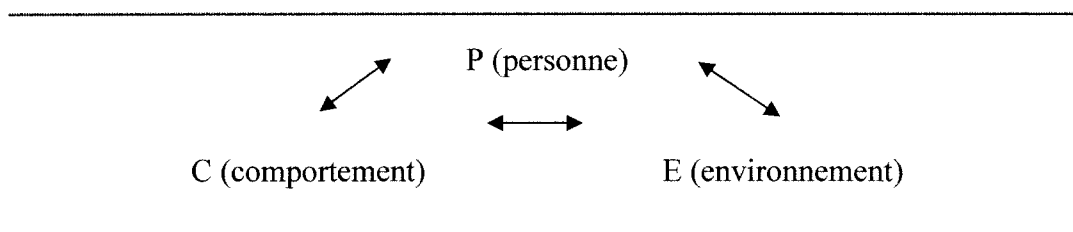


FIGURE : I

Le déterminisme réciproque tel que vu par Bandura (1976)

Le déterminisme réciproque est représenté par des actions bi-directionnelles entre les variables plutôt que par des actions isolées et unidirectionnelles utilisées pour expliquer un apprentissage (Bandura, 1976). Ainsi, chaque composante influence les deux autres et est influencée par chacune d'elles réciproquement (Zimmerman, 1994). Ce qui veut dire qu'il existe une action mutuelle des composantes les unes sur les autres.

2.1.3.2 La description du modèle de Cartier (2002a)

Le modèle «Lire pour apprendre et difficultés d'apprentissage au secondaire» de Cartier (2002a) comprend les trois composantes en lien avec le déterminisme réciproque de Bandura (1976) : les caractéristiques d'entrée de l'élève (P), la situation d'apprentissage (E) et le processus (C). Brièvement, les deux premières composantes seront décrites et une attention particulière sera portée à la troisième composante qui est en lien direct avec la question de la présente étude.

Les caractéristiques d'entrée de l'élève

Les caractéristiques d'entrée de l'élève sont les connaissances et les expériences que l'élève possède au moment de réaliser l'activité d'apprentissage par la lecture. Les caractéristiques propres à l'élève influenceront son interprétation de la situation d'apprentissage et sa façon de procéder lors de l'activité d'apprentissage par la lecture. Ainsi, les caractéristiques d'entrée de l'élève regroupent, entre autres, les intérêts de l'élève, ses buts personnels et ses connaissances antérieures.

La situation d'apprentissage

La situation d'apprentissage est un aspect important de l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2001a). La figure II présente une partie du modèle de Cartier (2002a) incluant les caractéristiques de la situation d'apprentissage et les aspects cognitifs du processus. En ce sens, la situation d'apprentissage précise «les conditions dans lesquelles se trouve le sujet au moment de l'activité et qui peuvent influencer sa

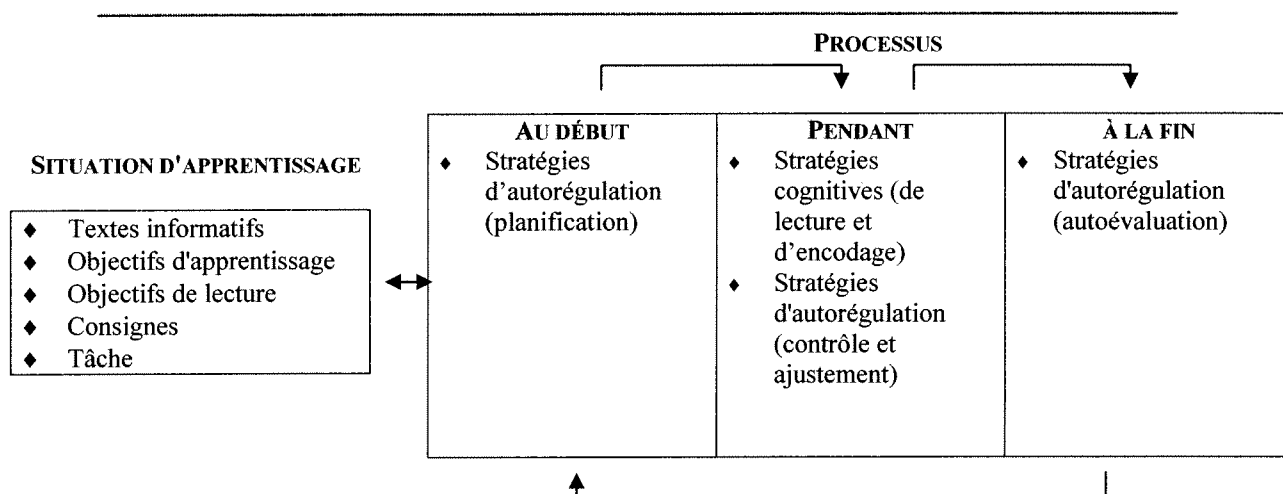


FIGURE II : La situation d'apprentissage et les composantes stratégiques du processus d'apprentissage par la lecture selon le modèle de Cartier (2002a)

compréhension et sa production » (Legendre, 1993, p.256). Ici, la situation d'apprentissage comprend : les textes informatifs, les objectifs d'apprentissage, les objectifs de lecture, les consignes et la tâche spécifique. En d'autres termes, elle précise le contexte d'apprentissage et les tâches que les enseignants proposent aux élèves. Ces tâches peuvent être de différents ordres : acquérir des connaissances de base dans un domaine, résoudre des problèmes, etc. Selon Cartier (2000), le type de tâche proposée aux élèves a une grande influence sur l'apprentissage lui-même. En effet, la tâche à exécuter aura un impact sur le recours aux connaissances antérieures, aux choix de stratégies mais aussi sur la façon de gérer l'apprentissage et les ressources nécessaires.

Le processus

Le processus est la partie centrale du modèle «Lire pour apprendre et difficultés d'apprentissage au secondaire» de Cartier (2002a) de même que de la présente étude. Cartier (2002a) définit le processus comme étant une «séquence cyclique constituée d'une démarche logique et nécessaire pour la réalisation de la tâche ou pour l'atteinte d'un but». En effet, le processus se divise en trois phases de réalisation de l'activité, soit «au début» (planification), «pendant» (contrôle et

ajustement) et «à la fin» (autoévaluation) de celle-ci. Ainsi, «au début», l'élève planifie son activité. Par la suite, il réalise l'activité en pouvant s'ajuster tout au long de celle-ci. Finalement, l'élève peut s'attarder aux résultats de son activité ainsi qu'aux conséquences qui en découlent dans le but de s'améliorer. Finalement, le processus comprend les composantes affectives, soit les déterminants de la motivation scolaire ainsi que les composantes cognitives reliées à la tâche, soit les connaissances, la performance ainsi que les stratégies d'apprentissage (cognitives et d'autorégulation).

Afin de répondre à la question de recherche : *Quelles sont les stratégies cognitives et d'autorégulation utilisées par les élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de rattachement lors d'une activité d'apprentissage par la lecture?*, nous nous attarderons plus spécifiquement à un aspect du processus de l'apprentissage par la lecture, soit les stratégies d'apprentissage (cognitives et d'autorégulation).

2.1.3.3 Les stratégies d'apprentissage

Selon Cartier (2000), lors de l'apprentissage par la lecture, l'élève doit utiliser des stratégies d'apprentissage afin de traiter l'information, de la transformer en connaissances et de gérer la réalisation de l'apprentissage. Afin de mieux comprendre en quoi consistent les stratégies d'apprentissage ainsi que les différents types qu'elles sous-tendent, nous examinerons, dans cette section, les principales typologies des stratégies d'apprentissage émises par Dansereau (1985), Weinstein et Mayer (1986) et McKeachie, Pintrich, Lin et Smith (1988). Par la suite, nous étudierons les stratégies cognitives et d'autorégulation impliquées dans une situation d'apprentissage par la lecture.

Les définitions et les typologies des stratégies d'apprentissage

Si la notion de stratégie d'apprentissage reste, même aujourd'hui, une notion vague (Hrimech, 1990), il en est tout autant pour la classification de celles-ci. Selon Langevin (1992), les auteurs ne s'entendent pas sur la façon de les classer. En effet, certains auteurs divisent les stratégies selon les objectifs qu'elles visent tandis que

d'autres les classifient selon l'aspect de la tâche pour lequel la stratégie est utile ou encore selon ses particularités. La consultation d'écrits sur les stratégies d'apprentissage permet de remarquer l'abondance de définitions et de typologies sur les stratégies d'apprentissage. Ici, trois typologies ont été retenues à titre d'exemples : la classification de Dansereau (1985), de Weinstein et Mayer (1986), ainsi que celle de McKeachie et al. (1988), car il s'agit des typologies sur lesquels plusieurs typologies et définitions de deuxième génération ont été élaborées (Boulet & al., 1996; Saint-Pierre, 1991; Wolfs, 1998).

La classification de Dansereau (1985)

Pour Dansereau (1985), les stratégies d'apprentissage sont définies comme un ensemble d'étapes qui facilitent l'acquisition, l'emmagasinement ou l'utilisation d'informations. Le tableau I présente cette classification ainsi qu'une description pour chaque type de stratégies.

TABLEAU I :
La classification de Dansereau
(1985; traduction libre de Peters et Viola, 2003, p.23)

Stratégies	Caractéristiques	Exemples de stratégies
Stratégies primaires	Faciliter la compréhension et la rétention des informations ainsi que le retrait et l'utilisation des informations	Stratégies cognitives : Répéter, regrouper, déduire, évoquer Stratégies d'autorégulation Organiser, prévoir, évaluer
Stratégies de soutien	Permettre à l'apprenant de s'organiser pour mieux accomplir le travail	Planification et détermination des horaires, gestion de la concentration, contrôle

Dans le but d'aider les élèves du collège à apprendre et à utiliser des textes scientifiques, Dansereau (1985) a élaboré un système de stratégies d'apprentissage visant à distinguer deux catégories de stratégies : les stratégies primaires et les stratégies de soutien. Pour Dansereau (1985), en lien direct avec les apprentissages, les stratégies primaires visent la compréhension, la mémorisation, le rappel et l'utilisation des informations. En d'autres mots, elles permettent à l'élève de se concentrer spécifiquement sur l'information à retenir. Les stratégies primaires peuvent être de deux types : cognitives et métacognitives. Les stratégies primaires de type cognitif consistent à répéter, rassembler et déduire tandis que celles de type

métacognitif servent à organiser, évaluer et prévoir. Les stratégies de soutien sont celles qui exercent une action indirecte sur l'apprentissage en permettant l'utilisation des stratégies primaires. Ainsi, la planification, la gestion de la concentration ou encore le contrôle sont des exemples de ce type de stratégies. Enfin, toujours selon Dansereau (1985), les stratégies peuvent différer selon les objectifs qu'elles visent et peuvent être très spécifiques selon la tâche.

La classification de Weinstein et Mayer (1986)

Weinstein et Mayer (1986) définissent les stratégies d'apprentissage comme «des comportements et les pensées qu'un apprenant met en action pendant l'apprentissage et qui influencent le processus d'encodage chez l'élève» (traduction libre, p.315). Le tableau II présente cette classification ainsi qu'une description pour chaque type d'apprentissage.

TABLEAU II :
Les types de stratégies d'apprentissage d'après Weinstein et Mayer
(1986; traduction libre de Wolfs, 1998, p.24)

Stratégies de répétition	Apprentissage par cœur : répéter le matériel à voix haute.
	Apprentissages plus complexes : répéter les mots clés à voix haute, recopier le matériel, prendre des notes, souligner les passages importants.
Stratégies d'élaboration	Apprentissage par cœur : former des images mentales associées avec le matériel, générer des phrases qui relient les éléments à apprendre à des éléments plus familiers, utilisation de moyens mnémotechniques.
	Apprentissage plus complexes : paraphraser, résumer, créer des analogies, prendre des notes qui dépassent le matériel, poser et répondre à des questions, décrire comment la nouvelle information est reliée aux connaissances déjà acquises.
Stratégies d'organisation	Apprentissage par cœur : subdiviser une liste en différentes parties.
	Apprentissages plus complexes : dégager les grandes lignes du texte, créer une hiérarchie ou un réseau de concepts, créer des diagrammes démontrant les relations entre les concepts.
Stratégies de contrôle de la compréhension	Se poser des questions pour vérifier sa compréhension, agir lorsqu'on ne comprend pas, se questionner <i>a priori</i> ou établir des objectifs pour guider l'étude, établir des sous-objectifs et en évaluer l'atteinte, modifier les stratégies si nécessaire.
Stratégies affectives	Créer et maintenir sa motivation, porter attention, maintenir sa concentration, gérer son anxiété, gérer son temps.

Pour ces auteurs (Weinstein & Mayer, 1986), les stratégies d'apprentissage se divisent en cinq sous-types, soit les stratégies de répétition, les stratégies d'élaboration, les stratégies d'organisation, les stratégies de contrôle de la compréhension et les stratégies affectives. Par ailleurs, Weinstein et Mayer (1986) ont divisé chaque type de stratégies en deux sous-groupes d'apprentissage, soit les apprentissages de surface et les apprentissages plus complexes. Selon ces auteurs (Weinstein & Mayer, 1986), certains apprentissages de surface doivent être réalisés par la répétition ou la mémorisation d'informations. C'est le cas, par exemple, pour l'ordre des planètes de notre système solaire ou encore le nom des premiers ministres du Québec depuis 1950. Enfin, d'autres apprentissages demandent des stratégies plus complexes comme souligner, résumer et faire des liens. Ce type de stratégies est nécessaire, par exemple, pour comprendre les causes de la deuxième guerre mondiale.

La classification de McKeachie, Pintrich, Lin et Smith (1988)

Dans la lignée des travaux de Weinstein et Mayer (1986), McKeachie et al. (1988) répartissent les stratégies d'apprentissage en trois grands types de stratégies ; les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les stratégies de gestion des ressources. Le tableau III illustre la taxonomie de McKeachie et al. (1988).

C'est dans le premier type de stratégies, les stratégies cognitives, que l'influence de Weinstein et Mayer (1986) est le plus visible. En effet, les auteurs (McKeachie & al., 1988) incluent dans ce type, les stratégies de révision, les stratégies d'élaboration ainsi que les stratégies organisationnelles. Ces trois types de stratégies correspondent effectivement aux trois premiers types de Weinstein et Mayer (1986).

Le deuxième type de stratégies, soit les stratégies métacognitives, est composé des stratégies de planification, des stratégies de contrôle et des stratégies de régulation reliées au contrôle. C'est dans ce type que la taxonomie de McKeachie et al. (1998) se distingue davantage de celle de Weinstein et Mayer (1986). En effet, ces auteurs (Weinstein & Mayer, 1986) intègrent les stratégies de planification et de régulation

TABLEAU III:

La classification des stratégies d'apprentissage selon McKeachie *et al.*
(1988; traduction libre de Goupil & Lusignan, 1993)

1. Stratégies cognitives	Tâches de base (ex. : Liste à mémoriser)	Tâches complémentaires (ex. : Apprendre pour un examen)
a. Stratégies de révision (réciter et nommer) Aident à l'attention et à l'encodage	Réciter la liste	Dire tout haut, copier, prendre des notes, souligner
1. Stratégies cognitives	Tâches de base (ex. : Liste à mémoriser)	Tâches complémentaires (ex. : Apprendre pour un examen)
b. Stratégies d'élaboration Permettent de garder l'information dans la mémoire à long terme en faisant des liens	Méthode de mots clés Images mentales mnémotechniques	Paraphraser, résumer, créer des analogies, prendre des notes, question et réponse
c. Stratégies organisationnelles Permettent de sélectionner l'information et de construire des liens	Regroupement de mots selon leurs caractères communs mnémotechniques	Sélectionner des idées principales en soulignant, en créant des réseaux et des diagrammes
2. Stratégies métacognitives	Toutes les tâches	
a. Stratégies de planification Permettent de planifier	Fixer des buts, survoler, formuler des questions	
b. Stratégies de contrôle Permettent de comprendre la matière et de l'intégrer à la connaissance antérieure	Faire un auto-examen, focaliser l'attention, utiliser des stratégies d'examen	
c. Stratégies de régulation reliées au contrôle Augmentent la performance, car elles permettent de vérifier et de corriger le comportement	Ajuster la vitesse de lecture, relire, réviser, utiliser des stratégies d'examen	
3. Stratégies de gestion des ressources (pour adapter l'environnement ou s'adapter à lui)		
a. Organisation du temps	Horaire, buts	
b. Organisation de l'environnement d'étude	Endroit défini, calme, organisé	
c. Gestion de l'effort	Attribution du succès à l'effort, état d'esprit, dialogue intérieur persévérant et renforçant	
d. Soutien des autres	Aide du professeur, des pairs, apprentissage en groupe, tutorat	

dans la catégorie «contrôle de la compréhension», tandis que McKeachie et al. (1988) divisent ce type de stratégies en stratégies spécifiques. Ainsi, selon McKeachie et al. (1988), les stratégies métacognitives sont divisées en trois sous-types, soit les stratégies de planification, de contrôle et de régulation. Les stratégies de planification sont définies par McKeachie et al. (1988) comme celles permettant à l'élève de planifier le traitement de l'information et l'utilisation de ses stratégies

d'apprentissage. Ce type de stratégies comprend, la fixation de buts, la formulation de questions ainsi que le survol de l'information. Les stratégies de contrôle permettent à l'élève de comprendre les notions et de les intégrer à ses connaissances antérieures. Ici, les stratégies reliées sont : faire un auto-examen, focaliser l'attention, utiliser des stratégies d'examen. Enfin, les stratégies de régulation sont reliées aux stratégies de contrôle par le fait qu'elles augmentent la performance de l'élève en lui permettant de vérifier et de corriger ses comportements. À cette phase, l'élève peut ajuster sa vitesse de lecture, réviser ou relire l'information.

Le dernier type de stratégies présenté correspond aux stratégies de gestion des ressources. Il s'agit par exemple de se faire un horaire, d'étudier dans un endroit calme ou de demander l'aide des pairs. Contrairement à Weinstein et Mayer (1986) qui ont intégré certaines de ces stratégies aux stratégies affectives (gérer son temps, gérer son anxiété), McKeachie et al. (1988) ont opté pour les catégoriser sous le nom de stratégies de gestion des ressources. Ces stratégies permettent à l'élève d'adapter l'environnement autour de lui ou encore de s'adapter à l'environnement qui l'entoure. Pour ce faire, l'élève peut recourir aux stratégies relatives à l'organisation du temps (faire un horaire), à l'organisation de l'environnement d'étude (définir un endroit pour étudier), à la gestion de l'effort (entretenir un dialogue intérieur) et, enfin, au soutien des autres (demander l'aide d'un élève, d'un enseignant).

La synthèse sur les différents types de classifications

Ainsi, toutes classifications confondues, il est possible de ressortir quatre grands types de stratégies d'apprentissage, soit (1) les stratégies cognitives, (2) les stratégies métacognitives, (3) les stratégies affectives et, enfin, (4) les stratégies de gestion des ressources. Premièrement, les stratégies cognitives peuvent comprendre les stratégies visant la répétition, l'élaboration et l'organisation des idées. Ce type de stratégies cognitives comprend les stratégies primaires définies par Dansereau (1985), les stratégies de répétition, d'élaboration et d'organisation d'apprentissage par cœur et plus complexes de Weinstein et Mayer (1986) et enfin les stratégies

cognitives (stratégies de révision, d'élaboration et organisationnelles) de McKeachie et al. (1988). Deuxièmement, les stratégies métacognitives comprennent les stratégies visant la planification, le contrôle et l'auto-réflexion de la tâche à réaliser. Ce type de stratégies métacognitives inclut les stratégies primaires de type métacognitif ainsi que les stratégies de soutien de Dansereau (1985), les stratégies de contrôle de la compréhension de Weinstein et Mayer (1986) et finalement les stratégies de planification, de contrôle et de régulation reliées au contrôle de McKeachie et al. (1988). Troisièmement, les stratégies affectives sont celles utilisées par l'élève pour contrôler ses sentiments ou ses émotions. Comme le prétendent Weinstein et Mayer (1986), les stratégies affectives sont assez importantes pour en faire un type particulier. Même si Weinstein et Mayer (1986) en ont fait un type à part, tel n'est pas le cas pour McKeachie *et al.* (1988) qui les incluent à la catégorie des stratégies de gestion des ressources et pour Dansereau (1985) qui les incorpore dans les stratégies de soutien.

Enfin, quatrièmement, les stratégies de gestion des ressources comprennent ce que l'élève utilise pour s'adapter à son environnement ou encore pour que son environnement s'adapte à lui. À la lumière des différentes taxonomies présentées, il est possible de penser que seulement McKeachie et al. (1988) traitent de ce type de stratégies. Cependant, certaines typologies (Dansereau, 1985 ; Weinstein & Mayer, 1986) intègrent ce type de stratégies dans la catégorie des stratégies affectives ou encore dans la catégorie des stratégies de soutien.

2.1.3.4 Les stratégies d'apprentissage en lien avec le modèle «Lire pour apprendre et difficultés d'apprentissage au secondaire» (Cartier, 2002a)

Pour Cartier et Tardif (2000), les stratégies d'apprentissage sont définies comme étant un «ensemble de procédés et d'actions, ayant trait à un processus cognitif, employé par une personne en fonction de ses buts et ajusté en fonction des différentes variables de la situation d'apprentissage qui lui est proposée» (p.49). Les stratégies d'apprentissage incluses dans l'apprentissage par la lecture sont de deux types (Cartier, 2002a) : (1) les stratégies cognitives (de sélection, de répétition,

d'élaboration et d'organisation) et (2) les stratégies d'autorégulation (de planification, de contrôle et d'autoévaluation).

Les stratégies cognitives

Lors de l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2001a), seules les stratégies cognitives agissant directement sur la compréhension et l'acquisition de connaissances déclaratives sont intégrées au modèle car c'est l'acquisition de ce type de connaissances que cette situation d'apprentissage vise. Les connaissances déclaratives réfèrent à la théorie, aux notions spécifiques, aux faits, aux règles, etc. (Cartier, 2001a). Ces stratégies sont en lien avec la sélection, la répétition, l'organisation et l'élaboration des informations. Ces stratégies permettent à l'élève d'effectuer des apprentissages signifiants. Ainsi, ces stratégies aident l'élève à faire des liens entre les différentes informations du texte, à les organiser entre elles et à les rallier à ses connaissances personnelles.

Le premier type de stratégies cognitives est les stratégies de sélection. Selon Cartier et Tardif (2000), lors d'une situation d'apprentissage par la lecture, l'élève doit, dans un premier temps, utiliser des stratégies de sélection afin de traiter les idées principales du texte. Ainsi, l'élève dégage les éléments importants du texte afin d'en comprendre d'abord le sens global. Ces stratégies sont issues des modèles de la compréhension en lecture (Cartier & Tardif, 2000). Elles puisent leur importance dans un des principes fondamentaux du modèle de l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2000), soit celui voulant que la compréhension de l'information s'effectue d'abord par le traitement des idées principales du texte. Ainsi, l'élève déploie des stratégies qui lui permettent d'identifier les idées principales afin d'en saisir le sens global et traite ensuite les idées secondaires. Comme le mentionne Cartier et Tardif (2000), plusieurs stratégies peuvent être utilisées par l'élève pour dégager les idées principales d'un texte : l'élimination des idées secondaires ou redondantes, la substitution d'un ensemble d'idées par une préposition ou un pronom, la généralisation de concepts par l'utilisation d'un terme global ou encore l'invention d'un thème par paragraphe et les liens entre eux.

Le deuxième type de stratégies cognitives réfère aux stratégies de répétition. Selon Boulet et al. (1996), la répétition est considérée comme la stratégie la plus commune pour faciliter l'encodage de nouvelles connaissances. Les stratégies de répétition se divisent en deux catégories : les stratégies favorisant les apprentissages par coeur et les stratégies permettant de faire des apprentissages significants. Les stratégies visant les apprentissages par coeur sont celles qui privilégient la répétition simple et mécanique des informations. L'apprentissage des tables de multiplication, des noms de capitales des pays du monde sont considérés comme des apprentissages réalisés par la répétition. Le deuxième type de stratégies de répétition sont reliées aux apprentissages complexes et significants. Plus spécifiquement, il s'agit des stratégies qui amènent l'élève à utiliser des connaissances plus complexes que les apprentissages pouvant être réalisés par la mémorisation (Boulet & al., 1996). Selon ces auteurs (Boulet & al., 1996), ces stratégies aident l'élève à situer rapidement et à réviser l'information importante dans un texte. Ce type de stratégie de répétition comprend : le soulignement, le surlignement ou l'encadrement des idées principales.

Le troisième type de stratégies cognitives est les stratégies d'élaboration. Pour Weinstein et Mayer (1986), les stratégies d'élaboration permettent à l'élève d'établir un lien entre les nouvelles informations et ses connaissances tandis que pour McKeachie et al. (1988) il s'agit des stratégies qui permettent à l'élève de garder l'information en mémoire et d'y construire des liens. Ainsi, comme pour les stratégies de répétition de Weinstein et Mayer (1986), il existe deux types de stratégies d'élaboration, soit les stratégies nécessaires pour les apprentissages par coeur et les stratégies utilisées pour faire des apprentissages significants.

Le premier type de stratégies d'élaboration comprend les stratégies nécessaires pour faire des apprentissages par coeur. Ce type de stratégies est souvent désigné par Weinstein et Mayer (1986) et par McKeachie et al. (1988) par le terme « trucs mnémotechniques ». Il s'agit de moyens facilitant l'apprentissage par coeur en

aidant l'élève à faire des liens entre les informations à apprendre, des images mentales ou des connaissances sémantiques. Le deuxième type de stratégies d'élaboration, soit celles utilisées pour les apprentissages plus complexes consiste à faire des liens entre les notions à apprendre et les notions déjà apprises dans le but de leur donner du sens. Il peut s'agir de prendre des notes, de paraphraser, de résumer, de faire des analogies ou encore d'inventer des exemples (Weinstein & Mayer, 1986; McKeachie & al., 1988).

Enfin, le dernier type de stratégies cognitives vise l'acquisition de connaissances déclaratives réfère aux stratégies d'organisation. Selon Boulet et al. (1996), ces stratégies aident l'élève à établir des liens entre les nouvelles informations pour que celles-ci soient plus faciles à apprendre. Ces stratégies permettent d'organiser les informations afin de faire ressortir les ressemblances ou les différences qui s'y trouvent. Pour Weinstein et Mayer (1986) et McKeachie et al. (1988), il existe deux types de stratégies d'organisation : le premier favorisant l'apprentissage par coeur (tâche de base) et le second favorisant l'apprentissage d'informations plus complexes (tâches complémentaires).

Pour Weinstein & Mayer (1986) et McKeachie et al. (1988), le premier type de stratégies d'organisation favorise l'apprentissage par coeur d'informations de base. Cette technique d'apprentissage consiste pour l'élève à ordonner les nouvelles informations afin de les apprendre plus facilement. Ce type de stratégies comprend les listes, les ensembles, les classes ou encore les regroupements de mots selon leurs caractères communs. Le deuxième type de stratégies d'organisation a pour but de faciliter l'encodage d'informations plus complexes. Ce type de stratégies comprend les schémas, les tableaux mais aussi la création de réseaux et de diagrammes. Le point central de ce type de stratégies consiste à demander à l'élève de représenter visuellement les informations.

Les stratégies d'autorégulation

Dans une situation d'apprentissage par la lecture, l'élève doit lire plusieurs textes afin de pouvoir se représenter un domaine de connaissances. Pendant ses lectures, l'élève gère l'atteinte de ses objectifs d'apprentissage. Cet effort cognitif est effectué par l'utilisation de stratégies d'autorégulation.

L'autorégulation est un des deux mécanismes inclus dans la métacognition. Flavell (1985) définit la métacognition comme étant l'ensemble des connaissances ou des actions cognitives qui régule un aspect de l'apprentissage. Ainsi, l'autorégulation correspond aux dispositifs de contrôle que l'élève met en place lors de ses apprentissages. Ainsi, la métacognition permet à l'élève d'être le maître de ses apprentissages (Viau, 1994). En ce sens, l'élève qui emploie ce type de stratégies sait ce qu'il doit faire lorsqu'il exécute l'activité d'apprentissage, le fait de façon organisée et ce, pour chaque activité qui lui est proposée (Viau, 1994). Dans le contexte de l'apprentissage par la lecture, Cartier (2001a) définit les stratégies d'autorégulation comme «un ensemble de pensées et d'actions orientées vers la planification, l'ajustement et l'auto-évaluation de la situation et du processus de l'apprentissage par la lecture» (p.98).

Le premier type de stratégies d'autorégulation, les stratégies de planification sont incluses dans la phase « au début » du modèle «Lire pour apprendre et difficultés d'apprentissage au secondaire» (Cartier, 2002a). Elles permettent à l'élève d'examiner l'activité qui lui est proposée afin de se fixer des objectifs et de choisir les stratégies qui l'aideront à l'accomplir. Ainsi, à cette étape, l'élève se fixe des buts, sélectionne les stratégies qu'il utilisera pour atteindre ses objectifs et prévoit les différentes étapes qu'il devra parcourir pour réaliser l'activité.

Le deuxième type de stratégies d'autorégulation, les stratégies de contrôle et d'ajustement sont utilisées «pendant» l'activité et elles amènent l'élève à évaluer et à ajuster sa façon de procéder. À ce moment, l'élève peut ajuster sa lecture en

fonction de sa compréhension, de son apprentissage ou de la fatigue qu'il ressent. Il peut aussi réajuster ses stratégies, sa planification (Cartier, 2001a).

Le dernier type de stratégies d'autorégulation, les stratégies d'autoévaluation sont généralement utilisées «à la fin» de l'activité. Elles permettent à l'élève d'évaluer les apprentissages qu'il a réalisés par ses lectures, d'évaluer l'efficacité de ses stratégies ainsi que l'atteinte de ses objectifs de départ. Selon Viau (1994), cette dernière étape est souvent négligée par les élèves. Ceci semble s'expliquer par le fait que peu d'élèves prennent le temps de se fixer des objectifs avant la tâche. Or, pour s'évaluer, il faut au préalable s'être fixé des objectifs.

Enfin, lors de l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2000), les stratégies de gestion des ressources sont incluses dans les stratégies d'autorégulation. Ces stratégies sont définies par Cartier (2000) comme étant les différentes façons de faire que l'élève utilise pour gérer ses ressources (lieu, ressources matérielles et humaines, temps) et son environnement de travail. Pour Boulet et al. (1996) et McKeachie et al. (1988), ces stratégies permettent à l'élève de gérer son temps de façon efficace par l'établissement d'un horaire de travail, de plans de travail, de même que par la recherche et l'utilisation des ressources matérielles et humaines mises à sa disposition.

Ainsi, deux types de stratégies d'apprentissage sont proposées pour étudier l'apprentissage par la lecture. Les stratégies cognitives permettent de traiter les informations contenues dans un texte et de les convertir en connaissances et les stratégies d'autorégulation font en sorte que l'élève contrôle ses apprentissages et ses ressources.

2.2 La recension spécifique des recherches empiriques

Afin de répondre à la question de recherche : *Quelles sont les stratégies cognitives et d'autorégulation utilisées par les élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de raccrocheurs lors d'une activité d'apprentissage par la lecture?*, la

prochaine partie sera consacrée à l'analyse des recherches empiriques sur les stratégies d'apprentissage.

2.2.1 La sélection des écrits

La sélection des écrits a été réalisée à l'aide de banques de références bibliographiques informatisées ainsi qu'à partir des rapports publiés par le groupe de recherche sur l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2001c, 2002b). Il est important de noter que nous avons retenu les descripteurs *élèves en difficulté d'apprentissage*, *élèves faibles*, *raccrocheurs* et *élèves ordinaires de niveau secondaire* parce qu'ils correspondaient au profil scolaire de notre clientèle visée. Par ailleurs, nous avons retenu les descripteurs *étudiants faibles de niveau universitaire* parce qu'ils correspondaient à l'âge des élèves de la présente étude. Par ailleurs, l'ensemble de ces recherches avaient un lien avec *les stratégies d'apprentissage* utilisées par ces élèves lors d'une situation d'apprentissage en lecture.

Dans l'ensemble, cinq banques de références bibliographiques informatisées ont été consultées : ERIC, PSYCINFO, CURRENT CONTENT, REPÈRE et FRANCIS, et ce, de 1990 à 2002. Les descripteurs retenus pour les banques anglophones ont été : *strategies*, *learning strategies*, *content area reading*, *content area learning*, *at risk students*, *unsuccessful student*, *unachievement student*, *less proficient student*, *back to school*, *re-entry*, *drop-in/out*. Les descripteurs retenus pour les banques francophones sont : *stratégies*, *stratégies d'apprentissage*, *apprentissage par la lecture*, *apprentissage de contenu*, *élèves avec difficultés d'apprentissage*, *raccrocheurs*, *élèves peu performants*, *élèves faibles*, *retour aux études*.

Ainsi, afin d'obtenir des informations sur la question de recherche, les articles retenus devaient traiter : (1) des stratégies cognitives et d'autorégulation, (2) chez des élèves ayant des difficultés, faibles, raccrocheurs ou ordinaires de niveau secondaire ou d'étudiants faibles universitaires (3) dans une situation d'apprentissage par la lecture ou de lecture.

Les recherches recensées seront présentées d'après leur type (descriptif ou comparatif) et selon une structure préétablie : l'objectif, les participants, les instruments de cueillette des données, les analyses ainsi que les résultats. Cette partie se terminera par une synthèse des recherches recensées.

2.2.2 La recension des études descriptives et comparatives

Afin de connaître les stratégies cognitives ou d'autorégulation utilisées par des élèves ayant des difficultés, faibles, raccrocheurs ou ordinaires de niveau secondaire ou d'étudiants faibles universitaires dans une situation d'apprentissage par la lecture ou de lecture, 17 études descriptives et/ou comparatives ont été recensées. Les études de type descriptif consistent à «viser la présentation des caractéristiques de personnes, de situations ou de groupes de façon systématique et objective» (Legendre, 1993, p.1076). Van der Maren (1995) mentionne que ces recherches tentent de rendre compte d'un objet ou d'un phénomène en identifiant son existence ou son changement ainsi que les éléments qui le constituent en dégagant des lois, des principes de son fonctionnement, de son évolution ou de son interaction avec l'environnement. Les recherches de type comparatif consistent à «tenter d'établir des relations de cause à effet entre des variables sans toutefois avoir recours à leur manipulation» (Legendre, 1993, p.1076). Selon Legendre (1993), ce type de recherche est souvent utilisé en sciences humaines pour des raisons techniques ou d'éthique sociale qui interdisent ou rendent impossible la manipulation de variables.

2.2.2.1 Les recherches traitant des élèves ayant des difficultés d'apprentissage au secondaire

Dans cette section, la recherche traitant spécifiquement des stratégies d'apprentissage chez des élèves ayant des difficultés d'apprentissage au secondaire, lorsqu'ils lisent pour apprendre, sera présentée. Une seule recherche sera résumée et présentée dans le tableau IV, soit celle de Cartier (2002b).

La recherche de Cartier (2002b)

La recherche descriptive de Cartier (2002b) avait pour but de décrire les stratégies d'apprentissage par la lecture utilisées par des élèves du secondaire qui ont des difficultés d'apprentissage et qui sont en classe de cheminement particulier. Ainsi, 26 sujets âgés entre 15 et 18 ans inscrits en classe de cheminement particulier ont réalisé l'activité d'apprentissage par la lecture et ont répondu à un questionnaire sur les stratégies d'apprentissage qu'ils ont utilisées lors de cette activité. Des analyses de fréquence ont été effectuées. Les résultats ont été regroupés sous forme de catégories d'après ce que les élèves ont fait pour gérer leur activité et d'après ce que les élèves n'ont pas fait pour gérer leur activité, selon les trois moments d'apprentissage (au début, pendant et à la fin de l'activité). Par ces résultats, Cartier (2002b) remarque qu'au début de l'activité, les élèves ont déclaré qu'ils se sont assurés qu'ils comprenaient ce qu'ils avaient à faire (22/26), qu'ils ont repensé à ce qu'ils savaient déjà sur le sujet (20/26) et qu'ils se sont assurés qu'ils avaient tout le matériel nécessaire en main pour faire l'activité (20/26). Cependant, les élèves ont déclaré ne pas s'être donnés d'étapes à suivre pour arriver à compléter l'activité (14/26) et qu'ils n'ont pas découpé leur temps pour arriver à lire leurs textes (14/26). Pour ce qui est de la phase «pendant», les élèves ont relevé qu'ils se sont fait un devoir de ne pas abandonner même s'ils ont rencontré des difficultés (11/26) et qu'ils se sont servis des titres et des sous-titres pour s'aider à identifier les points importants (12/26). Par contre, les élèves ont mentionné qu'ils n'ont pas cherché d'autres textes (17/26), qu'ils n'ont pas évalué à l'occasion si les stratégies qu'ils utilisaient étaient efficaces (11/26), qu'ils n'ont pas changé leur façon de faire quand ils n'étaient pas sûrs de bien réaliser la tâche demandée (10/26), qu'ils n'ont

TABLEAU IV:
La synthèse des recherches traitant des élèves ayant des difficultés d'apprentissage au secondaire

Auteurs	Participants	Objectifs de la recherche	Instruments de mesure	Analyses	Résultats
Cartier (2002b)	26 sujets fréquentant le cheminement particulier temporaire âgés entre 15 et 18 ans <ul style="list-style-type: none"> 15 garçons et 11 filles 	Décrire les stratégies d'apprentissage par la lecture d'élèves du secondaire qui ont des difficultés d'apprentissage et qui sont en classe de cheminement particulier lorsqu'ils lisent pour apprendre dans des textes de géographie	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire visant à évaluer les connaissances des sujets (pré et post) comprenant 7 questions à court développement Questionnaire sur les stratégies d'apprentissage comprenant 43 questions regroupées en 3 parties (au début, pendant et à la fin) Échelle oui/non Échelle de type Likert à 3 niveaux 	<ul style="list-style-type: none"> S statistique descriptive <ul style="list-style-type: none"> Fréquences 	<p><i>Au début de l'activité:</i> Ce qu'ils ont fait :</p> <ul style="list-style-type: none"> se sont assurés qu'ils comprenaient ce qu'ils avaient à faire (22/26); ont repensé à ce qu'ils savaient déjà sur le sujet (20/26); se sont assurés qu'ils avaient tout le matériel nécessaire en main pour faire l'activité (20/26). <p>Ce qu'ils n'ont pas fait:</p> <ul style="list-style-type: none"> ne se sont pas donné d'étapes à suivre pour arriver à compléter l'activité (14/26); n'ont pas découpé leur temps pour arriver à lire leurs textes (14/26). <p><i>Pendant l'activité:</i> Ce qu'ils ont fait :</p> <ul style="list-style-type: none"> se sont fait un devoir de ne pas abandonner même s'ils ont rencontré des difficultés (11/26); se sont servis des titres et des sous-titres pour s'aider à identifier les points importants (12/26). <p>Ce qu'ils n'ont pas fait :</p> <ul style="list-style-type: none"> n'ont pas cherché d'autres textes (17/26); n'ont pas évalué à l'occasion si les stratégies qu'ils utilisaient étaient efficaces (11/26); n'ont pas changé leur façon de faire quand ils n'étaient pas sûrs de bien réaliser la tâche demandée (10/26); n'ont pas dessiné les idées principales sous forme de schéma ou de tableau (18/26); n'ont pas copié mot à mot des phrases ou des parties de texte (18/26); n'ont pas copié des mots importants dans la marge des textes (16/26); n'ont pas pris les titres pour les transformer en questions et d'essayer d'y répondre en lisant (16/26). <p><i>À la fin de l'activité:</i> Ce qu'ils ont fait :</p> <ul style="list-style-type: none"> ont évalué s'ils avaient fait tout ce qu'ils devaient faire (20/26); ont évalué s'ils avaient bien accompli la tâche à effectuer (19/26); ont évalué s'ils avaient lu tous les textes (18/26); <p>Ce qu'ils n'ont pas fait :</p> <ul style="list-style-type: none"> n'ont pas évalué s'ils avaient bien su gérer leur temps pendant les moments de travail en classe (10/26); n'ont pas évalué s'ils avaient bien travaillé (9/26).

pas dessiné les idées principales sous forme de schéma ou de tableau (23/26), qu'ils n'ont pas copié mot à mot des phrases ou des parties de texte (18/26), qu'ils n'ont pas copié des mots importants dans la marge des textes (16/26) et qu'ils n'ont pas pris les titres des textes, les transformer en questions et essayer d'y répondre en lisant (16/26). Finalement, à la fin de l'activité, les élèves ont rapporté qu'ils ont évalué s'ils avaient fait tout ce qu'ils devaient faire (20/26), qu'ils ont évalué s'ils avaient bien accompli la tâche à effectuer (19/26) et qu'ils ont évalué s'ils avaient lu tous les textes (18/26). Toutefois, les élèves ont rapporté qu'ils n'ont pas évalué s'ils avaient bien su gérer leur temps pendant les moments de travail en classe (10/26) et qu'ils n'ont pas évalué s'ils avaient bien travaillé (9/26).

Cette recherche fait ressortir que les stratégies cognitives rapportées comme étant souvent utilisées par ces élèves sont peu nombreuses et sont en lien avec la mémorisation d'informations. Par ailleurs, peu de stratégies d'autorégulation sont rapportées comme étant souvent utilisées par ces élèves, et ce, pendant et à la fin de l'activité. Ceci démontre que ces élèves ne rapportent pas ajuster leur production pendant l'activité. Par ailleurs, la recherche ne permet pas de démontrer la qualité avec laquelle ils utilisent ces stratégies.

2.2.2.2 Les recherches traitant des élèves faibles au secondaire

Dans cette section, les recherches traitant des stratégies d'apprentissage chez des élèves faibles au secondaire seront présentées. Six recherches seront résumées et présentées dans le tableau V, soit celles de Dreher et Gurthie (1990), de Kletzien (1992), de Kozminsky et Kozminsky (2001), de Leblanc, Leroux, Laveault, Oliver et Shaffer (2000), de Loranger (1994) et de Zimmerman et Martinez-Pons (1986).

La recherche de Dreher et Guthrie (1990)

Dans leur étude comparative, Dreher et Guthrie (1990) avaient comme objectif d'analyser le travail des élèves lors d'une recherche d'informations dans un chapitre de livre. Trente et un sujets de 11^e année dont 14 provenant d'une classe enrichie, 6 provenant d'une classe régulière et 11 provenant d'une classe pour élèves en

TABLEAU V :
La synthèse des recherches traitant des élèves faibles au secondaire

Auteurs	Participants	Objectifs de la recherche	Instruments de mesure	Analyses	Résultats
Dreher & Guthrie (1990)	31 sujets de 11 ^e année	Analyser la tâche que constitue la recherche d'informations dans un chapitre d'un livre	<ul style="list-style-type: none"> • Questions à développement 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse multi-variée de la variance (MANOVA) 	Pour une question simple, <ul style="list-style-type: none"> • au niveau de la sélection des catégories (texte et concept), les élèves moins performants ont pris trois fois plus de temps que les élèves performants ($p<.001$);
	4 proviennent d'une classe enrichie		<ul style="list-style-type: none"> • Dissertation de 2 pages traitant de l'utilisation que fait l'élève de son manuel de sciences natures 		<ul style="list-style-type: none"> • en ce qui a trait à la recherche d'informations utiles, les élèves moins performants ont pris neuf fois plus de temps que les élèves performants ($p<.001$);
	4 proviennent d'une classe ordinaire				<ul style="list-style-type: none"> • pour intégrer la matière, les élèves moins performants ont pris le double du temps que les élèves performants ($p<.001$).
	11 proviennent d'une classe pour élèves en difficulté		<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire sur les connaissances antérieures de l'élève à propos du <i>talus, lichens, solute et weathering</i> 		Pour une question complexe, <ul style="list-style-type: none"> • au niveau de la sélection des catégories (texte et concept), les élèves moins performants ont pris environ deux fois plus de temps que les élèves performants ($p<.001$);
			<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire sur les connaissances générales de l'élève à propos des sciences naturelles 		en ce qui a trait à la recherche d'informations utiles, les élèves moins performants ont pris environ quatre fois plus de temps que les élèves performants ($p<.001$); <ul style="list-style-type: none"> • pour intégrer la matière, les élèves moins performants prennent environ trois fois plus de temps que les élèves performants ($p<.001$).

TABLEAU V (suite) :
La synthèse des recherches traitant des élèves faibles au secondaire

Auteurs	Participants	Objectifs de la recherche	Instruments de mesure	Analyses	Résultats
Kletzien (1992)	<p>24 sujets de 10^e et 11^e année</p> <ul style="list-style-type: none"> Divisés selon les résultats au test standardisé (<i>California Test of Basic Skills</i>) 12 bons sujets (au-dessus du 70^e percentile) 12 moins bons sujets (en-dessous du 50^e percentile) 	Explorer l'utilisation que font les bons et moins bons compreneurs du High School des stratégies de compréhension lorsqu'ils lisent des passages de textes informatifs ayant différentes structures	<ul style="list-style-type: none"> Textes (250 mots chacun) provenant d'un manuel de sciences sociales contenant différentes structures (comparaison, cause, collection) dont 12 mots ont été effacés. Entrevue individuelle traitant des stratégies utilisées lors de l'activité (enregistrée) 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de contenu (<i>accord inter-juge de 99%</i>) Test de comparaisons multiples entre les moyennes de traitement (test de Newman-Keuls) 	<ul style="list-style-type: none"> Dans un passage de collection, les moins bons lecteurs (0,83) ont utilisé de façon plus inadéquate leurs connaissances antérieures que les bons lecteurs (2,83). Dans un passage de collection, les moins bons lecteurs (3,42) ont aussi moins utilisé la stratégie de l'inférence que les bons lecteurs (4,08). Dans un passage de comparaison, les moins bons lecteurs (2,92) ont moins utilisé la stratégie du vocabulaire que les bons lecteurs (3,92). Dans un passage de cause à effet, les moins bons lecteurs (1,67) ont moins utilisé la stratégie de la structure que les bons lecteurs (2,42).
Kozminsky & Kozminsky (2001)	<p>205 sujets de 9^e année âgés entre 14 et 15 ans de quatre différentes voies académiques.</p> <ul style="list-style-type: none"> Académique Semi-académique Vocationnelle Classe spéciale 	Examiner les relations entre les connaissances générales, les habiletés dans l'application des stratégies de lecture et la compréhension en lecture	<ul style="list-style-type: none"> Tests traduits et utilisés en Hébreu : <ul style="list-style-type: none"> Test de connaissances générales; Test sur les stratégies de lecture; Test de compréhension en lecture; Test normatif intitulé «Let's read» 	<ul style="list-style-type: none"> Test de comparaisons multiples (test de Bonferroni) 	<ul style="list-style-type: none"> Comparés aux élèves fréquentant le cheminement académique (0,77), les élèves du cheminement semi-académique (0,44) possèdent peu de stratégies. En plus de leur faible bagage stratégique, les élèves du cheminement vocationnel (0,49) ont peu de connaissances générales (0,16) : ce qui les désavantage dans leur compréhension de texte (0,49). Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage présentent des lacunes supérieures aux élèves du cheminement vocationnel : c'est-à-dire qu'ils ont un faible bagage stratégique (0,36), peu de connaissances générales (-0,07) et cela a un impact encore plus grand sur leur compréhension en lecture (0,41).

TABLEAU V (suite) :
La synthèse des recherches traitant des élèves faibles au secondaire

Auteurs	Participants	Objectifs de la recherche	Instruments de mesure	Analyses	Résultats
Leblanc, Leroux, Laveault, Oliver & Shaffer (2000)	25 sujets âgés entre 12 et 14 ans <ul style="list-style-type: none"> 6 ayant des difficultés d'apprentissage 12 ordinaires 7 forts 	Examiner comment les jeunes adolescents expliquent leur motivation ainsi que leur stratégie de planification et d'auto-évaluation lors de situations scolaires	<ul style="list-style-type: none"> Entrevue semi-structurée incluant des questions sur la motivation, sur les stratégies de planification et d'auto-évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse qualitative comparative du contenu 	<ul style="list-style-type: none"> La stratégie de planification n'est pas dominante pour aucun des élèves. 10 des 27 réponses données étaient reliées au fait qu'ils en n'avaient pas besoin pour cette situation d'apprentissage.
Loranger (1994)	6 sujets de 11 ^e âgés entre 16 et 18 ans divisés selon les résultats au test standardisé de lecture (<i>The Nelson Denny</i>) <ul style="list-style-type: none"> 3 performants 3 moins performants 	Déterminer si les élèves performants diffèrent des élèves moins performants quant à la qualité de leur traitement de l'information lors de leur préparation à un examen	<ul style="list-style-type: none"> Observations codées selon une grille pré-établie des stratégies utilisées par l'élève de la lecture d'un texte 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de contenu (<i>Accord inter juge 76%</i>) Statistique descriptive <ul style="list-style-type: none"> Fréquences Pourcentages 	<p>Stratégies cognitives :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les élèves moins performants étaient les moins compétents quand venait le temps de déterminer l'information importante du texte (3/6); La prise de note semble la stratégie qui distingue le plus les élèves performants des moins performants (les élèves moins performants ont utilisé la stratégie de la prise de note pendant seulement 13% du temps tandis que les élèves performants l'ont utilisée pendant 53% du temps); Aucun des élèves moins performants n'avait des notes claires et cohérentes avec le texte (3/6). <p>Stratégies d'autorégulation :</p> <p><i>Phase de planification :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Seulement un élève (peu performant) n'avait pas planifié sa lecture (1/6); Deux des trois élèves peu performants n'avaient pas tenu de faire des liens avec leurs connaissances antérieures sur le sujet (2/6).

TABLEAU V (suite) :
La synthèse des recherches traitant des élèves faibles au secondaire

Auteurs	Participants	Objectifs de la recherche	Instruments de mesure	Analyses	Résultats
Zimmerman & Martinez-Pons (1986)	80 sujets de 10 ^e année âgés entre 16 et 18 ans <ul style="list-style-type: none"> • 40 performants • 40 peu performants 	Connaître les stratégies d'autorégulation utilisées par des élèves du secondaire durant la classe, les devoirs et l'étude	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevue sur les stratégies utilisées par les élèves dans huit contextes d'apprentissage (en classe, à la maison, lors de la complétion de devoirs en dehors de la classe, lors de la complétion de devoirs de mathématiques à la maison, lors de préparation et d'étude pour un examen et lors d'un moment où ils sont peu motivés) 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse qualitative (<i>accord inter-juge de 80%</i>) • Analyse descriptive <ul style="list-style-type: none"> - Pourcentages - Moyennes 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves peu performants rapportent utiliser moins de stratégies d'autorégulation que les élèves performants et ce, dans les 13 catégories présentées. • Les élèves peu performants semblent utiliser peu la stratégie «demander de l'aide». • 23% des élèves peu performants disent demander de l'aide et seulement 8% de ceux-ci disent aller solliciter l'aide d'un adulte.

difficulté ont participé à l'étude. Les sujets devaient répondre à deux questions à développement à l'aide d'un texte informatisé, faire une dissertation de deux pages sur l'utilisation qu'ils faisaient de leur manuel de sciences natures ainsi que répondre à deux questionnaires; l'un traitant de leurs connaissances antérieures à propos du *talus*, *lichens*, *solute* et *weathering* et l'autre traitant de leurs connaissances générales sur les sciences naturelles. Les données ont été soumises à des analyses multivariées de la variance (MANOVA). Les résultats démontrent que pour une question simple, les élèves moins performants ont pris trois fois plus que temps que les élèves performants lors de la sélection des catégories (texte et concept) ($p < ,001$). Les élèves moins performants ont pris neuf fois plus de temps que les élèves performants lors de la recherche d'informations utiles ($p < ,001$). Les élèves moins performants ont pris le double du temps pour intégrer la matière que les élèves performants ($p < ,001$). Pour une question complexe, les élèves moins performants ont pris environ deux fois plus de temps que les élèves performants lors de la sélection des catégories (texte et concept) ($p < ,001$). Les élèves moins performants ont pris environ quatre fois plus de temps que les élèves performants lors de la recherche d'informations utiles ($p < ,001$). Enfin, les élèves moins performants prennent environ trois fois plus de temps pour intégrer la matière que les élèves performants ($p < ,001$). Ainsi, les élèves faibles semblent posséder peu de stratégies cognitives reliées à la sélection, l'élaboration et l'organisation des connaissances. Par ailleurs, ceux-ci ne semblent pas utiliser beaucoup de stratégies d'autorégulation reliées à la phase de planification. Les auteurs (Dreher et Guthrie, 1990) concluent en disant que le fait de mieux cibler les catégories d'informations (texte et concept) et de mieux planifier la recherche a eu pour conséquence que les élèves forts ont pu allouer moins de temps à la recherche effective d'informations et ainsi finir le travail en moins de temps.

La recherche de Kletzien (1992)

Dans son étude comparative, Kletzien (1992) avait comme objectif d'explorer l'utilisation que font les bons et les moins bons lecteurs du *High School* des stratégies de compréhension lorsqu'ils lisent des passages de textes informatifs

ayant différentes structures. Vingt-quatre sujets de 10^e et 11^e années ont été divisés en deux groupes (les bons et les moins bons lecteurs) selon les résultats au test standardisé *California Test of Basic Skills*. Ainsi, 12 sujets ayant eu un résultat au-dessus du 70^e percentile ont fait partie du groupe des bons lecteurs tandis que 12 sujets ayant eu un résultat inférieur au 50^e percentile ont formé le groupe des moins bons lecteurs. Suite à la lecture de passages de texte de différentes structures (de cause, de comparaison et de collection), les sujets devaient trouver les mots manquants dans le texte et dire ce qu'ils ont utilisé comme stratégies. Les entrevues ont été enregistrées et retranscrites. Par la suite, chaque segment d'entrevue a été analysé en fonction d'une grille de classification des stratégies utilisées et de la fréquence de celles-ci (accord inter-juge de 99%). Des analyses de comparaisons multiples de la moyenne de traitement (Newman-Keuls avec seuil de signification .01). Dans les passages de collection, les résultats démontrent que les moins bons lecteurs (0.83) ont utilisé de façon plus inadéquate leurs connaissances antérieures que les bons lecteurs (2.83) et que les moins bons lecteurs (3.42) ont moins utilisé la stratégie de l'inférence que les bons lecteurs (4.08). Dans un passage de comparaison, les moins bons lecteurs (2.92) ont moins utilisé la stratégie du vocabulaire que les bons lecteurs (3.92). Enfin, dans un passage de cause à effet, les moins bons lecteurs (1.67) ont moins utilisé la stratégie de la structure que les bons lecteurs (2.42). Ainsi, les moins bons lecteurs utilisent moins de stratégies que les bons lecteurs et réfèrent moins à leurs connaissances dans les passages de collection. Les auteurs concluent que même si les résultats sont limités (à seulement trois structures de textes), il est maintenant possible d'en savoir plus sur ce que ces élèves font lors de ces trois types de structure.

La recherche de Kozminsky et Kosminsky (2001)

Dans leur étude comparative, Kozminsky et Kosminsky (2001) avaient pour objectif d'examiner les relations entre les connaissances générales, les habiletés dans l'application de stratégies de lecture et la compréhension en lecture. Deux cent cinq sujets de 9^e année âgés entre 14 et 15 ans de quatre différentes voies académiques : académique, semi-académique, vocationnelle et enfin les classes

pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ont participé à l'étude. Pour ce faire, quatre tests ont été traduits et utilisés en Hébreu (langue maternelle des élèves) : un test de connaissances générales, un test sur les stratégies de lecture, une compréhension en lecture et un test normatif intitulé *Let's read* ont été administrés aux sujets. Les données ont été soumises à des tests de comparaisons multiples entre moyennes de traitement (test de Bonferroni). Les résultats démontrent que, comparés aux élèves fréquentant le cheminement académique (0,77), les élèves du cheminement semi-académique possèdent peu de stratégies (0,44). Par ailleurs, en plus de leur faible bagage stratégique, les élèves du cheminement vocationnel (0,49) ont peu de connaissances générales (0,16), ce qui les désavantage dans leur compréhension de texte (0,49). Quant à eux, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage présentent des lacunes supérieures aux élèves du cheminement vocationnel, soit qu'ils ont un faible bagage stratégique (0,36), peu de connaissances générales (-0,07) et cela a un impact encore plus grand sur leur compréhension en lecture (0,41).

La recherche de Leblanc, Leroux, Laveault, Oliver et Shaffer (2000)

Dans leur recherche qualitative comparative, Leblanc et al. (2000) avaient pour objectif d'examiner comment les jeunes adolescents expliquent leur motivation ainsi que leurs stratégies de planification et d'auto-évaluation. Vingt-cinq sujets (6 ayant des difficultés d'apprentissage, 12 étant ordinaires et 7 étant considérés comme forts) âgés entre 12 et 14 ans ont participé à la recherche. Les sujets ont été interrogés lors d'une entrevue semi-structurée comportant des questions sur la motivation et sur les stratégies d'autorégulation (planification et auto-évaluation) lors de situations scolaires. Les données ont été soumises à des analyses (qualitatives) comparatives de contenu. Les résultats montrent que la stratégie de planification n'est pas dominante pour aucun des élèves. En effet, 10 des 27 réponses données étaient reliées au fait qu'ils n'en avaient pas besoin pour ces situations d'apprentissage. Ainsi, les élèves ne semblent pas utiliser souvent de stratégies d'autorégulation reliées à la phase de planification. Les auteurs (Leblanc & al., 2000) concluent que la planification ne survient pas seulement au début de

l'activité mais plutôt tout au long du processus. C'est pourquoi ces auteurs (Leblanc & al., 2000) misent sur l'importance de vérifier l'autorégulation à différents moments dans l'apprentissage.

La recherche de Loranger (1994)

La recherche descriptive de Loranger (1994) avait comme objectif de déterminer si les élèves performants diffèrent des élèves moins performants quant à la qualité de leur traitement de l'information. Six sujets de 11^e année âgés entre 16 et 18 ans, divisés d'après les résultats au test standardisé de lecture *The Nelson Denny* (trois performants et trois moins performants) ont participé à la recherche. Premièrement, il leur a été demandé de lire un texte et de faire comme s'ils devaient se préparer à un examen. Par la suite, ils ont été interrogés sur les stratégies qu'ils utilisaient après avoir lu et étudié un texte. Deux types de données qualitatives ont été analysés : les observations pendant la lecture et la préparation en vue d'un examen et les réponses de l'entrevue. Des fréquences ont ainsi été faites sur les comportements et les réponses données. Les résultats montrent qu'au niveau des stratégies cognitives, les élèves moins performants étaient les moins compétents quand venait le temps de déterminer l'information importante du texte (3/6). La prise de note semble la stratégie qui distingue le plus les élèves performants des moins performants. Les élèves moins performants ont utilisé la stratégie de prise de notes seulement pendant 13% du temps tandis que les élèves performants l'ont utilisée pendant 53% du temps. Par ailleurs, aucun des élèves moins performants n'avait des notes claires et cohérentes avec le texte. Les résultats au niveau des stratégies d'autorégulation démontrent que dans la phase de planification, seulement 1 élève sur 6 (un élève peu performant) n'avait pas planifié sa lecture. Par ailleurs, 2 des 3 élèves peu performants n'avaient pas tenté de faire des liens avec leurs connaissances antérieures sur le sujet. Ainsi, ces élèves semblent utiliser des stratégies d'autorégulation reliées à la phase de planification mais ne semblent pas utiliser beaucoup de stratégies cognitives en lien avec la sélection, l'élaboration et l'organisation de l'information. L'auteur (Loranger, 1996) termine en disant que les élèves moins performants sont moins efficaces dans l'utilisation de leurs

stratégies et qu'ils sont satisfaits de leurs performances académiques. Ainsi, ces élèves moins performants se perçoivent comme des élèves performants manquant de jugement à propos de l'efficacité de leurs stratégies.

La recherche de Zimmerman et Martinez Pons (1986)

La recherche comparative de Zimmerman et Martinez-Pons avait pour but de connaître les stratégies d'autorégulation utilisées par des élèves de niveau secondaire. Quatre-vingts sujets de 10^e année âgés entre 16 et 18 ans ont été pris au hasard (40 sujets d'une école performante et 40 sujets d'une école peu performante). Lors d'une entrevue individuelle d'une durée de 15 minutes, les sujets devaient, pour chaque situation d'apprentissage présentée (en classe, à la maison, lors de la complétion de devoirs en mathématiques à la maison, lors de la préparation et de l'étude pour un examen et lors d'un moment où ils sont peu motivés), indiquer quelles stratégies ils utilisaient. Les réponses ont été classées dans l'une des 15 catégories de stratégies d'autorégulation. Un calcul de moyennes a été effectué sur les fréquences rapportées. Les résultats démontrent que les élèves peu performants (14,16) rapportent utiliser moins de stratégies d'autorégulation que les élèves performants (35,77) et ce, pour les 15 catégories présentées. Les catégories étaient les suivantes: auto-évaluation, organisation et transformation, planification, recherche d'information, auto-réflexion, recherche et mémorisation et demande d'aide. Par ailleurs, les élèves peu performants semblent utiliser peu la stratégie de demander de l'aide. En effet, seulement 23% des élèves peu performants disent demander de l'aide à leurs pairs tandis que seulement 8% de ceux-ci disent solliciter l'aide d'un adulte. Ainsi, les élèves peu performants utilisent peu de stratégies d'autorégulation. Les auteurs (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) concluent en disant que les élèves peu performants réussissent probablement moins bien parce qu'ils ont un moins bon réseau social et qu'ils ne savent pas s'en servir. Par ailleurs, les différences entre les stratégies rapportées par les élèves performants et moins performants peuvent être aussi dues au fait que les moins performants sont moins verbaux et donc moins capables d'expliquer les stratégies qu'ils utilisent.

Ainsi, ces recherches font ressortir que les élèves faibles ont un faible bagage stratégique (Kozminsky & Kozminsky, 2001; Loranger, 1994; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) tant au niveau des stratégies cognitives (Dreher & Gurthie, 1990; Kletzien, 1992; Loranger, 1994) qu'au niveau des stratégies d'autorégulation (Leblanc *et al.*, 2000; Loranger, 1994; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) et peu de connaissances générales (Kozminsky & Kozminsky, 2001), ce qui semble avoir un impact majeur sur la compréhension de texte.

2.2.2.3 Les recherches traitant des élèves raccrocheurs au secondaire

Dans cette section, la recherche traitant seulement des stratégies d'apprentissage chez des élèves raccrocheurs au secondaire sera résumée et présentée dans le tableau VI, soit celle de Fortier (1996).

La recherche de Fortier (1996)

Dans sa recherche descriptive, Fortier (1996) avait comme objectif de décrire les méthodes pédagogiques et les stratégies d'apprentissage privilégiées par des élèves raccrocheurs de 15 à 21 ans. Pour ce faire, 50 sujets raccrocheurs âgés entre 15 et 21 ans, provenant de deux écoles de raccrocheurs (une située sur la Rive-Nord et l'autre sur la Rive-Sud de Montréal), ont répondu à un questionnaire informatisé comprenant 118 questions à choix de réponses (échelle de Likert à 5 niveaux) portant sur les méthodes pédagogiques et leurs stratégies d'apprentissage. Des fréquences et des moyennes ont été calculées afin de connaître la perception des raccrocheurs relativement à l'utilisation des stratégies d'apprentissage présentées.

Les résultats démontrent que les stratégies cognitives les plus utilisées étaient : prendre des notes (1,96), lire les sous-titres d'un texte avant de le lire en entier (2,2) et écrire dans ses mots les informations (2,2). Les stratégies les moins utilisées étaient : faire des tableaux (3,72), dire tout haut les informations (3,7) et entourer les informations (3,76). En ce qui a trait aux stratégies d'autorégulation, les résultats

TABLEAU VI :
La synthèse des recherches traitant des raccrocheurs au secondaire

Auteurs	Participants	Objectifs de la recherche	Instruments de mesure	Analyses	Résultats
Fortier (1996)	<p>50 sujets raccrocheurs âgés entre 15 et 19 ans</p> <ul style="list-style-type: none"> 21 provenant d'une école de la Rive-Sud de Montréal 29 provenant d'une école de la Rive-Nord de Montréal 	<p>Décrire les méthodes pédagogiques et les stratégies d'apprentissage privilégiées par des élèves raccrocheurs de 15 à 21 ans</p>	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire informatisé (logiciel Filemaker Pro) comprenant 118 questions avec une échelle de type Likert à cinq niveaux allant de «presque toujours» à «jamais» 	<ul style="list-style-type: none"> Statistique descriptive <ul style="list-style-type: none"> Moyennes 	<p>Les stratégies cognitives :</p> <p>Les stratégies les plus utilisées :</p> <ul style="list-style-type: none"> prendre des notes (1,96); lire les sous-titres d'un texte avant de le lire en entier (2,2); écrire dans ses mots les informations (2,26). <p>Les stratégies les moins utilisées :</p> <ul style="list-style-type: none"> faire des tableaux (3,72); dire tout haut les informations (3,7); entourer les informations (3,76). <p>Les stratégies d'autorégulation :</p> <p><i>Phase de planification :</i></p> <p>La stratégie la plus utilisée :</p> <ul style="list-style-type: none"> se fixer des objectifs (2,38). <p>La stratégie la moins utilisée :</p> <ul style="list-style-type: none"> se faire un horaire (3,36). <p><i>Phase d'ajustement :</i></p> <p>La stratégie la plus utilisée :</p> <ul style="list-style-type: none"> reliure les informations (2,04). <p>La stratégie la moins utilisée :</p> <ul style="list-style-type: none"> se poser des questions (2,25). <p><i>Phase d'auto-évaluation :</i></p> <p>La stratégie la plus utilisée :</p> <ul style="list-style-type: none"> Après avoir revisé, porter une attention particulière aux informations que l'on connaît le moins (2,06).

démontrent que lors de la phase de planification la stratégie la plus utilisée était : se fixer des objectifs (2,38) tandis que la moins utilisée était : se faire un horaire (3,36). Pour la phase d'ajustement, la moins utilisée était : se poser des questions (2,25). Enfin, pour la phase d'auto-évaluation, la stratégie la plus fréquemment utilisée était : après avoir révisé, porter une attention particulière aux informations que l'on connaît moins (2,06). L'auteur (Fortier, 1996) termine en mentionnant que, compte tenu de leur parcours scolaire, les stratégies d'apprentissage et d'étude présentent des similitudes avec celles des élèves en difficulté.

Concernant les stratégies utilisées par des élèves raccrocheurs, il est possible d'établir des liens avec les élèves en difficulté d'apprentissage et les élèves faibles. Ainsi, la prise de notes semble être la stratégie privilégiée par ces types d'élèves (Fortier, 1996). Par ailleurs, on remarque que les stratégies de sélection sont davantage utilisées que les stratégies d'organisation (Fortier, 1996). En effet, les élèves disent lire très fréquemment les titres et les sous-titres mais mentionnent rarement ou jamais faire des tableaux ou des catégories (Fortier, 1996).

2.2.2.4 Les recherches traitant des élèves ordinaires au secondaire

Dans cette section, les recherches traitant des stratégies d'apprentissage chez des élèves ordinaires au secondaire seront présentées. Cinq recherches seront résumées et présentées dans le tableau VII, soit celles de Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée (1993), Falardeau et Loranger (1993), Mizelle et Carr (1997), Wolfs (1998) et Zimmerman et Martinez-Pons (1990).

La recherche de Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée (1993)

Dans leur étude comparative, Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée (1993) avaient pour but de comparer les stratégies cognitives et d'autorégulation utilisées par les élèves performants et par les élèves ordinaires lorsqu'ils effectuent une tâche d'identification des concepts verbaux. Quarante-cinq sujets de 8^e année dont 22 performants et 23 élèves ordinaires ont participé à la recherche. Les sujets devaient,

TABLEAU VII :
La synthèse des recherches traitant des élèves ordinaires au secondaire

Auteurs	Participants	Objectifs de la recherche	Instruments de mesure	Analyses	Résultats
Bouffard-Bouchard, Parent & Larivée (1993)	45 sujets de 8 ^e année <ul style="list-style-type: none"> • 23 performants • 22 ordinaires 	Comparer les stratégies cognitives et d'autorégulation utilisées par les élèves performants et les élèves ordinaires lorsqu'ils effectuent une tâche d'identification des concepts verbaux	<ul style="list-style-type: none"> • Grille de cotation pour les segments rapportés par les élèves • Questions à développement sur leur sentiment de compétence. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de contenu (<i>Accord inter-juge de 92%</i>) • Analyse multivariée de la variance (MANOVA) 	<p>Les stratégies cognitives :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les élèves ordinaires (1,48) ont moins bien utilisé la stratégie d'identification du mot (mot à l'intérieur du mot) que les élèves performants (3,23); • les élèves ordinaires (1,87) ont aussi moins bien utilisé la stratégie d'identification du mot par rapport au sens de la phrase que les élèves performants (6,46). <p>Les stratégies d'autorégulation :</p> <p><i>Phase de planification :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • les élèves ordinaires (1,82) avaient moins bien planifié leur tâche que les élèves performants (2,46). <p><i>Phase de contrôle :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • les élèves ordinaires (1,13) avaient géré moins activement le temps consacré à la tâche que les élèves performants (2,14).
Falardeau & Loranger (1993)	64 sujets <ul style="list-style-type: none"> • 16 de 3^e année • 16 de 6^e année • 16 de 2^e secondaire • 16 de 5^e secondaire 	Identifier les stratégies qui sont considérées efficaces par les élèves du primaire et du secondaire pour réussir en classe, et ce, dans sept contextes de leurs activités scolaires (manque de compréhension en classe, manque de compréhension à la maison, seconde rédaction d'un devoir, préparation d'un examen à la maison, manque de motivation, échec répété, manque de réussite en classe)	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire sur les stratégies utilisées par les élèves dans 7 contextes • Grille de cotation des stratégies inspirée de Zimmerman et Martinez-Pons (1986) 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse multivariée de la variance (MANOVA) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dans la situation de préparation ou d'étude à la maison, la stratégie la plus importante est celle de la répétition/mémorisation/organisation, suivie par la révision de documents et la planification de l'étude (4 groupes d'âge / 4). • La prise de notes et l'écoute sont privilégiées par les élèves du secondaire (nommées par plus de la moitié des élèves).

TABLEAU VII (suite) :
La synthèse des recherches traitant des élèves ordinaires au secondaire

Auteurs	Participants	Objectifs de la recherche	Instruments de mesure	Analyses	Résultats
Mizelle & Carr (1997)	226 sujets de 8 ^e année fréquentant 14 différentes classes de sciences sociales	Examiner les relations possibles entre les processus motivationnels des jeunes adolescents et les stratégies cognitives et d'autorégulation qu'ils utilisent pendant la lecture d'un texte informatif	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire traitant de la motivation et des stratégies d'apprentissage développé par les chercheurs 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse quantitative Approche LISREL 	<ul style="list-style-type: none"> L'utilisation par les élèves des stratégies cognitives ($\beta= .97$) a une influence directe sur leur utilisation des stratégies d'autorégulation qui a en retour un impact sur leur performance en classe. L'utilisation que font les élèves de leurs stratégies d'autorégulation ($\beta= .19$) aura un impact sur leurs performances. L'utilisation que font les élèves de leurs stratégies cognitives ne prédit pas leurs performances.
Wolfs (1998)	395 élèves de l'enseignement secondaire (échantillon) <ul style="list-style-type: none"> 13 classes de 4^e 13 classes de 6^e 100 étudiants universitaires (groupe témoin) 	Examiner la maîtrise ou non par les élèves d'un certain nombre de compétences liées à la compréhension, à l'analyse de l'information, à la synthèse de résolution de problèmes et à l'évolution des compétences	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire relatif au texte étudié Questionnaire relatif aux stratégies d'apprentissage comprenant 48 questions avec échelle de type Likert à 4 niveaux Questionnaire scientifique 	<ul style="list-style-type: none"> Calcul de corrélations 	<p>Le portrait-robot de l'étudiant faible se décrit comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> n'essaye pas de bien comprendre une matière avant de la mémoriser (3.1); ne cherche pas à dégager le sens d'un mot inconnu à partir du contexte (5.1); ne cherche pas à comprendre pourquoi certaines réponses sont incorrectes (12.2); en cas de difficulté, ne relie pas ses notes de cours (20.3); ne tente pas de repérer les différentes parties du texte (1.3); ne tente pas de chercher l'idée maîtresse d'un texte (35.1); ne recherche pas les liens logiques entre les idées (21.3); ne fait pas de plans, de schémas ou de tableaux (35.3).
Zimmerman & Martinez-Pons (1990)	180 sujets de 5 ^e , 8 ^e et 11 ^e année: <ul style="list-style-type: none"> 90 provenant d'une école d'élèves surdoués 90 provenant d'une école régulière 	Démontrer la prédiction de leur utilisation de la triade de stratégies d'autorégulation (planification/contrôle/ autoévaluation) dans une situation conventionnelle d'apprentissage par l'utilité de deux mesures (verbal et mathématique) d'efficacité scolaire	<ul style="list-style-type: none"> Entrevue : l'élève doit dire se qu'il ferait (stratégies d'autorégulation) Test d'efficacité au niveau du vocabulaire Test d'efficacité en mathématiques 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse qualitative (<i>accord inter-juge de 85%</i>) Analyse de contenu selon une grille de cotation (catégories) Analyse multivariée de la variance MANOVA 	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves enrichis ($M=0.36$) utilisent plus l'organisation et la transformation que les élèves réguliers. Les élèves enrichis ($M= 0.88$) utilisent plus la triade de stratégies d'autorégulation et ont une meilleure utilisation de ces stratégies.

dans un premier temps, répondre à trois questions sur leur sentiment de compétence et devaient, par la suite, résoudre quatre problèmes en lien avec l'identification de vocabulaire. Les entrevues de mêmes que les comportements lors des problèmes ont été transcrits et codés selon une grille de cotation. Par la suite, les données ont été soumises à des analyses multivariées de la variance (MANOVA). Les résultats démontrent qu'au niveau des stratégies cognitives, les élèves ordinaires (1,48) ont moins bien utilisé la stratégie d'identification du mot (mot à l'intérieur du mot) que les élèves performants (3,23). Les élèves ordinaires (1,87) ont aussi moins bien utilisé la stratégie d'identification du mot par rapport au sens de la phrase que les élèves performants (6,46). En ce qui a trait aux stratégies d'autorégulation, en ce qui concerne la phase de planification, les élèves ordinaires (1,82) avaient moins bien planifié leur tâche que les élèves performants (2,46) et en ce qui a trait à la phase de contrôle et d'ajustement, les élèves ordinaires (1,13) avaient géré moins activement le temps consacré à la tâche que les élèves performants (2,14). En résumé, les élèves ordinaires se caractérisent par une utilisation inadéquate des stratégies cognitives et d'autorégulation reliées à la phase de planification.

La recherche de Falardeau et Loranger (1993)

Dans leur étude descriptive, Falardeau et Loranger (1993) avaient comme objectif principal d'identifier les stratégies considérées efficaces par des élèves du primaire et du secondaire pour réussir en classe et ce, dans sept contextes d'activités scolaires. Ces deux auteurs (Falardeau & Loranger, 1993), ont interrogé 64 sujets (16 de 3^e année, 16 de 6^e année, 16 de 2^e secondaire et 16 de 5^e secondaire) sur les stratégies qu'ils utiliseraient dans sept contextes d'apprentissage (manque de compréhension en classe, manque de compréhension à la maison, seconde rédaction d'un devoir, préparation d'un examen à la maison, manque de motivation, échec répété et manque de réussite en classe). La grille de Zimmerman et Martinez-Pons (1986) a été utilisée pour classer les stratégies mentionnées. Les données ont été soumises à des analyses multivariées de la variance (MANOVA). Les résultats démontrent que, dans la situation de préparation ou d'étude à la maison, la stratégie la plus importante pour tous les groupes d'âge est celle de la

répétition/mémorisation/organisation, suivies par la révision de documents et ensuite par la planification de l'étude. Cependant, la prise de notes et l'écoute sont privilégiées par les élèves du secondaire (nommées par plus de 50% des sujets du secondaire). Pour ces auteurs (Falardeau & Loranger, 1993), trois conclusions ressortent de ces analyses : (1) des différences apparaissent entre les groupes d'âge dans le choix des stratégies considérées comme importantes, allant vers une autorégulation accrue de l'élève en vieillissant, (2) le contexte scolaire apparaît comme une variable importante dans le choix de stratégies et (3) les stratégies mentionnées rappellent l'importance des relations sociales dans l'atteinte des objectifs de réussite scolaire.

La recherche de Mizelle et Carr (1997)

Dans leur étude comparative, Mizelle et Carr (1997), avaient pour objectif d'examiner les relations possibles entre les processus motivationnels de jeunes adolescents et les stratégies cognitives et d'autorégulation qu'ils utilisent pendant la lecture d'un texte informatif. Pour ce faire, 226 sujets de 8^e année fréquentant 14 différentes classes de sciences sociales ont participé à la recherche. La motivation ainsi que les stratégies ont été évaluées à l'aide d'un questionnaire élaboré par les chercheurs. Les données ont été évaluées selon l'approche LISREL qui vise à vérifier les relations possibles entre la motivation, les stratégies utilisées ainsi que les résultats de l'élève. Les résultats démontrent que l'utilisation par les élèves des stratégies cognitives ($\beta=.97$) aurait une influence directe sur leur utilisation des stratégies d'autorégulation qui ont en retour un impact sur leur performance en classe. Par ailleurs, les résultats démontrent que l'utilisation que font les élèves de leurs stratégies d'autorégulation ($\beta=.19$) aurait un impact sur leurs performances. Par contre, l'utilisation que font les élèves de leurs stratégies cognitives ne prédit par leurs performances. Ainsi, les résultats indiquent que l'utilisation des stratégies d'autorégulation agirait comme un médiateur entre l'utilisation des stratégies cognitives et les résultats en classe.

La recherche de Wolfs (1998)

La recherche descriptive et comparative de Wolfs (1998) consistait à identifier les stratégies d'apprentissage qui semblent les plus utiles dans le but d'assurer la qualité des apprentissages et la réussite scolaire chez les élèves de l'enseignement secondaire supérieur. Trois cent quatre-vingt-quinze élèves de l'enseignement secondaire (échantillon) et 100 étudiants universitaires (groupe témoin) ont participé à la recherche. La collecte de données s'est déroulée sur deux séances de deux heures chacune. Lors de la première séance, les élèves ont dû lire un texte sur le surendettement en Belgique et répondre à des questions puis répondre à un questionnaire relatif aux stratégies d'apprentissage. Enfin, pendant la deuxième séance, les élèves ont répondu à un questionnaire scientifique. Les données ont été soumises à un calcul du Chi carré. Les résultats sont présentés en un profil des étudiants faibles et des étudiants forts. Le portrait-robot de l'étudiant faible se décrit comme suit : n'essaie pas de bien comprendre une matière avant de la mémoriser (3.1), ne cherche pas à dégager le sens d'un mot incompris à partir du contexte (5.1), ne cherche pas à comprendre pourquoi certaines réponses sont incorrectes (12.2), en cas de difficulté, ne relie pas ses notes de cours (20.3), ne tente pas de repérer les différentes parties du texte (1.3), ne tente pas de chercher l'idée maîtresse d'un texte (35.1), ne recherche pas les liens logiques entre les idées (21.3) et ne fait pas de plans, de schémas ou de tableaux (35.3). L'auteur (Wolfs, 1998) conclut en disant qu'il n'y pas seulement un type précis de stratégies qui permette à l'élève de réussir, mais un ensemble de stratégies efficaces.

La recherche de Zimmerman et Martinez-Pons (1990)

L'étude de Zimmerman et de Martinez-Pons (1990) a pour but de démontrer la prédiction de l'utilisation de la triade de stratégies d'autorégulation dans une situation conventionnelle d'apprentissage par deux mesures d'efficacité scolaire. Cent quatre-vingts sujets de 5^e, 8^e et 11^e année, répartis en deux groupes (90 sujets provenant d'une école d'élèves surdoués et 90 sujets provenant d'une école régulière), ont participé à l'étude. Pour ce faire, les sujets devaient, dans un premier temps, lors d'une entrevue, rapporter les stratégies qu'ils utiliseraient lors de six

contextes d'apprentissage (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) et par la suite, répondre à deux tests d'efficacité (vocabulaire et mathématique). Les entrevues ont été analysées à l'aide d'une grille de cotation (accord inter-juge de 85%) (Zimmerman et Martinez-Pons, 1986). Par la suite les données ont été soumises à des analyses multivariées de la variance (MANOVA) afin de déterminer s'il y avait des différences entre les élèves forts et les élèves faibles. Les résultats démontrent que les élèves réguliers (0,36) utilisent moins l'organisation et la transformation que les élèves enrichis (0,57). Les élèves du régulier (0,58) utilisent moins la stratégie de révision de notes que les élèves enrichis (0,88). Les auteurs concluent que les élèves enrichis utilisent plus la triade de stratégies d'autorégulation et ont une meilleure utilisation de ces stratégies. Or, selon ces auteurs (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990), le nombre de stratégies d'autorégulation est en lien avec le rendement scolaire. Ainsi, l'importance d'utiliser la stratégie de prise de notes, de s'organiser, de contrôler et de transformer commencerait après le *Junior High School*.

En ce qui concerne les recherches traitant des stratégies d'apprentissage chez des élèves ordinaires au secondaire, il est possible de remarquer des ressemblances avec les profils d'élèves en difficulté d'apprentissage, faibles et raccrocheurs. En effet, au niveau de l'autorégulation, les élèves ordinaires ne semblent pas planifier leur tâche (Bouffard-Bouchard, Parent & Larivée, 1993) tout comme les élèves faibles (Leblanc & al., 2000; Loranger, 1994; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Selon Falardeau et Loranger (1993), l'aspect de l'autorégulation aurait un lien avec l'âge qui voudrait que les élèves plus vieux l'utilisent davantage. Par ailleurs, tout comme les élèves faibles (Dreher & Gurthie, 1990; Kletzien, 1992; Loranger, 1994), les élèves ordinaires semblent délaisser les stratégies d'élaboration et d'organisation au profit des stratégies de répétition (Wolfs, 1998). En effet, ces élèves ne sont pas portés à faire des liens logiques entre les parties d'un texte, à se faire des plans, des schémas ou des tableaux mais sont plutôt tentés à mémoriser la matière sans nécessairement prendre le temps de la comprendre (Wolfs, 1998).

2.2.2.5 Les recherches traitant des étudiants faibles à l'université

Dans cette section, les recherches traitant des stratégies d'apprentissage chez des étudiants faibles à l'université dans une situation de lecture ou d'étude seront présentées. Quatre recherches seront résumées et présentées dans le tableau VIII, soit celle de Boulet et al. (1996), de Lahtinen, Lonka et Lindblom-Ylänne (1997) et de Martinez-Guerrero et Sanchez-Sosa (1993) et Romainville (1994).

La recherche de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996)

Un des objectifs de la recherche comparative de Boulet et al. (1996) était d'identifier les stratégies d'apprentissage et d'étude des étudiants qui permettent de différencier les étudiants «à succès» (qui ont des résultats académiques supérieurs d'un écart-type par rapport à la moyenne de leur groupe) des étudiants faibles (qui ont des résultats académiques inférieurs à un écart-type par rapport à la moyenne de leur groupe) à l'université du Québec à Hull et à Chicoutimi. Un questionnaire a été envoyé à 2835 étudiants, dont 899 (32% de l'échantillon) ont accepté d'y répondre volontairement (398 étudiants faibles et 501 étudiants forts). Ces étudiants proviennent de huit programmes différents : administration, arts, lettres, sciences humaines, sciences pures et appliquées, sciences de la santé et autres. Par la suite, les données ont été soumises à des analyses descriptives (moyennes). En guise de résultats, les auteurs (Boulet & al. 1996) ont tracé le «portrait-robot» de l'étudiant faible. Ainsi, pour les stratégies cognitives (de répétition, d'élaboration et d'organisation), l'étudiant faible relit rapidement ses notes de cours pour se rafraîchir la mémoire juste avant un test (74%), se crée des images mentales représentant la matière (81%), écoute ce qui est présenté au cours sans prendre de notes (8%). En ce qui a trait aux stratégies métacognitives (de planification, de contrôle et de régulation), l'étudiant faible commence d'abord par étudier ce qui est le plus facile (79%), lit attentivement chacune des questions (97%), écrit d'abord rapidement tout ce qu'il sait sur chacune des questions (73%), commence par répondre aux questions plus faciles pour revenir, à la fin, aux questions plus difficiles (71%), essaie de déterminer ses forces, ses faiblesses et ses lacunes (52%), remet régulièrement en question sa démarche d'étude (33%). Enfin, au

TABLEAU VIII :
La synthèse des recherches traitant des étudiants faibles universitaires

Auteurs	Participants	Objectifs de la recherche	Instruments de mesure	Analyses	Résultats
Boulet & al. (1996) Suite	<ul style="list-style-type: none"> 899 étudiants de 1^{er} cycle de l'Université du Québec à Hull et à Chicoutimi provenant de huit disciplines 	Identifier les stratégies d'apprentissage et d'étude des étudiants qui permettent de différencier les étudiants «à succès» et les étudiants «faibles»	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire envoyé par la poste comprenant 143 énoncés avec une échelle de type likert à 4 niveaux 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse descriptive <ul style="list-style-type: none"> Pourcentages 	<p>Le portrait-robot de l'étudiant faible se décrit comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> étudie ou fait un travail en planifiant des périodes de travail plus courtes et plus fréquentes; étudie en vue d'un examen et se réserve des périodes d'études pour la dernière minute; participe aux réunions de groupes prévues pour faire la révision de matière quand cela est offert; consulte régulièrement des collègues ou des professeurs et habituellement étudie avec des collègues.
Lahtinen, Lonka & Lindblom-Ylänne (1997)	502 sujets âgés entre 18 et 22 ans et effectuant les examens d'entrée à l'école de médecine à l'Université d'Helsinki	Connaître l'importance du rôle de l'utilisation spontanée des stratégies d'étude sur la construction de connaissances lors de la lecture d'un texte et la réponse à des questions	<ul style="list-style-type: none"> Textes contenant 5 et 12 pages Questions à développement 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse multivariée de la variance MANOVA 	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves ayant eu les résultats les plus faibles dans toutes les mesures (définition du concept, explication de la théorie, application) étaient ceux qui n'avaient utilisé aucune stratégie (1,79; 1,63 et 1,58).
Martinez-Guerrero & Sanchez-Sosa (1993)	1893 étudiants de l'enseignement secondaire supérieur (baccalauréat)	Connaître les stratégies d'apprentissage et d'étude utilisées par les étudiants d'enseignement supérieur (baccalauréat) de la zone métropolitaine de Mexico	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire <i>Cuestionario de Actividades de Estudio</i> comprenant 70 questions avec une échelle de type Likert à 6 niveaux 		<p>Les résultats démontrent que ce qui différencie le plus ces deux groupes au niveau de la lecture est :</p> <ul style="list-style-type: none"> terminer leur lecture de chaque thème; annoter les points importants; tirer ses propres conclusions après chaque lecture.

TABLEAU VIII (suite) :
La synthèse des recherches traitant des étudiants faibles universitaires

Auteurs	Participants	Objectifs de la recherche	Instruments de mesure	Analyses	Résultats
Romainville (1994)	35 sujets de première année à l'université en économie	<p>Construire une typologie de la connaissance des étudiants sur leurs stratégies cognitives</p> <p>Explorer les relations possibles entre la métacognition des étudiants et leurs performances académiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> Entrevue semi-dirigée <ul style="list-style-type: none"> Items sur les connaissances des élèves sur la métacognition et sur les stratégies cognitives qu'ils utilisent; Items sur l'attribution que les élèves font de leurs résultats Items sur la réaction initiale des élèves face à leurs performances à l'université 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de contenu selon une grille de cotation (65 catégories sur 16 axes) <i>(accord inter-juges entre 76% et 92%)</i> Analyse corrélationnelle (Coefficient r) Analyse non-paramétrique de la variance (test de Krustal-Wallis) Analyse de closures (CLUSTAN) 	<ul style="list-style-type: none"> Les étudiants faibles décrivent peu leurs stratégies. Les étudiants faibles décrivent moins souvent leurs stratégies en terme de séquence temporel. Les étudiants faibles évoquent moins souvent leurs connaissances à propos de leur processus métacognitif. <p>Les résultats ont permis de dégager un profil d'élève faibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> rappellent peu de connaissances métacognitives; ont des connaissances pauvrement structurées; ne croient pas que leurs stratégies cognitives ont une influence sur leurs performances; ont de faibles résultats.

niveau des stratégies de gestion des ressources (temporelles, matérielles et humaines), l'étudiant faible étudie ou fait un travail en planifiant des périodes de travail plus courtes et plus fréquentes (87%), étudie en vue d'un examen et se réserve des périodes d'étude à la dernière minute (31%), participe aux réunions de groupes prévues pour faire la révision de matière quand cela est offert (61%), consulte régulièrement des collègues ou des professeurs et habituellement étudie avec des collègues (44%). Ainsi, ces élèves semblent utiliser des stratégies d'apprentissage. Cependant, il n'est pas possible de connaître la qualité avec laquelle ils utilisent ces stratégies.

La recherche de Lahtinen, Lonka et Lindblom-Ylänne (1997)

L'objectif de la recherche descriptive de Lahtinen et al. (1997) est de connaître l'importance du rôle de l'utilisation spontanée des stratégies d'étude sur la construction de connaissances lors de la lecture d'un texte et la réponse à des questions. La recherche a été conduite auprès de 502 sujets, âgés entre 18 et 22 ans, effectuant les examens d'entrée à l'école de médecine à l'Université d'Helsinki. À l'intérieur d'une heure, les sujets devaient lire deux textes (un comprenant 5 pages et l'autre comprenant 12 pages) et y utiliser les stratégies qu'ils voulaient (prendre des notes, faire un résumé, etc.) afin de répondre à trois questions à développement. Les données ont été soumises à des analyses multivariées de la variance (MANOVA). Les résultats ont démontré que les élèves ayant eu les résultats les plus faibles dans toutes les mesures (définition du concept, explication de la théorie, application) étaient ceux qui n'avaient utilisé aucune stratégie (1,79, 1,63 et 1,58). Les auteurs (Lahtinen & al., 1997) concluent sur l'importance des stratégies d'étude lorsque vient le temps d'apprendre d'un texte spécialement lors d'application de connaissances.

La recherche de Martinez-Guerrero et Sanchez-Sosa (1993)

Dans leur recherche descriptive, Martinez-Guerrero et Sanchez-Sosa (1993) ont voulu connaître les stratégies d'apprentissage et d'étude utilisées par les étudiants d'enseignement supérieur (baccalauréat) de la zone métropolitaine de Mexico. Pour

ce faire, 1893 étudiants ont complété le C.A.E (Cuestionario de Activadas de Estudio). Cet instrument consiste en un inventaire des stratégies d'apprentissage et d'étude utilisées en classe ou à l'extérieur de celle-ci. Ces auteurs (Martinez-Guerrero & Sanchez-Sosa, 1993) ont comparé deux groupes d'étudiants (les 30% d'étudiants les plus forts ainsi que les 30% d'étudiants les plus faibles). Les résultats démontrent que ce qui différencie le plus ces deux groupes en ce qui a trait à la lecture sont : (1) terminer leur lecture de chaque thème; (2) annoter les points importants et (3) tirer ses propres conclusions après chaque lecture.

La recherche de Romainville (1994)

Dans sa recherche exploratoire, Romainville (1994) avait un double objectif, soit (1) construire une typologie de la connaissance des étudiants sur leurs stratégies cognitives et (2) examiner les relations possibles entre la métacognition des étudiants et leurs performances académiques. Trente-cinq sujets de première année à l'université en économie ont participé à la recherche. Des entrevues semi-structurées comportant 30 questions sur les connaissances de l'étudiant sur la métacognition et sur les stratégies cognitives qu'ils utilisent ont été conduites auprès des sujets. Des analyses de contenu selon une grille de cotation ont été réalisées (accord inter-juge entre 76% et 92%). Suite à cela, des analyses corrélationnelles, des analyses non-paramétriques de la variance (test de Krustal-Wallis) et enfin des analyses de closures ont été effectuées sur les données. Les résultats ont permis de constater que les étudiants faibles décrivent peu leurs stratégies, qu'ils les décrivent moins souvent en terme de séquences temporelles et qu'ils évoquent moins souvent leurs connaissances à propos de leur processus métacognitif. Par ailleurs, les résultats ont permis de dégager un profil de métacognition pour les élèves faibles. Ainsi ce profil fait référence aux étudiants qui ont rapporté peu de connaissances métacognitives, qui ont des connaissances pauvrement structurées, qui ne croient pas que leurs stratégies cognitives ont une influence sur leurs performances et qui ont de faibles résultats. L'auteur conclut sur une possible relation entre la métacognition et la performance.

Ces recherches traitant des stratégies d'apprentissage chez des étudiants faibles de niveau universitaire démontrent une certaine ambiguïté. En effet, Boulet et al. (1996) démontrent que ce groupe d'étudiants mentionnent utiliser une grande variété de stratégies tandis que Lahtinen et al. (1997) rapportent que ce type d'étudiants en utilisent peu. Dans un autre ordre d'idées, tout comme les élèves en difficulté, faibles raccrocheurs et ordinaires au secondaire, les étudiants faibles de niveau universitaires n'utilisent pas beaucoup de stratégies reliées à l'élaboration et à l'organisation des informations (Boulet & al. 1996; Martinez-Guerrero & Sanchez-Sosa, 1993).

2.2.2.5 La synthèse des recherches descriptives et comparatives

Suite à la recension des études descriptives et comparatives, il est possible de dresser un tableau partiel des stratégies cognitives et d'autorégulation utilisées, non-utilisées ou utilisées inadéquatement par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, faibles, raccrocheurs ou ordinaires de niveau secondaire ou d'étudiants faibles de niveau universitaire.

Les tableaux IX (les stratégies cognitives de sélection et de répétition) et X (les stratégies cognitives d'élaboration et d'organisation) présentent une synthèse des résultats des différentes recherches traitant des stratégies cognitives utilisées, non-utilisées ou utilisées inadéquatement par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, faibles, raccrocheurs ou ordinaires de niveau secondaire et d'étudiants faibles de niveau universitaire lors de l'apprentissage par la lecture, d'une activité de lecture ou d'étude. Ces stratégies seront présentées selon leur type, soit les stratégies de sélection, de répétition, d'élaboration et d'organisation.

TABLEAU IX :
Les stratégies cognitives de sélection et de répétition

Niveau	Types d'élèves	Stratégies cognitives de sélection			Stratégies cognitives de répétition		
		Stratégies utilisées	Stratégies non-utilisées	Stratégies utilisées inadéquatement	Stratégies utilisées	Stratégies non-utilisées	Stratégies utilisées inadéquatement
Secondaire	Élèves ayant des difficultés d'apprentissage	Se servent des titres et des sous-titres pour s'aider à identifier les points importants. (Cartier, 2002b)				Ne sont pas portés à copier mot à mot des phrases ou des parties du texte. (Cartier, 2002b)	
	Élèves faibles		Ne déterminent pas l'information importante du texte. (Loranger, 1994)	Ne sont pas efficaces dans la sélection des catégories (Dreher et Gurthie, 1990) Ne sont pas efficaces dans la recherche d'informations (Dreher & Gurthie, 1990)			
	Élèves raccrocheurs	Lisent les sous-titres d'un texte avant de le lire en entier. (Fortier, 1996)	N'entourent pas les informations. (Fortier, 1996)		Relisent les informations. (Fortier, 1996)	Ne relisent pas tout haut les informations. (Fortier, 1996)	
	Élèves ordinaires		Ne tentent pas de repérer les différentes parties du texte. (Wolfs, 1998) Ne tente pas de chercher l'idée principale du texte. (Wolfs, 1998)		Utilisent la stratégie répétition/mémorisation/organisation. (Falardeau & Loranger, 1993)	Ne relisent pas leurs notes de cours. (Wolfs, 1998)	Utilisent peu la stratégie de révision de notes. (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)
Universit.	Étudiants faibles						Relisent rapidement leurs notes de cours. (Boulet & al., 1996)

Il est possible de constater qu'au niveau des stratégies de sélection, ces élèves en utilisent peu ou de façon inadéquate. Cartier (2002b) et Fortier (1996) relèvent que ces élèves utilisent les sous-titres, cependant, d'autres recherches sur le sujet stipulent que ces élèves n'utilisent pas ou utilisent inadéquatement les stratégies visant à déterminer quelles informations sont pertinentes (Loranger, 1994; Dreher & Gurthie, 1990), à entourer les informations importantes (Fortier, 1996), à souligner celles-ci ou encore à trouver l'idée principale dans le texte (Wolfs, 1998).

En ce qui a trait aux stratégies cognitives de répétition, deux recherches mentionnent que ces élèves utilisent la stratégie relire les informations (Fortier, 1996) et qu'ils utilisent la stratégie répéter/mémoriser/organiser (Falardeau & Loranger, 1993). Cependant, trois recherches mentionnent que ces élèves n'utilisent pas ou utilisent de façon inadéquate ce type de stratégies. En effet, Boulet et al. (1996) mentionnent que ces élèves ne relisent pas leurs notes de cours tandis que Wolfs (1998) mentionnent que les élèves les relisent rapidement. Par ailleurs, Cartier (2002b) mentionne que ces élèves ne recopient pas mot à mot des phrases ou des parties de phrases dans un texte.

Pour ce qui est des stratégies d'élaboration, peu de stratégies sont utilisées. Cependant, la prise de notes semble populaire chez certains élèves (Fortier, 1996; Falardeau & Loranger, 1993) tandis que d'autres rapportent ne pas l'utiliser (Boulet & al. 1996; Martinez-Guerrero & Sanchez-Sosa, 1993) mais peut-être le font-ils plus d'une façon inadéquate (Loranger, 1996). Par ailleurs, Martinez-Guerrero et Sanchez-Sosa (1993) remarquent que leurs élèves ne tirent pas de conclusions après leur lecture. Par ailleurs, ces élèves utilisent de façon inadéquate les stratégies reliées au résumé et à la synthèse (Wolfs, 1998) de même qu'à l'inférence (Kletzien, 1992).

TABLEAU X :
Les stratégies cognitives d'élaboration et d'organisation

Niveau	Types d'élèves	Stratégies cognitives d'élaboration			Stratégies cognitives d'organisation		
		Stratégies utilisées	Stratégies non-utilisées	Stratégies utilisées inadéquatement	Stratégies utilisées	Stratégies non-utilisées	Stratégies utilisées inadéquatement
Secondaire	Élèves ayant des difficultés d'apprentissage	Pensent dans leur tête à ce qu'ils lisent. (Cartier, 2002b)	Ne se racontent pas des parties du texte qu'ils ont lues à une autre personne. (Cartier, 2002b)			Ne dessinent pas les idées principales sous forme de schéma ou de tableau. (Cartier, 2002b)	
	Élèves faibles		N'ont pas tenté de faire des liens avec leurs connaissances antérieures sur le sujet. (Loranger, 1994)	N'utilisent pas systématiquement la prise de notes. (Loranger, 1994) N'ont pas de notes claires et cohérentes avec le texte. (Loranger, 1994) N'utilisent pas correctement leurs connaissances antérieures. (Kletzien, 1992) N'utilisent pas beaucoup la stratégie de l'inférence. (Kletzien, 1992)			
	Élèves raccrocheurs	Prement des notes. (Fortier, 1996) Écrivent dans leurs mots les informations. (Fortier, 1996)				Ne font pas des tableaux. (Fortier, 1996)	

TABLEAU X (suite) :
Les stratégies cognitives d'élaboration et d'organisation

Niveau	Types d'élèves	Stratégies cognitives d'élaboration			Stratégies cognitives d'organisation	
		Stratégies utilisées	Stratégies non-utilisées	Stratégies utilisées inadéquatement	Stratégies utilisées	Stratégies non-utilisées inadéquatement
Secondaire (suite)	Elèves ordinaires	Utilisent la prise de notes. (Falardeau & Loranger, 1993)	Ne cherchent pas à faire des liens logiques entre les parties du texte. (Wolfs, 1998) N'essayent pas de comprendre une matière avant de la mémoriser. (Wolfs, 1998) N'utilisent pas la stratégie de l'organisation et de la transformation. (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)	Ont de la difficulté avec les stratégies reliées au résumé et à la synthèse. (Wolfs, 1998) N'utilisent pas adéquatement la stratégie d'identification du mot (mot à l'intérieur du mot). (Bouffard-Bouchard & al., 1993) N'utilisent pas adéquatement la stratégie d'identification du mot par rapport au sens de la phrase. (Bouffard-Bouchard & al., 1993)		Ne se font pas de plans, de schémas ou de tableaux. (Wolfs, 1998)
	Etudiants faibles	Se créent des images mentales représentant la matière. (Boulet & al. 1996)	N'annotent pas les points importants. (Martinez-Guerrero & Sanchez-Sosa, 1993) Ne prennent pas de notes. (Boulet & al. 1996) Ne tirent pas leurs propres conclusions après chaque lecture. (Martinez-Guerrero & Sanchez-Sosa, 1993)			
	Univer.					

En ce qui a trait aux stratégies d'organisation, ces élèves ne semblent pas beaucoup utiliser ces stratégies ou ces stratégies sont peu exploitées par la littérature. En effet, les trois stratégies présentées sont rapportées comme non-utilisées. Selon Cartier (2002b), Fortier (1996) et Wolfs (1998), ces élèves ne font pas de tableaux, ni de schémas.

Enfin, à la lumière de cette synthèse en lien avec la question de recherche, nous remarquons que certaines études (Kozminsky & Kozminsky, 2001; Lahtinen & al., 1997) concluent en disant que les élèves faibles et ordinaires ne possèdent peu ou pas de stratégies cognitives peu importe le type. Par ailleurs, Kozminsky et Kozminsky (2001) affirment que ces mêmes élèves possèdent peu de connaissances. Ainsi, ces élèves auraient des carences en ce qui concerne leur bagage stratégique, mais aussi dans leurs connaissances générales.

Le tableau XI présente une synthèse des résultats des différentes recherches traitant des stratégies d'autorégulation utilisées, non-utilisées ou utilisées inadéquatement par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, faibles, raccrocheurs ou ordinaires de niveau secondaire et d'étudiants faibles de niveau universitaire lors de l'apprentissage par la lecture, d'une activité de lecture ou d'étude selon les trois phases de l'autorégulation (planification, contrôle et ajustement, auto-réflexion) tel que présenté par Cartier (2001a; 2002a) et Viau (1994).

En ce qui a trait à la phase de planification, les recherches démontrent que même si les élèves ayant des difficultés, faibles, raccrocheurs ou ordinaires semblent se fixer des objectifs (Fortier, 1996), s'assurer qu'ils comprennent ce qu'ils ont à faire (Cartier, 2002b) et s'assurer qu'ils avaient tout le matériel nécessaire (Cartier, 2002b), ils ne semblent pas planifier leur travail (Fortier, 1996; Cartier, 2002b; Loranger, 1994, Dreher & Gurthie, 1990; Leblanc & al., 2000) ou encore le font-ils inadéquatement (Bouffard-Bouchard & al., 1993). Cependant, il semble que cela soit le contraire pour les étudiants faibles de niveau universitaire. En effet, lors d'étude

TABEAU XI :
Les stratégies d'autorégulation

Stratégies d'autorégulation										
Niveau	Types d'élèves	Phase de planification (au début)			Phase de contrôle et d'ajustement (pendant)			Phase d'autoréflexion (à la fin)		
		Stratégies utilisées	Stratégies non-utilisées	Stratégies utilisées inadéquatement	Stratégies utilisées	Stratégies non-utilisées	Stratégies utilisées inadéquatement	Stratégies utilisées	Stratégies non-utilisées	Stratégies utilisées inadéquatement
Secondaire	Elèves ayant des difficultés d'apprentissage	Se sont assurés qu'ils comprenaient ce qu'ils avaient à faire. (Cartier, 2002b) Ont pensé à ce qu'ils savaient déjà sur le sujet. (Cartier, 2002b) Se sont assurés qu'ils avaient tout le matériel nécessaire en main pour faire l'activité. (Cartier, 2002b)	Ne se sont pas donnés d'étapes à suivre pour arriver à compléter l'activité. (Cartier, 2002b) N'ont pas découpé leur temps pour arriver à lire leurs textes. (Cartier, 2002b)	Se sont fait un devoir de ne pas abandonner même s'ils ont rencontré des difficultés. (Cartier, 2002b)	N'ont pas cherché d'autres textes. (Cartier, 2002b) N'ont pas évalué à l'occasion si les stratégies qu'ils utilisaient étaient efficaces. (Cartier, 2002b) N'ont pas changé leur façon de faire quand ils n'étaient pas sûrs de bien réaliser la tâche demandée. (Cartier, 2002b)	Ont évalué s'ils avaient fait tout ce qu'ils devaient faire. (Cartier, 2002b) Ont évalué s'ils avaient bien accompli la tâche à effectuer. (Cartier, 2002b) Ont évalué s'ils avaient lu tous les textes. (Cartier, 2002b)	N'ont pas évalué s'ils avaient su gérer leur temps pendant les moments de travail en classe. (Cartier, 2002b) N'ont pas évalué s'ils avaient bien travaillé. (Cartier, 2002b)			
	Elèves faibles		Ne planifient pas leur lecture. (Loranger, 1994)		Ne vont pas demander l'aide d'un pair. (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986)	N'utilisent pas efficacement la stratégie du temps. (Dreher & Guthrie, 1990)				

Niveau	Types d'élèves	Stratégies d'autorégulation (suite)									
		Phase de planification (au début)				Phase de contrôle et d'ajustement (pendant)				Phase d'autoréflexion (à la fin)	
		Stratégies utilisées	Stratégies non-utilisées	Stratégies utilisées inadéquatement	Stratégies utilisées	Stratégies utilisées	Stratégies non-utilisées	Stratégies utilisées inadéquatement	Stratégies utilisées	Stratégies non-utilisées	Stratégies utilisées inadéquatement
Secondaire	Élèves faibles (suite)		Ne se font pas un plan. (Leblanc et al, 2000)			Ne vont pas demander l'aide d'un adulte. (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986)					
	Élèves raccrocheurs	Se fixent des objectifs. (Fortier, 1996)	Ne se font pas un horaire. (Fortier, 1996)		Se posent des questions. (Fortier, 1996)				Après avoir révisé, portent une attention particulière aux informations qu'ils connaissent moins. (Fortier, 1996)		
	Élèves ordinaires			N'ont pas planifié efficacement la tâche. (Bouffard-Bouchard & al., 1993)				Ont de la difficulté à gérer le temps consacré à la réalisation de la tâche. (Bouffard-Bouchard & al., 1993)			

Niveau	Types d'élèves	Stratégies d'autorégulation (suite)								
		Phase de planification (au début)			Phase de contrôle et d'ajustement (pendant)			Phase d'autoréflexion (à la fin)		
		Stratégies utilisées	Stratégies non-utilisées	Stratégies utilisées inadéquatement	Stratégies utilisées	Stratégies non-utilisées	Stratégies utilisées inadéquatement	Stratégies utilisées	Stratégies non-utilisées	Stratégies utilisées inadéquatement
Universitaire	Étudiants faibles	Étudient ou travaillent en planifiant des périodes de travail plus courtes et plus fréquentes. (Boulet & al., 1996)			Commencent par étudier ce qui est le plus facile. (Boulet & al., 1996)	Ne commencent pas par répondre aux questions les plus faciles pour revenir aux plus difficiles. (Boulet & al., 1996)		Essaient de déterminer leurs forces, leurs faiblesses, leurs lacunes. (Boulet & al., 1996)		
		Étudient en vue d'un examen. (Boulet & al., 1996)			Lisent attentivement chacune des questions. (Boulet & al., 1996)					
		Se réservent des périodes d'étude de dernière minute. (Boulet & al., 1996)			Écrivent d'abord tout ce qu'ils savent sur la question. (Boulet & al., 1996)					
					Remettent régulièrement en question leur démarche d'étude. (Boulet & al., 1996)					

Niveau	Types d'élèves	Stratégies d'autorégulation (suite)								
		Phase de planification (au début)			Phase de contrôle et d'ajustement (pendant)			Phase d'autoréflexion (à la fin)		
		Stratégies utilisées	Stratégies non-utilisées	Stratégies utilisées inadéquatement	Stratégies utilisées	Stratégies non-utilisées	Stratégies utilisées inadéquatement	Stratégies utilisées	Stratégies non-utilisées	Stratégies utilisées inadéquatement
Universitaire	Étudiants faibles (suite)				Participant aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de matière facile. (Boulet & al., 1996) Consultent régulièrement des collègues ou des professeurs (Boulet & al., 1996) Étudient habituellement avec des collègues. (Boulet & al., 1996)					

pour des examens, les étudiants faibles de niveau universitaire semblent planifier leurs moments d'étude (Boulet & al., 1996).

Dans la deuxième phase du cycle de l'autorégulation, les recherches démontrent que même si les élèves ayant des difficultés, faibles, raccrocheurs ou ordinaires au secondaire se font un devoir de ne pas abandonner (Cartier, 2002b), ils ont de la difficulté à gérer efficacement leur temps lors de leur activité (Bouffard-Bouchard, Parent & Larivée, 1993; Dreher & Guthrie, 1990). Par ailleurs, Cartier (2002b) remarque que ces élèves n'évaluent pas l'efficacité de leurs stratégies, de même qu'ils ne changent pas leur façon de faire et ne vont pas chercher dans d'autres textes. Ainsi, il semble que ces élèves utilisent la stratégie du premier jet. En ce qui a trait aux étudiants faibles de niveau universitaire, ceux-ci mentionnent utiliser de bonnes stratégies en ce qui a trait à la phase de contrôle et d'ajustement. Ainsi, ceux-ci liraient attentivement chacune des questions avant d'y répondre afin de mieux gérer leur temps (Boulet & al., 1996). Par ailleurs, ces élèves utiliseraient la stratégie d'écrire tout ce qu'ils connaissent sur la question (Boulet & al., 1996).

Enfin, lors de la phase d'auto-réflexion, ces élèves utilisent la stratégie d'évaluer les différents aspects de leur travail (Cartier, 2002b, Fortier, 1996) mais n'utilisent pas la stratégie de vérifier leur efficacité personnelle (Cartier, 2002b). Par ailleurs, les étudiants faibles de niveau universitaire rapportent utiliser la stratégie de remettre en question leur démarche et leurs stratégies de même que leurs forces et faiblesses (Boulet & al., 1996).

Ainsi, cette recension permet de constater que les élèves en difficulté d'apprentissage, faibles, raccrocheurs ou ordinaires de niveau secondaire utilisent peu de stratégies cognitives et lorsqu'ils les utilisent, elles sont majoritairement en lien avec la sélection et la répétition d'information. Il en est de même pour les stratégies d'autorégulation, ces élèves en utilisent peu et ce, pour les trois phases d'autorégulation. En effet, plusieurs stratégies ne semblent pas être utilisées ou utilisées inadéquatement par ces élèves. Ils ne semblent pas, entre autre, déterminer

l'information importante, être tentés de faire des liens avec leurs connaissances antérieures, planifier leur travail, changer pas leur façon de faire en cours de travail et évaluer s'ils ont bien travaillé. En ce qui a trait aux étudiants faibles universitaires, ceux-ci semblent posséder peu de stratégies cognitives pour l'ensemble des types de stratégies. Cependant, ceux-ci semblent posséder et utiliser des stratégies d'autorégulation et ce, pour les trois phases d'autorégulation. Cependant, les phases de planification et d'autoréflexion semblent peu exploitées par ces élèves.

Par ailleurs, pour réussir à l'école, l'utilisation des stratégies cognitives et d'autorégulation semble primordiale. En effet, comme le rapporte Langevin (1992), plusieurs recherches américaines ont démontré que les élèves qui utilisent efficacement des stratégies d'apprentissage augmentent leur performance scolaire. Le même constat est rapporté par Romainville (1994). En effet, les résultats de recherche de cet auteur (Romainville, 1994) montrent que l'élève qui performe est celui qui a acquis un bon bagage stratégique en lien avec ses caractéristiques personnelles. Plus spécifiquement, Zimmerman et Martinez-Pons (1990), Mizelle et Carr (1997) et Romainville (1994) mentionnent que ce sont les stratégies d'autorégulation qui influencent le plus les résultats scolaires. En effet, les résultats de Romainville (1994) montrent que l'utilisation de ces stratégies et le fait de réussir à l'école sont étroitement liés.

Dans un autre d'idée, Zimmerman et Martinez-Pons (1990) mentionnent que les stratégies d'autorégulation sont reliées à l'âge. En effet, leurs résultats (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) démontrent une utilisation accrue des stratégies d'autorégulation chez les élèves plus vieux. Ainsi, comme le rapportent Zimmerman et Martinez-Pons (1990) ainsi que Falardeau et Loranger (1993), plus le niveau scolaire augmente plus les chances de réussite sont bonnes car les élèves utilisent davantage de stratégies d'autorégulation.

Ces recherches nous permettent d'énumérer les principales stratégies utilisées ou non-utilisées par des élèves ayant des difficultés, faibles, raccrocheurs ou ordinaires de

niveau secondaire et d'étudiants faibles universitaires. Cependant, seulement une recherche (Fortier, 1996) est en lien direct avec notre question de recherche. Ainsi, l'ensemble de ces études ne nous permettent pas de voir l'utilisation que les raccrocheurs disent faire de ces stratégies d'apprentissage. Par ailleurs, parce que la clientèle investiguée est âgée entre 16 et 19 ans et que l'on remarque chez les élèves faibles universitaires un plus grand bagage de stratégies d'autorégulation que chez les élèves du secondaire, il serait pertinent de pousser plus loin cette analyse tout comme Zimmerman et Martinez-Pons (1986) et par Falardeau et Loranger (1993) l'ont observée dans leurs recherches respectives.

2.3 L'objectif de recherche

Afin de répondre à la question : *Que font les élèves âgés entre 16 et 19 ans, fréquentant des écoles de raccrocheurs lors d'une activité d'apprentissage par la lecture*, le modèle «Lire pour apprendre et difficultés d'apprentissage au secondaire» de Cartier (2002a) a été proposé. Au secondaire, lors de l'acquisition de connaissances par le biais de lectures, Cartier (2000) précise que cette situation ne doit pas seulement être vue en terme de compréhension en lecture mais plutôt comme une situation et/ou un processus dans lesquels l'élève traite des informations afin d'acquérir des connaissances dans un domaine donné tout en gérant la réalisation de la tâche. Or, ce modèle nous propose des balises permettant de décrire les caractéristiques d'entrée de l'élève, la situation d'apprentissage par la lecture ainsi que le processus incluant les stratégies d'apprentissage. Ainsi, ce modèle permet de décrire les stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves.

La recension d'écrits sur les stratégies utilisées par les élèves ayant des difficultés, faibles, raccrocheurs ou ordinaires de niveau secondaire ou d'étudiants faibles de niveau universitaire a permis de dresser un portrait général des stratégies utilisées ou non par ces élèves dans une situation de lecture, d'apprentissage par la lecture ou d'étude. Il reste maintenant à voir en quoi ce portrait correspond à celui d'élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de raccrocheurs lorsqu'ils lisent pour apprendre et sur lequel nous ne savons encore que peu de choses.

Or, la recension des écrits a démontré la pertinence de faire une recherche sur les stratégies d'apprentissage par la lecture d'élèves âgés entre 16 et 19 ans, fréquentant des écoles de raccrocheurs. Pour ce faire, un objectif principal ainsi que cinq sous-objectifs ont été retenus :

Objectif principal :

- Identifier les stratégies d'apprentissage par la lecture, cognitives et d'autorégulation, d'élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de raccrocheurs.

Sous-objectifs

1. Décrire leurs stratégies cognitives et d'autorégulation.
2. Examiner les relations entre leurs stratégies d'apprentissage par la lecture et leur parcours scolaire.
3. Examiner les relations entre leurs stratégies d'apprentissage par la lecture et leurs résultats scolaires en français.
4. Examiner les relations entre leurs stratégies d'apprentissage par la lecture et certaines de leurs caractéristiques personnelles (sexe, âge).

CHAPITRE TROIS

MÉTHODOLOGIE

Ce prochain chapitre présentera la méthodologie qui a été utilisée pour répondre à l'objectif principal : *Identifier les stratégies d'apprentissage par la lecture, cognitives et d'autorégulation, d'élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de raccrocheurs*. Dans un premier temps, le contexte de la présente étude ainsi que le type de recherche seront présentés. Dans un deuxième temps, l'échantillon, l'instrument et la démarche de cueillette de données, les modalités de compilation des données ainsi que les considérations déontologiques seront décrits.

3.1 Le contexte de la présente étude

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche dirigée par les chercheurs Langevin et Cartier (CRSH, 2001-2004). Cette recherche vise à décrire le profil stratégique et motivationnel d'élèves âgés entre 16 et 19 ans de retour aux études après un abandon au secondaire. Pour ce faire, un questionnaire a été élaboré afin d'évaluer les stratégies utilisées par ces élèves dans cinq situations d'apprentissage dont celle de l'apprentissage par la lecture ainsi que leurs perceptions motivationnelles en contexte scolaire.

3.2 Le type de recherche

Afin de répondre à l'objectif principal de cette recherche, une recherche de type descriptif et comparatif à méthodologie quantitative a été retenue.

Une recherche de type descriptif a été réalisée afin de bien cerner les stratégies d'apprentissage par la lecture d'élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant une école de raccrocheurs. Gall, Borg et Gall (1996) rapportent qu'en éducation les recherches descriptives sont très importantes car elles exposent un phénomène éducationnel et servent à décrire les caractéristiques d'un groupe spécifique d'individus. Ainsi, avant de poser des hypothèses, d'élaborer de nouvelles interventions spécifiques, il est nécessaire de bien comprendre les manifestations de ce phénomène. C'est pour cette raison qu'une recherche de type descriptif est appropriée dans le cas présent.

3.3 L'échantillon

L'ensemble des sujets de cet échantillon de convenance ont été approchés par l'entremise des directions des écoles qui ont accepté de participer à l'étude. Ces écoles ont été choisies en fonction des critères suivants : (1) école de raccrocheurs et (2) situées en ville ou en banlieue. Les élèves devaient être âgés entre 16 et 19 ans et devaient fréquenter l'école depuis au moins 6 mois, et ce, à temps plein ou à temps partiel. Au total, quatre écoles, situées dans la grande région de Montréal, ont participé à la recherche. Deux écoles étaient situées en banlieue Sud de Montréal et deux autres étaient établies sur l'Île de Montréal.

L'échantillon de cette recherche est composé de 599 élèves âgés entre 16 et 19 ans dont 277 filles (46,2% de l'échantillon) et 322 garçons (53,8% de l'échantillon). Pour les besoins de cette recherche, les élèves âgés de plus de 19 ans (38 élèves) ont été écartés de l'échantillon. Cet échantillon est comparable à ceux de St-Amant, Bouchard, Berthelot et Bourbeau (1994) et de Fortier (1996). En ce qui a trait à l'âge, 422 élèves sont âgés entre 16 et 17 ans (70,5% de l'échantillon) et 139 élèves sont âgés entre 18 et 19 ans (23,2% de l'échantillon). À la question : *As-tu déjà abandonné tes études ?*, 460 élèves (76,8% de l'échantillon) ont répondu *non* et 137 élèves (22,9% de l'échantillon) ont répondu *oui*. Enfin, à la question : *De façon générale, où se situent actuellement tes résultats scolaires en français ?*, 365 élèves (60,9% de l'échantillon) ont répondu que leurs résultats se situaient à moins de 69% et 42 élèves (7,0% de l'échantillon) ont mentionné que leurs résultats étaient de plus de 70%.

3.4 L'instrument de collecte de données

Tout comme la majorité des études réalisées auprès d'élèves en difficulté, faibles, raccrocheurs ou ordinaires de niveau secondaire et d'étudiants faibles universitaires, la présente étude a utilisé un questionnaire. En effet, la recension des écrits portant sur les stratégies d'apprentissage démontre que l'utilisation du questionnaire est privilégiée par les chercheurs. Dans les recherches de Wolfs (1998), de Fortier (1995), de Cartier (2002b), de Boulet et al. (1996), de Falardeau et Loranger (1993), de Martinez-Guerrero et Sanchez-Sosa (1993), de Dreher et Guthrie (1990), de

Kozminsky et Kozminsky (2001) et de Mizelle et Carr (1997), le questionnaire est l'instrument de cueillette de données utilisé. Pour les besoins de la présente étude, il s'agit de la partie traitant de l'apprentissage par la lecture du questionnaire élaboré par Langevin et Cartier (2003) dont l'auteure de la présente étude a collaboré à sa validation.

Ce questionnaire se divise en trois parties. La première partie comprend les renseignements personnels (date de naissance, langue parlée avec le père, langue parlée avec la mère, travail rémunéré, durée de l'abandon des études, etc.) et les renseignements scolaires (matières présentement à l'étude et résultats). La deuxième partie comprend les cinq situations d'apprentissage (projet, suivre un cours, lire pour apprendre, étudier en vue d'un examen et passer un examen) dont les items (les stratégies cognitives et d'autorégulation) pour chaque situation sont regroupés selon les trois moments de l'apprentissage, soit «avant», «pendant» et «à la fin» de l'activité. Cette partie du questionnaire est de type auto déclaré, ce qui signifie que les élèves rapportent la fréquence à laquelle ils perçoivent utiliser les stratégies. Ainsi, pour mesurer la fréquence, l'échelle employée est de type Likert à cinq niveaux allant de «jamais» à «presque toujours».

Le présent questionnaire traite spécifiquement de l'apprentissage par la lecture et comprend 18 questions divisées selon les trois moments d'apprentissage («avant», «pendant» et «à la fin» de l'activité). La correspondance entre les deux types de stratégies (cognitives et d'autorégulation) et les items du questionnaire est présentée dans le tableau XII.

Afin de valider le questionnaire, différentes analyses ont été réalisées (Langevin & Cartier, 2003). La validation du contenu a été réalisée par questionnaire auprès de trois chercheurs de différents domaines (lecture, stratégies et raccrocheurs) et trois enseignants reconnus compétents dans le milieu des écoles de raccrocheurs. Cette

TABLEAU XII :
Les items du questionnaire regroupés selon les deux types de stratégies

Type de stratégies	Catégories de stratégies	Items
Avant ma lecture pour apprendre,		
Cognitive	Sélection	<ul style="list-style-type: none"> je survole le texte. en regardant les images et les sous-titres, j'essaie de déterminer de quoi le texte va traiter.
Autorégulation	Planification	<ul style="list-style-type: none"> je détermine ce que je veux trouver. je me demande ce que j'aimerais savoir sur le sujet. je pense au sujet traité dans le cours et son lien avec le texte à lire. j'identifie ce que l'enseignant attend de moi.
Pendant ma lecture pour apprendre,		
Cognitive	Sélection	<ul style="list-style-type: none"> dans la marge, j'écris des mots-clés, des symboles, des règles. j'identifie les informations principales (je surligne, je souligne).
	Élaboration	<ul style="list-style-type: none"> je résume ce que je lis dans mes propres mots. je fais des liens entre ce que je lis et ce que je sais sur le sujet. je tente de comprendre les informations à l'aide des mots liens (par contre, de plus,...).
	Organisation	<ul style="list-style-type: none"> je regroupe dans un tableau ou dans un schéma les idées principales.
Autorégulation	Contrôle	<ul style="list-style-type: none"> je me pose des questions afin de savoir si j'ai bien compris les nouvelles informations.
À la fin de ma lecture pour apprendre,		
Cognitive	Répétition	<ul style="list-style-type: none"> je relis le ou les textes au besoin.
	Organisation	<ul style="list-style-type: none"> je regroupe les informations lues dans un tableau.
Autorégulation	Auto-évaluation	<ul style="list-style-type: none"> je révise tous les points importants du texte afin de vérifier si j'ai bien compris le tout. je me questionne sur ce que je trouve clair et ce qui reste ambigu pour moi. je vérifie si j'ai atteint mon objectif d'apprentissage.

validation a permis d'évaluer la pertinence des énoncés en lien avec le modèle, de même que leur clarté. L'analyse de la clarté du contenu a aussi été effectuée par le biais d'entrevues effectuées auprès de 10 élèves fréquentant une des écoles de raccrocheurs. Ces entrevues ont été réalisées par l'auteure de la présente étude. Par la suite, une deuxième version du questionnaire a été mise à l'essai auprès d'un groupe de 373 sujets. Au plan statistique, une analyse en composante principale avec rotation de type Varimax pour les cinq situations a montré que la plupart des items de la situation d'apprentissage par la lecture se regroupaient autour d'un même facteur (Langevin & Cartier, 2003). Les items qui se distinguaient de ce facteur ont été retirés

du questionnaire. La consistance interne des items de la situation de l'apprentissage par la lecture de ce questionnaire a été évaluée à partir d'une analyse de type alpha de Chronbach ($\alpha = ,92$) (Langevin & Cartier, en préparation).

3.5 La démarche de collecte de données

Ce sont les enseignants, à leur demande, qui ont effectué la collecte de données. Les raisons invoquées étaient qu'ils voulaient donner de la valeur et du sens au questionnaire pour les élèves étant donné que c'était eux qui leur enseignaient. Par ailleurs, comme ce questionnaire a été élaboré dans le but de devenir un outil pédagogique à l'attention des enseignants, cette façon de faire a été convenue avec eux. Ainsi, suite à une rencontre d'informations auprès des enseignants et à la remise d'un protocole de collecte de données, la passation des questionnaires a été réalisée par ceux-ci dans le cadre de leur cours. Avant que les élèves ne complètent le questionnaire, l'enseignant devait premièrement présenter les objectifs de la recherche ainsi que les consignes reliées à la réalisation de la tâche. Cette étape avait pour but d'uniformiser la passation à travers les groupes et de s'assurer que les élèves comprenaient bien la tâche à réaliser. Deuxièmement, une lettre et un formulaire de consentement ont été distribués et expliqués aux élèves. Le formulaire de consentement a dû être signé par tous les participants. Celui-ci rappelait les différents objectifs de la recherche et la tâche dans laquelle s'engageaient les élèves. Par la suite, les élèves ont complété le questionnaire. La durée de passation était d'environ 40 minutes.

3.6 Les modalités de compilation et d'analyse des données

Les données ont été compilées dans le logiciel WordPad. Les données socio-démographiques ont été saisies selon une liste de codes chiffrés (par exemple : fille = 1, garçon = 2) tandis que les réponses relatives aux items ont été codifiées selon leur valeur correspondante à l'échelle de type Likert (jamais = 1, quelquefois = 2, une fois sur deux = 3, souvent = 4, presque toujours = 5). Le traitement statistique des données a été effectué à l'aide du logiciel SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Par ailleurs, afin de mieux contraster les résultats, les catégories *jamais* et *quelques*

fois ont été jumelées pour constituer la catégorie *peu souvent*, tandis que la catégorie *une fois sur deux* est restée seule et enfin, les deux dernières catégories; *souvent* et *presque toujours* ont été regroupées pour constituer la catégorie *souvent*.

Les modalités d'analyse des données seront présentées selon chaque sous-objectif dans le chapitre d'analyse des données.

3.7 Les considérations déontologiques

Afin de répondre au code d'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains, différentes mesures ont été prises tout au long de cette étude. Les considérations déontologiques de cette recherche ont été entérinées par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal.

Lors de la période de recrutement, seules les écoles sélectionnées et ayant donné une autorisation écrite d'acceptation de participation à la recherche ont été retenues. C'est par l'entremise des enseignants de ces écoles (qui ont eux aussi accepté de participer à la recherche) que nous avons sollicités les élèves volontaires. Par ailleurs, la nature des rapports entre les sujets et les personnes chargées de leur recrutement a été exclusivement utilitaire (augmentation du niveau de connaissance de quelques aspects du fonctionnement de ces élèves). Étant donné que l'ensemble des élèves de cette recherche étaient âgés de plus de 16 ans, seul le consentement de l'élève a été demandé. Pour ce faire, un formulaire de consentement écrit comprenant les objectifs de la recherche et les avantages pour l'élève d'y participer leur a été présenté. Ainsi, ils ont été informés qu'ils pouvaient se retirer en tout temps de la recherche sans préjudice et que les informations allaient être traitées de façon anonyme. Les élèves ne voulant pas signer ce formulaire ont été écartés de la recherche sans aucun préjudice. Enfin, lors du traitement et de la diffusion des résultats, les informations permettant d'identifier les élèves (noms, date de naissance, etc.) ont été remplacées par des numéros codés et seuls les chercheurs ainsi que leurs assistants de recherche y

ont eu accès. Les questionnaires ainsi que les informations permettant d'identifier un élève sont gardés sous clés dans un local de recherche en milieu universitaire.

CHAPITRE QUATRE

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous présenterons l'analyse des résultats obtenus dans le cadre de cette étude. Les résultats seront présentés en lien avec l'objectif principal, soit *identifier les stratégies d'apprentissage par la lecture, cognitives et d'autorégulation, d'élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de raccrocheurs* de même qu'avec les quatre sous-objectifs : (1) *décrire leurs stratégies cognitives et d'autorégulation* (2) *examiner les relations entre leurs stratégies d'apprentissage et leur parcours scolaire*, (3) *examiner les relations entre leurs stratégies d'apprentissage et leurs résultats scolaires en français* et enfin (4) *examiner les relations entre leurs stratégies d'apprentissage et certaines de leurs caractéristiques d'entrée (sexe, âge)*. Cette analyse sera divisée en deux parties. La première sera consacrée à des analyses descriptives tandis que la deuxième présentera des analyses comparatives entre certaines variables à l'étude. Suite à ces deux types d'analyses, une discussion suivra.

4.1 Les résultats

Afin de répondre à l'objectif général, les résultats sont présentés selon les deux types d'analyse, soit (1) les analyses descriptives et (2) les analyses comparatives.

4.1.1 Les analyses descriptives

Une analyse descriptive des données a été effectuée pour le premier sous-objectif : *décrire leurs stratégies cognitives et d'autorégulation*. Dans un premier temps, des calculs de fréquence et de pourcentage ont été effectués pour chacun des items et ce, pour chacune des trois catégories de réponses. Dans un deuxième temps, dans ces catégories de réponses, les items ayant obtenus 51% ou plus des réponses sont présentés en caractère gras dans un tableau afin d'identifier le profil de la majorité des élèves. Cette analyse des données est présentée dans deux tableaux à double entrée, soit un premier pour les stratégies cognitives et un second pour les stratégies d'autorégulation. Dans l'analyse qui suit ces tableaux, les stratégies sont décrites de la plus grande à la plus faible fréquence. Ce type d'analyse est le même qu'ont utilisé Cartier (2002b), Loranger (1994), Falardeau et Loranger (1993) ainsi que Boulet et al. (1996) pour décrire leurs données.

4.1.1.1 Leurs stratégies cognitives et d'autorégulation

Afin de répondre au premier sous-objectif : *décrire leurs stratégies cognitives et d'autorégulation*, les résultats sont présentés pour chacun des deux types de stratégies, soit (1) les stratégies cognitives et (2) les stratégies d'autorégulation.

Les stratégies cognitives

Les résultats reliés aux stratégies cognitives sont présentés dans le tableau XIII.

TABLEAU XIII :
Les stratégies cognitives rapportées par les élèves

Items du questionnaire	Peu souvent <i>f</i> (%)	Une fois sur deux <i>f</i> (%)	Souvent <i>f</i> (%)
Avant ma lecture pour apprendre...			
Je survole l'ensemble du texte.	167/604 (27,6)	138/604 (22,8)	299/604 (49,5)
En regardant les images et les sous-titres, j'essaie de déterminer de quoi le texte va traiter.	92/605 (15,2)	89/605 (14,7)	424/605 (70,1)
Pendant ma lecture pour apprendre...			
Dans la marge du texte ou dans mes notes, j'écris des mots-clés, des symboles, des règles.	253/605 (41,8)	118/605 (19,5)	232/605 (38,3)
J'identifie les informations principales (je souligne ou je surligne).	130/606 (21,5)	108/606 (17,8)	368/606 (60,7)
Je résume ce que je lis dans mes propres mots.	177/606 (29,2)	135/606 (22,3)	294/606 (48,5)
Je fais des liens entre ce que je lis et ce que je sais sur le sujet.	131/605 (21,7)	145/605 (24,0)	329/605 (54,4)
Je tente de comprendre les informations à l'aide des mots liens (par contre, de plus,...).	216/606 (35,6)	159/606 (26,2)	230/606 (38,0)
Je regroupe dans un tableau ou dans un schéma les idées principales.	305/606 (50,3)	160/606 (26,4)	141/606 (23,3)
Après ma lecture pour apprendre...			
Je relis le texte au besoin.	125/605 (20,7)	114/605 (18,8)	365/605 (60,3)
Je regroupe les informations lues dans un tableau.	331/604 (54,8)	128/604 (21,1)	144/604 (23,8)

Pour ce qui est des stratégies cognitives mentionnées être *peu souvent* utilisées, il est possible de remarquer que plus de la moitié des élèves rapportent utiliser les deux stratégies cognitives reliées à l'organisation, soit «je regroupe les informations lues dans un tableau» (54,8%) et «je regroupe dans un tableau les informations ou dans un schéma les idées principales» (50,3%). Enfin, la majorité des stratégies cognitives rapportées être *peu souvent* utilisées le sont entre 15% et 42% des réponses. De façon

plus spécifique, les résultats vont comme suit : «dans la marge du texte ou dans mes notes, j'écris des mots-clés, des symboles, des règles» (41,8%), «je tente de comprendre les informations à l'aide des mots liens (par contre, de plus,...)» (35,6%), «je résume ce que je lis dans mes propres mots» (29,2%), «je survole l'ensemble du texte» (27,6%), «je fais des liens entre ce que je lis et ce que je sais sur le sujet» (21,7%), «j'identifie les informations principales (je surligne ou je souligne)» (21,5%), «je relis le texte au besoin» (20,7%) et «en regardant les images et les sous-titres, j'essaie de déterminer de quoi le texte va traiter» (15,2%).

En ce qui a trait aux stratégies cognitives rapportées comme étant utilisées *une fois sur deux*, aucune stratégie n'est utilisée par plus de la moitié des élèves. En effet, l'ensemble des stratégies sont mentionnées comme étant utilisé *une fois sur deux* et ce, entre 14% et 27% des réponses. Spécifiquement, les élèves ont rapporté : «je regroupe dans un tableau ou dans un schéma les idées principales» (26,4%), «je tente de comprendre les informations à l'aide des mots liens (par contre, de plus,...)» (26,2%), «je fais des liens entre ce que je lis et ce que je sais sur le sujet» (24,0%), «je survole l'ensemble du texte» (22,8%), «je résume ce que je lis dans mes propres mots» (22,3%), «je regroupe les informations lues dans un tableau» (21,1%), «dans la marge du texte ou dans mes notes, j'écris des mots-clés, des symboles, des règles» (19,5%), «je relis le texte au besoin» (18,8%), «j'identifie les informations principales (je souligne ou je surligne)» (17,8%) et «en regardant les images et les sous-titres, j'essaie de déterminer de quoi le texte va traiter» (14,7%).

En ce qui concerne les stratégies cognitives mentionnées comme étant *souvent* utilisées par les élèves, quatre stratégies cognitives ont été rapportées et ce, par plus de la moitié de ceux-ci. Il s'agit de «en regardant les images et les sous-titres, j'essaie de déterminer de quoi le texte va traiter» (70,1%), «j'identifie les informations importantes principales (je souligne ou je surligne)» (60,7%), «je relis le texte au besoin» (60,3%) et «je fais des liens entre ce que je lis et ce que je sais sur le sujet» (54,4%). Dans une proportion de moins de 50% des élèves, six stratégies sont rapportées comme étant *souvent* utilisées : «je survole l'ensemble du texte» (49,5%),

«je résume ce que je lis dans mes propres mots» (48,5%), «dans la marge du texte ou dans mes notes, j'écris des mots-clés, des symboles, des règles» (38,3%), «je tente de comprendre les informations à l'aide des mots liens (par contre, de plus,...)» (38,0%), «je regroupe les informations lues dans un tableau» (23,8%) et «je regroupe dans un tableau ou dans un schéma les idées principales» (23,3%).

En résumé, ce qui ressort des stratégies cognitives lors d'une situation d'apprentissage par la lecture chez des élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant une école de raccrocheurs est que la majorité d'entre eux rapportent utiliser *peu souvent* les stratégies reliées à l'élaboration (résumer, faire des liens, comprendre à l'aide des mots liens) et à l'organisation (regrouper dans un tableau ou dans un schéma). Par contre, la majorité de ces élèves rapportent *souvent* utiliser des stratégies reliées à la sélection (regarder les titres et les sous-titres, surligner et souligner) et à la répétition de l'information (relire).

Les stratégies d'autorégulation

Les résultats reliés aux stratégies d'autorégulation sont présentés dans le tableau XIV.

Pour ce qui est de stratégies d'autorégulation mentionnées être *peu souvent* utilisées, aucune d'entre elles n'a été rapportée par plus de la moitié des élèves. C'est dans une proportion moindre (moins de 32% des réponses) que les élèves ont rapporté *peu souvent* utiliser: «je sais comment je la referais d'une meilleure façon» (31,8%), «je détermine ce que je veux trouver dans ma lecture» (29,6%), «je vérifie si j'ai atteint mon objectif d'apprentissage» (29,6%), «je me pose des questions pour savoir si j'ai bien compris les nouvelles informations» (29,2%), «je révise tous les points importants du texte pour vérifier si j'ai bien compris le tout» (25,8%), «je me demande ce que j'aimerais savoir sur le sujet» (25,5%), «j'identifie ce que l'enseignant attend de moi» (24,0%), «je pense au sujet traité dans le cours et son lien avec le texte que je dois lire» (23,1%) et «je me questionne sur ce que je trouve clair et ce qu'il me reste à clarifier» (23,1%).

TABLEAU XIV:
Les stratégies d'autorégulation rapportées par les élèves

Items du questionnaire	Peu souvent <i>f</i> (%)	Une fois sur deux <i>f</i> (%)	Souvent <i>f</i> (%)
Avant ma lecture pour apprendre...			
Je détermine ce que je veux trouver dans ma lecture.	179/605 (29,6)	128/605 (21,2)	298/605 (49,3)
Je me demande ce que j'aimerais savoir sur le sujet.	154/605 (25,5)	140/605 (23,1)	311/605 (51,2)
Je pense au sujet traité dans le cours et son lien avec le texte que je dois lire.	140/605 (23,1)	162/605 (26,8)	303/605 (50,1)
J'identifie ce que l'enseignant attend de moi.	145/605 (24,0)	142/605 (23,5)	318/605 (52,3)
Pendant ma lecture pour apprendre...			
Je me pose des questions pour savoir si j'ai bien compris les nouvelles informations.	177/608 (29,2)	173/608 (28,5)	288/608 (42,1)
Après ma lecture pour apprendre...			
Je révise tous les points importants du texte pour vérifier si j'ai bien compris le tout.	156/605 (25,8)	149/605 (24,6)	300/605 (49,6)
Je me questionne sur ce que je trouve clair et ce qu'il me reste à clarifier.	140/605 (23,1)	187/605 (30,9)	277/605 (45,8)
Je vérifie si j'ai atteint mon objectif d'apprentissage.	179/604 (29,6)	164/604 (27,2)	261/604 (43,2)
Je sais comment je la referais d'une meilleure façon.	192/604 (31,8)	128/604 (21,2)	283/604 (46,9)

En ce qui a trait aux stratégies d'autorégulation rapportées être utilisées *une fois sur deux*, aucune stratégie d'autorégulation n'a été rapportée par plus de la moitié des élèves. Ainsi, dans une proportion de moins de 31%, les élèves ont rapporté utiliser *une fois sur deux*: «je me questionne sur ce que je trouve clair et ce qu'il me reste à clarifier» (30,9%), «je me pose des questions pour savoir si j'ai bien compris les nouvelles informations» (28,5%), «je vérifie si j'ai atteint mon objectif d'apprentissage» (27,2%), «je pense au sujet traité dans le cours et son lien avec le texte que je dois lire» (26,8%), «je révise tous les points importants du texte pour vérifier si j'ai bien compris le tout» (24,6%), «j'identifie ce que l'enseignant attend de moi» (23,5%), «je me demande ce que j'aimerais savoir sur le sujet» (23,1%), «je détermine ce que je veux trouver dans ma lecture» (21,2%) et «je sais comment je la referais d'une meilleure façon» (21,2%).

En ce qui concerne les stratégies d'autorégulation mentionnées être *souvent* utilisées, deux stratégies sont rapportées par plus de la moitié des élèves. Il s'agit de

«j'identifie ce que l'enseignant attend de moi» (52,3%) et «je me demande ce que j'aimerais savoir sur le sujet» (51,2%). Dans une proportion de moins de 51% des réponses, sept stratégies sont rapportées comme étant *souvent* utilisées : «je pense au sujet traité dans le cours et son lien avec le texte que je dois lire» (50,1%), «je révise tous les points importants du texte pour vérifier si j'ai bien compris le tout» (49,6%), «je détermine ce que je veux trouver dans ma lecture» (49,3%), «je sais comment je la referais d'une meilleure façon» (46,9%), «je me questionne sur ce que je trouve clair et ce qu'il me reste à clarifier» (45,8%), «je vérifie si j'ai atteint mon objectif d'apprentissage» (43,2%) et «je me pose des questions pour savoir si j'ai bien compris les nouvelles informations» (42,1%).

En résumé, ce qui ressort des stratégies d'autorégulation lors d'une situation d'apprentissage par la lecture chez des élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant une école de raccrocheurs est que la majorité d'entre eux rapportent *souvent* utiliser des stratégies liées à la phase de planification (déterminer l'objectif, déterminer ce qu'ils doivent trouver, identifier les attentes de l'enseignant). Cependant, aucune stratégie d'autorégulation liée à la phase de contrôle et d'ajustement (se poser des questions) de même qu'à la phase d'autoévaluation (réviser, se questionner, vérifier) n'est rapportée comme étant *souvent* utilisée et ce, par plus de la majorité des élèves.

Enfin, le profil général des stratégies d'apprentissage utilisées lors de l'apprentissage par la lecture chez des élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de raccrocheurs montre que ceux-ci rapportent utiliser davantage de stratégies cognitives que d'autorégulation. Les stratégies cognitives sont en lien avec la répétition (relire) et la sélection (regarder les titres et les sous-titres, souligner ou surligner) de l'information. Ces élèves ne semblent pas *souvent* utiliser de stratégies liées à l'élaboration (résumer, faire des liens, comprendre à l'aide des mots liens) et à l'organisation (regrouper dans un tableau ou dans un schéma) de l'information. Pour ce qui est des stratégies d'autorégulation, ils rapportent utiliser des stratégies liées à la phase de planification de l'activité (déterminer l'objectif, ce qu'ils doivent trouver, identifier les attentes de l'enseignant) mais aucune n'est en lien avec les phases de

contrôle/ajustement (se poser des questions) et d'autoévaluation (réviser, se questionner, vérifier).

4.1.2 Les analyses comparatives

Pour chacun des trois derniers sous-objectifs, soit (1) *examiner les relations entre leurs stratégies d'apprentissage par la lecture et leur parcours scolaire*, (2) *examiner les relations entre leurs stratégies d'apprentissage par la lecture et leur résultats scolaires en français* et (3) *examiner les relations entre leurs stratégies d'apprentissage par la lecture et certaines de leurs caractéristiques d'entrée (sexe, âge)*, l'analyse des résultats a été effectuée en deux temps. Dans un premier temps, des calculs de fréquence et de pourcentage ont été effectués pour chacun des items et ce, pour chacune des trois catégories de réponses et pour chacun des groupes comparés. Dans ces catégories de réponses, les items ayant obtenus 51% ou plus des réponses sont présentés en caractère gras dans le tableau afin d'identifier le profil de chacun des groupes comparés. Cette analyse des données est présentée dans deux tableaux à double entrée, soit un premier pour les stratégies cognitives et un second pour les stratégies d'autorégulation. Dans l'analyse qui suit ces tableaux, seuls les résultats des stratégies ayant obtenus plus de la moitié des réponses sont présentés.

Dans un deuxième temps, une analyse statistique non-paramétrique de rangs moyens (U de Mann-Whitney) a été utilisée pour voir si la différence des rangs moyens entre les deux groupes est statistiquement significative. Le principal avantage de ce test est qu'il évalue l'hypothèse nulle selon laquelle la distribution des scores de différence (dans la population) est symétrique aux alentours de zéro (Howell, 1998). Ce test de la somme des rangs pour échantillons appariés commence par calculer le score de différence pour chaque paire de mesure. Ensuite, il range tous les scores de différence sans tenir compte du signe de la différence pour enfin attribuer un signe algébrique à la différence des rangs proprement dite (Howell, 1998). Ainsi, pour ce faire, chaque énoncé relatif aux stratégies d'apprentissage a été mis en relation avec différentes caractéristiques des élèves fréquentant des écoles de raccrocheurs. Une différence était considérée comme étant significative lorsqu'elle respectait le seuil $\alpha < 0,05$. Les

résultats obtenus par l'analyse non-paramétrique de rangs moyens (U de Mann-Whitney) sont présentés en annexe et sont décrits dans la partie qui suit. Seuls les résultats significatifs au seuil $\alpha < 0,05$ sont présentés.

4.1.2.1 *Les relations entre les stratégies d'apprentissage et leur parcours scolaire*

Le deuxième sous-objectif de l'étude porte sur l'exploration *des relations entre les stratégies d'apprentissage et leur parcours scolaire*. Dans le cadre de cette étude, deux parcours scolaires ont été relevés, soit les élèves effectuant un retour aux études (R=137) et les élèves effectuant un passage direct (P=459). Ainsi, les résultats de chaque stratégie lors de l'apprentissage par la lecture ont été divisés selon le parcours scolaire de ces élèves. L'analyse des données descriptives est présentée dans le tableau XV pour les stratégies cognitives et dans le tableau XVI pour les stratégies d'autorégulation et décrite dans la prochaine partie. Pour ce qui est des résultats obtenus au test non-paramétrique de rangs moyens (U de Mann-Whitney), ceux-ci sont présentés en annexe I pour les stratégies cognitives et en annexe II pour les stratégies d'autorégulation.

Les stratégies cognitives

Pour ce qui est de la comparaison des stratégies cognitives, il est possible de remarquer que ces deux parcours scolaires ont sensiblement le même profil en ce qui a trait aux fréquences. En effet, les deux parcours scolaires rapportent majoritairement *peu souvent* utiliser une stratégie cognitive, soit «je regroupe les informations lues dans un tableau» (R=53,3% et P=55,5%). Aucune stratégie cognitive n'a été rapportée comme étant utilisée *une fois sur deux* par plus de 51% des élèves des deux parcours scolaires. Enfin, quatre stratégies cognitives ont été mentionnées *souvent* utilisées par la majorité des élèves de ces deux parcours scolaires: «en regardant les images et les sous-titres, j'essaie de déterminer de quoi le texte va traiter» (R=68,6% et P=71,1%), «j'identifie les informations importantes principales (je souligne ou je surligne)» (R=58,4% et P=61,6%), «je fais des liens entre ce que je lis et ce que je sais sur le sujet» (R=58,1% et P=53,8%)

TABLEAU XV :
Les stratégies cognitives en lien avec le parcours scolaire des élèves

Items du questionnaire	Parcours scolaires			
	Retour (R) Passage direct (P)	Peu souvent f(%)	Une fois sur deux f(%)	Souvent f(%)
Avant ma lecture pour apprendre,				
Je survole l'ensemble du texte.	R	44/137 (32,1)	31/137 (22,6)	62/137 (45,3)
En regardant les images et les sous-titres, j'essaie de déterminer de quoi le texte va traiter.	P	120/459 (26,1)	105/459 (22,9)	234/459 (51,0)
	R	22/137 (16,1)	21/137 (15,3)	94/137 (68,6)
	P	68/460 (14,8)	65/460 (14,1)	327/460 (71,1)
	R	64/136 (47,1)	28/136 (20,6)	44/136 (32,4)
Dans la marge du texte ou dans mes notes, j'écris des mots-clés, des symboles, des règles.	P	185/459 (40,3)	89/459 (19,4)	185/459 (40,3)
J'identifie les informations principales (je souligne ou je surligne).	R	38/137 (27,7)	19/137 (13,9)	80/137 (58,4)
	P	90/461 (19,5)	87/461 (18,9)	284/461 (61,6)
Pendant ma lecture pour apprendre,				
Je résume ce que je lis dans mes propres mots.	R	35/137 (25,5)	29/137 (21,2)	73/137 (53,3)
Je fais des liens entre ce que je lis et ce que je sais sur le sujet.	P	139/461 (30,2)	103/461 (22,3)	219/461 (47,5)
	R	24/136 (17,6)	33/136 (24,3)	79/136 (58,1)
Je tente de comprendre les informations à l'aide des mots liens (par contre, de plus, ...).	P	105/461 (22,8)	108/461 (23,4)	248/461 (53,8)
	R	51/137 (37,2)	33/137 (24,1)	53/137 (38,7)
Je regroupe dans un tableau ou dans un schéma les idées principales.	P	163/460 (35,4)	122/460 (26,5)	175/460 (38,0)
	R	67/137 (48,9)	37/137 (27,0)	33/137 (24,1)
	P	234/461 (50,8)	120/461 (26,0)	107/461 (23,2)
Après ma lecture pour apprendre,				
Je relis le texte au besoin.	R	29/137 (21,2)	23/137 (16,8)	85/137 (62,0)
Je regroupe les informations lues dans un tableau.	P	96/460 (20,9)	88/460 (19,1)	276/460 (60,0)
	R	73/137 (53,3)	30/137 (21,9)	34/137 (24,8)
	P	254/458 (55,5)	95/458 (20,7)	109/458 (23,8)

et enfin «je relis le texte au besoin» (R=62,0% et P=60,0%).

Pour ce qui est des différences entre ces deux parcours scolaires, deux stratégies sont rapportées différemment, soit «je survole l'ensemble du texte» (R=45,3% et P=51,0%) et «je résume ce que je lis dans mes propres mots» (R=53,3% et P=47,5%).

Au niveau de la comparaison des rangs moyens obtenus avec le test non-paramétrique (U de Mann-Whitney) en lien avec les stratégies cognitives et les deux parcours scolaires, aucune différence significative ($\alpha < 0,05$) n'a été obtenue (voir Annexe I). Les différences remarquées lors de l'analyse descriptive ne sont donc pas assez grandes pour dire, au plan quantitatif, qu'elles sont statistiquement significatives. Ainsi, ces deux parcours scolaires se rapprochent du profil général en ce qui a trait aux stratégies cognitives rapportées dévoilé précédemment.

Les stratégies d'autorégulation

Pour ce qui est de la comparaison des stratégies d'autorégulation, il est possible de remarquer que ces deux parcours scolaires ne présentent pas le même profil au niveau des fréquences. En effet, ceux-ci rapportent majoritairement *souvent* utiliser seulement une stratégie d'autorégulation, soit «j'identifie ce que l'enseignant attend de moi» (R=54,0% et P=51,7%).

Pour ce qui est des différences entre ces deux parcours scolaires, trois distinctions ressortent. Dans la majorité des cas, ce sont majoritairement les élèves effectuant un retour aux études qui rapportent *souvent* utiliser ces stratégies. Plus spécifiquement, les résultats sont : «je me demande ce que j'aimerais savoir sur le sujet» (R=50,4% et P=52,4%), «je révise tous les points importants du texte pour vérifier si j'ai bien

TABLEAU XVI:
Les stratégies d'autorégulation en lien avec le parcours scolaire des élèves

Items du questionnaire	Parcours scolaire			
	Retour (R) Passage direct (P)	Peu souvent f(%)	Une fois sur deux f(%)	Souvent f(%)
Avant ma lecture pour apprendre,				
Je détermine ce que je veux trouver dans ma lecture.	R	44/137 (32,1)	26/137 (19,0)	67/137 (48,9)
Je me demande ce que j'aimerais savoir sur le sujet.	P	133/460 (28,9)	100/460 (21,7)	227/460 (49,3)
	R	35/137 (25,5)	33/137 (24,1)	69/137 (50,4)
Je pense au sujet traité dans le cours et son lien avec le texte que je dois lire.	P	115/460 (25,0)	104/460 (22,6)	241/460 (52,4)
	R	41/137 (29,9)	31/137 (22,6)	65/137 (47,4)
J'identifie ce que l'enseignant attend de moi.	P	96/460 (20,9)	127/460 (27,6)	237/460 (51,5)
	R	34/137 (24,8)	29/137 (21,2)	74/137 (54,0)
	P	109/460 (23,7)	113/460 (24,6)	238/460 (51,7)
Pendant ma lecture pour apprendre,				
Je me pose des questions pour savoir si j'ai bien compris les nouvelles informations.	R	36/137 (26,3)	46/137 (33,6)	55/137 (40,1)
	P	139/460 (30,2)	125/460 (27,2)	196/460 (42,6)
Après ma lecture pour apprendre,				
Je révise tous les points importants du texte pour vérifier si j'ai bien compris le tout.	R	36/137 (26,3)	29/137 (21,2)	72/137 (52,6)
Je me questionne sur ce que je trouve clair et ce qu'il me reste à clarifier.	P	118/460 (25,7)	117/460 (25,4)	225/460 (48,9)
	R	29/137 (21,2)	45/137 (32,8)	63/137 (46,0)
Je vérifie si j'ai atteint mon objectif d'apprentissage.	P	110/460 (23,9)	137/460 (29,8)	212/460 (46,3)
	R	47/137 (34,3)	34/137 (24,8)	56/137 (40,9)
Je sais comment je la referais d'une meilleure façon.	P	132/459 (28,8)	129/459 (28,1)	198/459 (43,1)
	R	46/136 (33,8)	15/136 (11,0)	75/136 (55,1)
	P	143/459 (31,2)	108/459 (23,5)	208/459 (45,3)

compris le tout» ($R=52,6\%$ et $P=48,9\%$) et «je sais comment je la referais d'une meilleure façon» ($R=55,1\%$ et $P=45,3\%$).

Pour ce qui est de la comparaison des rangs moyens obtenus avec le test non-paramétrique (U de Mann-Whitney) en lien avec les stratégies d'autorégulation et les deux parcours scolaires, aucune différence significative ($\alpha < 0,05$) n'a été obtenue (voir Annexe II). Les différences remarquées lors de l'analyse descriptive ne sont donc pas assez grandes pour dire, au plan quantitatif, qu'elles sont statistiquement significatives. Ainsi, ces deux parcours scolaires se rapprochent du profil général en ce qui a trait aux stratégies d'autorégulation rapportées dévoilé précédemment.

Or, l'exploration des résultats obtenus pour ce deuxième sous-objectif permet d'observer que le profil de ces deux types de parcours scolaire ressemblent au profil général et ce, tant pour les stratégies cognitives que d'autorégulation.

4.1.2.2 Les relations entre leurs stratégies d'apprentissage par la lecture et leurs résultats scolaires en français

Le troisième sous-objectif de l'étude porte sur l'exploration des *relations entre les stratégies d'apprentissage et leur rendement scolaire en français*. Dans le cadre de cette étude, deux catégories de rendement scolaire ont été relevés, soit les élèves faibles (ayant des résultats de 69% et moins) ($F=365$) et les élèves moyens-forts (ayant des résultats de 70% et plus) ($MF=42$). Ainsi, les résultats de chaque stratégie lors de l'apprentissage par la lecture ont été divisés selon le rendement scolaire de ces élèves. L'analyse des données descriptives est présentée dans le tableau XVII pour les stratégies cognitives et dans le tableau XVIII pour les stratégies d'autorégulation et décrite dans la prochaine partie. Pour ce qui est des résultats obtenus au test non-paramétrique de rangs moyens (U de Mann-Whitney), ceux-ci sont présentés en annexe III pour les stratégies cognitives et en annexe IV pour les stratégies d'autorégulation.

Les stratégies cognitives

Au niveau de la comparaison des stratégies cognitives, il est possible de remarquer que ces deux catégories de rendement scolaire ont sensiblement le même profil au niveau des fréquences. En effet, les deux catégories rapportent majoritairement *peu souvent* utiliser une stratégie cognitive, soit «je regroupe les informations lues dans un tableau» (F=54,0% et MF=52,3%). Aucune stratégie cognitive n'a été rapportée comme étant utilisée *une fois sur deux* par plus de 51% des élèves des deux catégories. Enfin, quatre stratégies cognitives ont été rapportées *souvent* utilisées par la majorité de ces deux catégories de rendement scolaire: «en regardant les images et les sous-titres, j'essaie de déterminer de quoi le texte va traiter» (F=70,1% et MF=78,6%), «j'identifie les informations importantes principales (je souligne ou je surligne)» (F=59,7% et MF=52,8%), «je fais des liens entre ce que je lis et ce que je sais sur le sujet» (F=54,4% et MF=57,1%) et enfin «je relis le texte au besoin» (F=59,1% et MF=73,8%).

Pour ce qui est des différences entre ces deux catégories de rendement scolaire, deux distinctions ressortent, soit «je survole l'ensemble du texte» (F=49,0% et MF=57,1%) et «je tente de comprendre les informations à l'aide des mots liens (par contre, de plus,...)» (F=35,3% et MF=52,4%).

Au niveau de la comparaison des rangs moyens obtenus avec le test non-paramétrique (U de Mann-Whitney) en lien avec les stratégies cognitives et les deux catégories de rendement scolaire, deux différences significatives ($\alpha < 0,05$) ont été obtenues (voir annexe III). En effet, le fait que les élèves soient faibles ou moyens-forts en français semblent expliquer l'utilisation de certaines stratégies cognitives rapportées par ceux-ci. Ainsi, les élèves moyens-forts rapportent utiliser plus *souvent* ces stratégies cognitives que les élèves faibles : «je tente de comprendre les informations à l'aide des mots liens (par contre, de plus,...)» ($p = ,014$) et «je relis le texte au besoin» ($p = ,037$).

TABLEAU XVII :
Les stratégies cognitives en lien avec le rendement scolaire en français des élèves

Items du questionnaire	Types d'élèves			
	E. faibles (F)	Peu souvent f(%)	Une fois sur deux f(%)	Souvent f(%)
Avant ma lecture pour apprendre,				
Je survole l'ensemble du texte.	F	106/363 (29,2)	79/363 (21,7)	178/363 (49,0)
	MF	13/42 (31,0)	5/42 (11,9)	24/42 (57,1)
En regardant les images et les sous-titres, j'essaie de déterminer de quoi le texte va traiter.	F	53/364 (14,6)	56/364 (15,4)	255/364 (70,1)
	MF	7/42 (16,7)	2/42 (7,8)	33/42 (78,6)
Pendant ma lecture pour apprendre,				
Dans la marge du texte ou dans mes notes, j'écris des mots-clés, des symboles, des règles.	F	159/365 (43,6)	82/365 (22,5)	123/365 (33,7)
	MF	19/42 (45,2)	6/42 (14,3)	17/42 (40,5)
J'identifie les informations principales (je souligne ou je surligne).	F	84/365 (23,1)	63/365 (17,3)	218/365 (59,7)
	MF	8/42 (19,0)	12/42 (28,6)	22/42 (52,8)
Je résume ce que je lis dans mes propres mots.	F	109/365 (29,9)	77/365 (21,1)	179/365 (49,0)
	MF	14/42 (33,3)	8/42 (19,0)	20/42 (47,6)
Je fais des liens entre ce que je lis et ce que je sais sur le sujet.	F	81/365 (22,2)	85/364 (23,4)	198/364 (54,4)
	MF	10/42 (23,8)	8/42 (19,0)	24/42 (57,1)
Je tente de comprendre les informations à l'aide des mots liens (par contre, de plus,...).	F	142/365 (38,9)	94/365 (25,8)	129/365 (35,3)
	MF	9/42 (21,4)	11/42 (26,2)	22/42 (52,4)
Je regroupe dans un tableau ou dans un schéma les idées principales.	F	184/365 (50,4)	99/365 (27,1)	82/365 (22,5)
	MF	20/42 (47,6)	9/42 (21,4)	13/42 (31,0)
Après ma lecture pour apprendre,				
Je relis le texte au besoin.	F	87/364 (23,9)	62/364 (17,0)	215/364 (59,1)
	MF	4/42 (9,5)	7/42 (16,7)	31/42 (73,8)
Je regroupe les informations lues dans un tableau.	F	196/363 (54,0)	82/363 (22,6)	85/363 (23,4)
	MF	19/42 (52,3)	8/42 (19,0)	15/42 (35,7)

Ainsi, il est possible de voir qu'au plan des stratégies cognitives lors de l'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant une école de raccrocheurs, les élèves moyens-forts rapportent utiliser plus souvent deux stratégies cognitives reliées à la répétition (relire) et l'élaboration (comprendre) de l'information que les élèves faibles.

Les stratégies d'autorégulation

Au niveau de la comparaison des stratégies d'autorégulation, il est possible de remarquer que ces deux catégories de rendement scolaire n'ont pas le même profil. En effet, nous remarquons qu'il n'y a aucune ressemblance entre ces deux catégories.

Pour ce qui est des différences entre ces deux catégories de rendement scolaire, neuf distinctions ressortent. Dans l'ensemble des cas, les élèves moyens-forts ont rapporté majoritairement *souvent* utiliser ces stratégies d'autorégulation tandis que les élèves faibles ne rapportent majoritairement *souvent* en utiliser aucune. Ainsi, plus spécifiquement, les résultats sont : «je détermine ce que je veux trouver dans ma lecture» (F=47,5% et MF=52,3%), «je me demande ce que j'aimerais savoir sur le sujet» (F=50,8% et MF=61,9%), «je pense au sujet traité dans le cours et son lien avec le texte que je dois lire» (F=47,5% et MF=61,9%), «j'identifie ce que l'enseignant attend de moi» (F=50,8% et MF=69,0%), «je me pose des questions pour savoir si j'ai bien compris les nouvelles informations» (F=38,4% et MF=57,1%), «je révise tous les points importants du texte pour vérifier si j'ai bien compris le tout» (F=46,4% et MF=66,7%), «je me questionne sur ce que je trouve clair et ce qu'il me reste à clarifier» (F=43,4% et MF=54,8%), «je vérifie si j'ai atteint mon objectif d'apprentissage» (F=41,0% et MF=57,1%) et «je sais comment je la ferais d'une meilleure façon» (F=44,1% et MF=66,7%).

TABLEAU XVIII :
Les stratégies d'autorégulation en lien avec le rendement scolaire en français des élèves

Items du questionnaire	Types d'élèves		Une fois sur deux		Souvent	
	E. faibles (F)	É. m-forts (MF)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Avant ma lecture pour apprendre.						
Je détermine ce que je veux trouver dans ma lecture.	F	105/364 (28,8)	86/364 (23,6)	173/364 (47,5)		
	MF	13/42 (31,0)	7/42 (16,7)	22/42 (52,3)		
Je me demande ce que j'aimerais savoir sur le sujet.	F	99/364 (27,2)	80/364 (22,0)	185/364 (50,8)		
	MF	9/42 (21,4)	7/42 (16,7)	26/42 (61,9)		
Je pense au sujet traité dans le cours et son lien avec le texte que je dois lire.	F	89/364 (24,4)	102/364 (28,0)	173/364 (47,5)		
	MF	11/42 (26,2)	5/42 (11,9)	26/42 (61,9)		
J'identifie ce que l'enseignant attend de moi.	F	88/364 (24,2)	91/364 (25,0)	185/364 (50,8)		
	MF	8/42 (19,0)	5/42 (11,9)	29/42 (69,0)		
Pendant ma lecture pour apprendre.						
Je me pose des questions pour savoir si j'ai bien compris les nouvelles informations.	F	114/365 (31,2)	111/365 (30,4)	140/365 (38,4)		
	MF	11/42 (26,2)	7/42 (16,7)	24/42 (57,1)		
Après ma lecture pour apprendre.						
Je révise tous les points importants du texte pour vérifier si j'ai bien compris le tout.	F	101/364 (27,7)	94/364 (25,8)	169/364 (46,4)		
	MF	5/42 (11,9)	9/42 (21,4)	28/42 (66,7)		
Je me questionne sur ce que je trouve clair et ce qu'il me reste à clarifier.	F	92/364 (25,3)	114/364 (31,3)	158/364 (43,4)		
	MF	7/42 (16,7)	12/42 (28,6)	23/42 (54,8)		
Je vérifie si j'ai atteint mon objectif d'apprentissage.	F	119/363 (32,8)	95/363 (26,2)	149/363 (41,0)		
	MF	9/42 (21,4)	9/42 (21,4)	24/42 (57,1)		
Je sais comment je la referais d'une meilleure façon.	F	127/363 (35,0)	76/363 (20,9)	160/363 (44,1)		
	MF	7/42 (16,7)	7/42 (16,7)	28/42 (66,7)		

Au niveau de la comparaison des rangs moyens obtenus avec le test non-paramétrique (U de Mann-Whitney) en lien avec les stratégies d'autorégulation et les deux catégories de rendement scolaire, trois différences significatives ($\alpha < ,05$) ont été observées (voir annexe IV). Il est important de noter ici que ces trois différences sont toutes reliées à la phase d'autoévaluation (après). En effet, les élèves moyens-forts en français rapportent utiliser davantage ces stratégies d'autorégulation lors de l'apprentissage par la lecture que les élèves faibles : «je révise tous les points importants du texte pour vérifier si j'ai bien compris le tout» ($p = ,008$), «je vérifie si j'ai atteint mon objectif d'apprentissage» ($p = ,047$) et «je sais comment je la referais d'une meilleure façon» ($p = ,004$).

Ainsi, il est possible de voir qu'au plan des stratégies d'autorégulation lors de l'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant une école de raccrocheurs, les élèves moyens-forts rapportent utiliser plus souvent des stratégies d'autorégulation reliées à la phase d'autoévaluation que les élèves faibles.

Or, l'exploration des résultats obtenus pour ce troisième sous-objectif permet d'observer que les élèves moyens-forts rapportent utiliser davantage de stratégies cognitives reliées à la répétition et l'élaboration ainsi que des stratégies d'autorégulation reliées à la phase d'autoévaluation que les élèves faibles.

4.1.2.3 Les relations entre les stratégies d'apprentissage par la lecture et certaines de leurs caractéristiques socio-démographiques (sexe et âge)

Le quatrième et dernier sous-objectif de l'étude porte sur l'exploration des *relations entre les stratégies d'apprentissage et certaines de leurs caractéristiques socio-démographiques (sexe et âge)*. Pour ce sous-objectif, dans un premier temps, les filles ($F=275$) et les garçons ($G=320$) ont été comparés. Dans un deuxième temps, deux groupes d'âge ont été relevés, soit les élèves plus jeunes (16-17 ans) ($J=421$) et les élèves plus vieux (18-19ans) ($V=139$). Ainsi, les résultats de chaque stratégie lors de l'apprentissage par la lecture ont été divisés selon ces deux caractéristiques

d'entrée de ces élèves. L'analyse des données descriptives est présentée et décrite dans la prochaine partie.

La caractéristique du sexe des élèves

Pour ce qui est des stratégies en lien avec le sexe, les stratégies cognitives sont présentées dans le tableau XIX et dans le tableau XX pour les stratégies d'autorégulation. Pour ce qui est des résultats obtenus au test non-paramétrique de rangs moyens (U de Mann-Whitney), ceux-ci sont présentés en annexe V pour les stratégies cognitives et en annexe VI pour les stratégies d'autorégulation.

Les stratégies cognitives

Au niveau de la comparaison des stratégies cognitives, il est possible de remarquer que les filles et les garçons n'ont pas le même profil. En effet, même si nous remarquons quelques ressemblances, des différences sont frappantes entre ces deux groupes.

Ainsi, tant les filles que les garçons rapportent majoritairement *peu souvent* utiliser une stratégie cognitive, soit «je regroupe les informations lues dans un tableau» (F=51,9% et G=57,2%). Aucune stratégie cognitive n'a été rapportée comme étant utilisée *une fois sur deux* par plus de 51% des élèves des deux groupes. Enfin, trois stratégies cognitives ont été rapportées *souvent* utilisées par la majorité de ces groupes d'élèves: «en regardant les images et les sous-titres, j'essaie de déterminer de quoi le texte va traiter» (F=72,8% et G=68,2%), «je fais des liens entre ce que je lis et ce que je sais sur le sujet» (F=56,2% et G=53,5%) et enfin «je relis le texte au besoin» (F=68,8% et G=53,4%).

Pour ce qui est des différences entre les filles et les garçons, quatre distinctions ressortent. Ainsi les garçons rapportent *peu souvent* utiliser majoritairement la stratégie «je regroupe dans un tableau ou dans un schéma les idées principales» (G=55,4% contre F=43,8%). Par ailleurs, les filles rapportent majoritairement *souvent* utiliser les stratégies «je survole l'ensemble du texte» (F=54,1% et

TABLEAU XIX :
Les stratégies cognitives en lien avec le sexe des élèves

Items du questionnaire	Sexe		Peu souvent <i>f</i> (%)	Une fois sur deux <i>f</i> (%)	Souvent <i>f</i> (%)
	Fille (F)	Garçon (G)			
Avant ma lecture pour apprendre,					
Je survole l'ensemble du texte.	F		61/275 (22,2)	65/275 (23,6)	149/275 (54,1)
	G		102/320 (31,9)	73/320 (22,8)	145/320 (45,3)
En regardant les images et les sous-titres, j'essaie de déterminer de quoi le texte va traiter.	F		32/276 (11,6)	43/276 (15,6)	201/276 (72,8)
	G		57/320 (17,8)	45/320 (14,1)	218/320 (68,2)
Pendant ma lecture pour apprendre,					
Dans la marge du texte ou dans mes notes, j'écris des mots-clés, des symboles, des règles.	F		86/274 (31,3)	48/274 (17,5)	140/274 (51,1)
	G		161/320 (50,3)	70/320 (21,9)	89/320 (27,8)
J'identifie les informations principales (je souligne ou je surligne).	F		24/276 (8,7)	37/276 (13,4)	215/276 (77,9)
	G		102/321 (31,7)	70/321 (21,8)	149/321 (46,4)
Je résume ce que je lis dans mes propres mots.	F		82/276 (29,7)	57/276 (20,7)	137/276 (49,7)
	G		90/321 (28,1)	76/321 (23,7)	155/321 (48,2)
Je fais des liens entre ce que je lis et ce que je sais sur le sujet.	F		59/276 (21,3)	62/276 (22,5)	155/276 (56,2)
	G		69/320 (21,5)	80/320 (25,0)	171/320 (53,5)
Je tente de comprendre les informations à l'aide des mots liens (par contre, de plus,...).	F		78/275 (28,4)	71/275 (25,8)	126/275 (45,8)
	G		134/321 (41,8)	86/321 (26,8)	101/321 (31,4)
Je regroupe dans un tableau ou dans un schéma les idées principales.	F		121/276 (43,8)	73/276 (26,4)	82/276 (29,7)
	G		178/321 (55,4)	85/321 (26,5)	58/321 (18,1)
Après ma lecture pour apprendre,					
Je relis le texte au besoin.	F		29/276 (10,5)	57/276 (20,7)	190/276 (68,8)
	G		94/320 (29,4)	55/320 (17,2)	171/320 (53,4)
Je regroupe les informations lues dans un tableau.	F		143/276 (51,9)	56/276 (20,3)	77/276 (27,9)
	G		182/318 (57,2)	70/318 (22,0)	66/318 (20,8)

G=45,3%), «dans la marge du texte ou dans mes notes, j'écris des mots-clés, des symboles, des règles» (F=77,9% et G=46,4%) tandis que les garçons non.

Au niveau de la comparaison des rangs moyens obtenus avec le test non-paramétrique (U de Mann-Whitney) en lien avec les stratégies cognitives et le sexe des élèves, cinq différences significatives ($\alpha < ,05$) ont été retenues (voir annexe V). En effet, les filles rapportent utiliser plus *souvent* ces stratégies cognitives lors de l'apprentissage par la lecture que les garçons : «je survole l'ensemble du texte» ($p = ,009$), «dans la marge du texte ou dans mes notes, j'écris des mots-clés, des symboles, des règles» ($p = ,000$), «j'identifie les informations principales (je souligne ou je surligne)» ($p = ,000$), «je tente de comprendre les informations à l'aide des mots liens (par contre, de plus,...)» ($p = ,000$) et «je relis le texte au besoin» ($p = ,000$).

Ainsi, il est possible de voir qu'au plan des stratégies cognitives lors de l'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant une école de raccrocheurs, que les filles rapportent *souvent* utiliser plus des stratégies cognitives reliées à la sélection (souligner, surligner, écrire mots-clés) l'élaboration (comprendre) et à la répétition (relire) de l'information que les garçons.

Les stratégies d'autorégulation

Au niveau de la comparaison des stratégies d'autorégulation, il est possible de remarquer que les filles et les garçons n'ont pas le même profil. En effet, nous remarquons qu'il n'y a aucune ressemblance entre les filles et les garçons.

Pour ce qui est des différences entre les filles et les garçons, sept distinctions ressortent. Dans l'ensemble des cas, les filles ont rapporté majoritairement *souvent* utiliser ces stratégies d'autorégulation tandis que les garçons rapportent majoritairement *souvent* en utiliser aucune. Plus spécifiquement, les stratégies rapportées sont : «je détermine ce que je veux trouver dans ma lecture» (F=51,8% et G=46,9%), «je me demande ce que j'aimerais savoir sur le sujet» (F=52,9% et

TABLEAU XX :
Les stratégies d'autorégulation en lien avec le sexe des élèves

Items du questionnaire	Sexe		Peu souvent <i>f</i> (%)	Une fois sur deux <i>f</i> (%)	Souvent <i>f</i> (%)
	Fille (F)	Garçon (G)			
Avant ma lecture pour apprendre,					
Je détermine ce que je veux trouver dans ma lecture.	F		69/276 (25,0)	64/276 (23,2)	143/276 (51,8)
	M		107/320 (33,4)	63/320 (19,7)	150/320 (46,9)
Je me demande ce que j'aimerais savoir sur le sujet.	F		60/276 (21,8)	70/276 (25,4)	146/276 (52,9)
	M		91/320 (28,5)	69/320 (21,6)	160/320 (50,0)
Je pense au sujet traité dans le cours et son lien avec le texte que je dois lire.	F		42/276 (15,2)	81/276 (29,3)	153/276 (55,4)
	M		95/320 (29,7)	76/320 (23,8)	149/320 (46,6)
J'identifie ce que l'enseignant attend de moi.	F		58/276 (21,1)	56/276 (20,3)	162/276 (58,7)
	M		84/320 (26,3)	84/320 (26,3)	152/320 (47,5)
Pendant ma lecture pour apprendre,					
Je me pose des questions pour savoir si j'ai bien compris les nouvelles informations.	F		68/276 (24,7)	84/276 (30,5)	123/276 (44,7)
	M		105/321 (32,8)	87/321 (27,1)	129/321 (40,2)
Après ma lecture pour apprendre,					
Je révise tous les points importants du texte pour vérifier si j'ai bien compris le tout.	F		41/276 (14,8)	66/276 (23,9)	169/276 (61,3)
	M		112/276 (35,0)	80/276 (25,0)	128/276 (40,0)
Je me questionne sur ce que je trouve clair et ce qu'il me reste à clarifier.	F		50/276 (18,1)	79/276 (28,6)	147/276 (53,3)
	M		88/320 (27,5)	103/320 (32,2)	129/320 (40,3)
Je vérifie si j'ai atteint mon objectif d'apprentissage	F		66/276 (23,9)	86/276 (31,2)	124/276 (44,9)
	M		111/319 (34,8)	76/319 (23,8)	132/319 (41,4)
Je sais comment je la referais d'une meilleure façon.	F		72/275 (26,1)	56/275 (20,4)	147/275 (53,5)
	M		115/320 (36,1)	69/320 (21,6)	135/320 (42,3)

G=50,2%), «je pense au sujet traité dans le cours et son lien avec le texte que je dois lire» (F=55,4% et G=46,6%), «j'identifie ce que l'enseignant attend de moi» (F=58,7% et G=47,5%), «je révise tous les points importants du texte pour vérifier si j'ai bien compris le tout» (F=61,3% et G=40,3%), «je me questionne sur ce que je trouve clair et ce qu'il me reste à clarifier» (F=53,3% et G=40,3%) et «je sais comment je la referais d'une meilleure façon» (F=53,5,% et G=42,3%).

Au niveau de la comparaison des rangs moyens obtenus avec le test non-paramétrique (U de Mann-Whitney) en lien avec les stratégies d'autorégulation et le sexe des élèves, six différences significatives ($\alpha < 0,05$) ont été observées (voir annexe VI). En effet, les filles rapportent utiliser plus *souvent* ces stratégies d'autorégulation que les garçons : «je pense au sujet traité dans le cours et son lien avec le texte que je dois lire» ($p=,001$), «j'identifie ce que l'enseignant attend de moi» ($p=,011$), «je révise tous les points importants du texte pour vérifier si j'ai bien compris le tout» ($p=,000$), «je me questionne sur ce que je trouve clair et ce qu'il me reste à clarifier» ($p=,001$), «je vérifie si j'ai atteint mon objectif d'apprentissage ce que je sais» ($p=,050$) et finalement, «je sais comment je la referais d'une meilleure façon» ($p=,005$).

Ainsi, il est possible de voir qu'au plan des stratégies d'autorégulation lors de l'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant une école de raccrocheurs que les filles rapportent utiliser *souvent* plus de stratégies d'autorégulation en lien avec les phases de planification (identifier les attentes, penser au lien avec le cours) et d'autoévaluation (réviser, questionner) que les garçons.

La caractéristique de l'âge des élèves

En ce qui a trait aux stratégies en relation avec l'âge, les stratégies cognitives sont présentées dans le tableau XXI et dans le tableau XXII pour les stratégies d'autorégulation. Enfin, pour ce qui est des résultats obtenus au test non-paramétrique de rangs moyens (U de Mann-Whitney), ceux-ci sont présentés en

annexe VII pour les stratégies cognitives et en annexe VIII pour les stratégies d'autorégulation.

Les stratégies cognitives

En ce qui a trait à la comparaison des stratégies cognitives, il est possible de remarquer que les deux groupes d'âge n'ont pas le même profil pour ce qui concerne les stratégies cognitives. Ainsi, tant les élèves plus jeunes (16/17 ans) que les élèves plus vieux (18/19 ans) rapportent majoritairement *peu souvent* utiliser une stratégie cognitive, soit «je regroupe les informations lues dans un tableau» (J=57,1% et V=52,6%). Aucune stratégie cognitive n'a été rapportée comme étant utilisée *une fois sur deux* par plus de 51% des élèves des deux groupes. Enfin, quatre stratégies cognitives ont été rapportées *souvent* utilisées par la majorité de ces deux groupes d'élèves: «en regardant les images et les sous-titres, j'essaie de déterminer de quoi le texte va traiter» (J=69,0% et V=74,8%), «j'identifie les informations principales (je souligne ou je surligne)» (J=59,5% et V=69,3%), «je fais des liens entre ce que je lis et ce que je sais sur le sujet» (J=53,2% et V=58,6%) et enfin, «je relis le texte au besoin» (J=60,7% et V=65,5%).

Pour ce qui est des différences entre les élèves plus jeunes et plus vieux, trois distinctions ressortent. Ainsi, les élèves plus jeunes rapportent majoritairement *peu souvent* utiliser la stratégie «je regroupe dans un tableau ou dans un schéma les idées principales» (J=51,2% contre V=47,9%). Cependant, les plus vieux rapportent majoritairement *souvent* utiliser les stratégies: «je survole l'ensemble du texte» (V=51,8% contre J=48,7%), «je résume ce que je lis dans mes propres mots» (V=51,4% contre J=47,9%) tandis que les plus jeunes non.

En ce qui a trait à la comparaison des rangs moyens obtenus avec le test non-paramétrique (U de Mann-Whitney) en lien avec les stratégies cognitives et l'âge des élèves, aucune différence significative ($\alpha < 0,05$) n'a été retenue (voir annexe VII). Les différences remarquées lors de l'analyse descriptive ne sont donc pas assez grandes pour dire, au plan quantitatif, qu'elles sont statistiquement significatives.

TABLEAU XXI:
Les stratégies cognitives en lien avec l'âge des élèves

Items du questionnaire	Âge		Peu souvent <i>f</i> (%)	Une fois sur deux <i>f</i> (%)	Souvent <i>f</i> (%)
	16/17 (J)	18/19 (V)			
Avant ma lecture pour apprendre,					
Je survole l'ensemble du texte.	J	117/421 (27,8)	99/421 (23,5)	205/421 (48,7)	
	V	37/139 (26,6)	30/139 (21,6)	72/139 (51,8)	
En regardant les images et les sous-titres, j'essaie de	J	72/422 (17,1)	59/422 (14,0)	291/422 (69,0)	
déterminer de quoi le texte va traiter.	V	10/139 (7,2)	25/139 (18,0)	104/139 (74,8)	
Pendant ma lecture pour apprendre,					
Dans la marge du texte ou dans mes notes, j'écris des mots-	J	178/420 (42,4)	88/420 (21,0)	154/420 (36,7)	
clés, des symboles, des règles.	V	55/139 (39,6)	26/139 (18,7)	58/139 (41,7)	
J'identifie les informations principales (je souligne ou je	J	89/422 (21,1)	82/422 (19,4)	251/422 (59,5)	
surligne).	V	27/140 (19,3)	16/140 (11,4)	97/140 (69,3)	
Je résume ce que je lis dans mes propres mots.	J	125/422 (29,6)	95/422 (22,5)	202/422 (47,9)	
	V	40/140 (28,6)	28/140 (20,0)	72/140 (51,4)	
Je fais des liens entre ce que je lis et ce que je sais sur le	J	90/421 (21,4)	107/421 (25,4)	224/421 (53,2)	
sujet.	V	34/140 (24,3)	24/140 (17,1)	82/140 (58,6)	
Je tente de comprendre les informations à l'aide des mots	J	152/422 (36,0)	108/422 (25,6)	162/422 (38,4)	
liens (par contre, de plus,...).	V	51/140 (36,4)	34/140 (24,3)	55/140 (39,3)	
Je regroupe dans un tableau ou dans un schéma les idées	J	216/422 (51,2)	116/422 (27,5)	90/422 (21,3)	
principales.	V	67/140 (47,9)	33/140 (23,6)	40/140 (28,6)	
Après ma lecture pour apprendre,					
Je relis le texte au besoin.	J	91/422 (21,6)	75/422 (17,8)	256/422 (60,7)	
	V	19/139 (13,7)	29/139 (20,9)	91/139 (65,5)	
Je regroupe les informations lues dans un tableau.	J	241/422 (57,1)	85/422 (20,1)	96/422 (22,7)	
	V	72/137 (52,6)	31/137 (22,6)	34/137 (24,8)	

Les stratégies d'autorégulation

En ce qui a trait à la comparaison des stratégies d'autorégulation, il est possible de remarquer que les élèves plus jeunes et les élèves plus vieux n'ont pas le même profil. En effet, nous remarquons qu'il n'y a aucune ressemblance entre ces deux groupes d'élèves.

Pour ce qui est des différences entre les élèves plus jeunes et les élèves plus vieux, six distinctions ressortent. Dans l'ensemble des cas, les élèves plus vieux ont rapporté majoritairement *souvent* utiliser ces stratégies d'autorégulation tandis que les élèves plus jeunes rapportent majoritairement *souvent* en utiliser aucune. Plus précisément, les résultats sont : «je détermine ce que je veux trouver dans ma lecture» (J=46,7% et V=55,4%), «je me demande ce que j'aimerais savoir sur le sujet» (J=48,1% et V=61,9%), «je pense au sujet traité dans le cours et son lien avec le texte que je dois lire» (J=47,2% et V=62,6%), «j'identifie ce que l'enseignant attend de moi» (J=50,0% et V=59,7%), «je révise tous les points importants du texte pour vérifier si j'ai bien compris le tout» (J=48,6% et V=52,5%) et «je me questionne sur ce que je trouve clair et ce qu'il me reste à clarifier» (J=43,4% et V=53,6%).

En ce qui a trait à la comparaison des rangs moyens obtenus avec le test non-paramétrique (U de Mann-Whitney) en lien avec les stratégies d'autorégulation et l'âge des élèves, trois différences significatives ($\alpha < 0,05$) ont été retenues (voir annexe VIII). En effet, les élèves plus vieux rapportent utiliser plus fréquemment ces stratégies d'autorégulation que les plus jeunes : «je me demande ce que j'aimerais savoir sur le sujet» ($p = ,003$), «je pense au sujet traité dans le cours et son lien avec le texte que je dois lire» ($p = ,001$) et «je me questionne sur ce que je trouve clair et ce qu'il me reste à clarifier» ($p = ,024$).

TABLEAU XXII:
Les stratégies d'autorégulation en lien avec l'âge des élèves

Items du questionnaire	Âge		Peu souvent f(%)	Une fois sur deux f(%)	Souvent f(%)
	16/17 (J)	18/19 (V)			
Avant ma lecture pour apprendre.					
Je détermine ce que je veux trouver dans ma lecture.	J	131/422 (31,0)	94/422 (22,3)	197/422 (46,7)	
	V	34/139 (24,5)	28/139 (20,1)	77/139 (55,4)	
Je me demande ce que j'aimerais savoir sur le sujet.	J	115/422 (27,3)	104/422 (24,6)	203/422 (48,1)	
	V	24/139 (17,3)	29/139 (20,9)	86/139 (61,9)	
Je pense au sujet traité dans le cours et son lien avec le texte	J	107/422 (25,4)	116/422 (27,5)	199/422 (47,2)	
que je dois lire.	V	20/139 (14,4)	32/139 (23,0)	87/139 (62,6)	
J'identifie ce que l'enseignant attend de moi.	J	107/422 (25,4)	104/422 (24,6)	211/422 (50,0)	
	V	28/139 (20,1)	28/139 (20,1)	83/139 (59,7)	
Pendant ma lecture pour apprendre.					
Je me pose des questions pour savoir si j'ai bien compris les nouvelles informations.	J	134/421 (31,8)	119/421 (28,3)	168/421 (39,9)	
	V	36/140 (25,7)	41/140 (29,3)	63/140 (45,0)	
Après ma lecture pour apprendre.					
Je révise tous les points importants du texte pour vérifier si j'ai bien compris le tout.	J	116/422 (27,5)	101/422 (23,9)	205/422 (48,6)	
	V	28/139 (20,1)	38/139 (27,3)	73/139 (52,5)	
Je me questionne sur ce que je trouve clair et ce qu'il me reste à clarifier.	J	106/422 (25,1)	133/422 (31,5)	183/422 (43,4)	
	V	26/138 (18,8)	38/138 (27,5)	74/138 (53,6)	
Je vérifie si j'ai atteint mon objectif d'apprentissage	J	127/421 (30,2)	113/421 (26,8)	181/421 (43,0)	
	V	41/139 (29,5)	38/139 (27,3)	60/139 (43,2)	
Je sais comment je la referais d'une meilleure façon.	J	130/421 (30,9)	91/421 (21,6)	200/421 (47,5)	
	V	46/138 (33,3)	30/138 (21,7)	62/138 (44,9)	

Ainsi, il est possible de voir qu'au plan des stratégies d'autorégulation lors de l'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant une école de raccrocheurs que les élèves plus vieux rapportent *souvent* utiliser plus de stratégies d'autorégulation reliées à la phase de planification (penser au lien avec le cours) et d'autoévaluation (se questionner) que les élèves plus jeunes.

Or, l'exploration des résultats obtenus pour ce quatrième sous-objectif permet d'observer que les filles rapportent utiliser davantage de stratégies cognitives reliées à la sélection, à la répétition et l'élaboration ainsi que des stratégies d'autorégulation reliées à la phase de planification et d'autoévaluation que les garçons.

4.2 La discussion

La discussion des résultats sera présentée en lien avec les quatre sous-objectifs de l'étude, soit (1) *décrire leurs stratégies cognitives et d'autorégulation*, (2) *examiner les relations entre leurs stratégies d'apprentissage et leur parcours scolaire*, (3) *examiner les relations entre leurs stratégies d'apprentissage par la lecture et leurs résultats scolaires en français* et (4) *examiner les relations entre leurs stratégies d'apprentissage par la lecture et certaines de leurs caractéristiques d'entrée (sexe et âge)* dans le but de répondre à l'objectif principal qui est : *identifier les stratégies d'apprentissage par la lecture d'élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de raccrocheurs*.

4.2.1 Les stratégies d'apprentissage par la lecture d'élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de raccrocheurs

4.2.1.1 Les stratégies cognitives

En ce qui a trait aux stratégies cognitives de sélection et de répétition, les résultats de la présente étude montrent une tendance chez les élèves fréquentant des écoles de raccrocheurs à en utiliser quelques-unes. En effet, 3 des 5 stratégies cognitives

de sélection et de répétition (regarder les titres et les sous-titres, souligner ou surligner et relire) présentées sont rapportées comme étant *souvent* utilisées par la majorité des élèves. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Fortier (1996), de Cartier (2002b) et de Falardeau et Loranger (1993).

Fortier (1996), dans sa recherche sur les stratégies d'apprentissage utilisées par des élèves raccrocheurs, a remarqué que ces élèves utilisaient davantage des stratégies reliées à la sélection et à la répétition des informations comme lire les sous-titres et relire leur texte. Il en est de même pour Cartier (2002b). En effet, lors de son étude auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage au secondaire, cette auteure (Cartier, 2002b) a observé que ceux-ci utilisaient surtout des stratégies cognitives de sélection et de répétition pour apprendre par la lecture telles que regarder les titres et les sous-titres, surligner et relire. Enfin, Falardeau et Loranger (1993), dans leur étude sur des élèves moyens au secondaire, mentionnent que ces élèves utilisent la stratégie répétition/mémorisation/organisation.

Cependant, les résultats sur les stratégies cognitives reliées à la sélection et la répétition d'information de la présente étude ne correspondent pas à ceux des recherches traitant des élèves faibles de niveau secondaire. Dreher et Gurthie (1990) et Loranger (1994) mentionnent que les élèves faibles n'utilisent pas ou utilisent de façon inadéquate les stratégies reliées à la répétition ou la sélection des informations. Ainsi, Loranger (1994) rapportent que les élèves faibles ne déterminent pas l'information importante d'un texte et Dreher et Gurthie (1990) notent que ce type d'élèves est peu efficient en ce qui a trait à la recherche d'information utile. Par ailleurs, Wolfs (1998) mentionnent que les élèves moyens ne tentent pas de repérer les différentes parties d'un texte et qu'ils ne cherchent pas l'idée principale du texte.

En résumé, au niveau des stratégies de sélection et de répétition, le profil des élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de raccrocheurs correspond sensiblement au profil des élèves raccrocheurs (Fortier, 1996), ayant des difficultés

d'apprentissage (Cartier, 2002b), faibles (Dreher & Gurthie, 1990) de niveau secondaire. Nous pouvons expliquer ces similitudes par le fait que l'ensemble de ces élèves ont eu sensiblement le même programme de formation. En effet, au niveau secondaire, ces élèves ont eu des cours magistraux dans lesquels les connaissances étaient davantage privilégiées que les compétences (Espin & Deno, 1993). Ainsi, ces élèves n'ont développé que des stratégies reliées à la sélection et à la répétition de l'information dans le but de cibler les connaissances et de les mémoriser. Comme le rapportent Boulet et al. (1996), la répétition est considérée comme étant la stratégie la plus commune pour faciliter la mémorisation de nouvelles connaissances. Ainsi, les élèves de la présente étude ne semblent pas faire exception à cette règle. Par ailleurs, Greher et Gurthie (1990) de même que Loranger (1994) et Wolfs (1998) mentionnent que le niveau d'efficacité de ces stratégies est faible. Or, il est possible de croire que ces stratégies ne les aident pas beaucoup parce qu'ils ne les utilisent pas efficacement.

En ce qui concerne les stratégies cognitives d'élaboration et d'organisation, les résultats de la présente étude montrent une tendance chez les élèves fréquentant des écoles de raccrocheurs à en utiliser peu. En effet, seulement 1 des 3 stratégies cognitives d'élaboration (faire des liens) présentées est rapportée comme étant *souvent* utilisée par la majorité des élèves. Ces stratégies demandent de faire des liens, de comprendre l'information et de la résumer. Enfin, aucune des deux stratégies cognitives d'organisation présentées n'est mentionnée comme étant *souvent* utilisée par la majorité des élèves. Ces stratégies permettent de regrouper les informations lues dans un tableau ou dans un schéma. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Fortier (1996), de Cartier (2002b), Loranger (1994), Kletzien (1992), Falardeau et Loranger (1993), Wolfs (1993), Boulet et al. (1996) et Martinez-Guerrero et Sanchez-Sosa (1996).

En effet, Fortier (1996), dans sa recherche auprès d'élèves raccrocheurs mentionnent que ces élèves utilisent peu de stratégies en lien avec l'élaboration et l'organisation des informations comme prendre des notes, écrire dans leurs mots les

informations ou faire des tableaux. Par ailleurs, Cartier (2002b) mentionne que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage au secondaire utilisent peu de stratégies reliées à l'élaboration et l'organisation de l'information. En effet, ces élèves rapportent ne pas raconter des parties du texte à d'autres élèves et ne se font pas de schémas ou de tableaux. Loranger (1994) de même que Kletzien (1992) mentionnent que les élèves faibles n'utilisent pas ou utilisent inadéquatement les stratégies cognitives reliées à l'élaboration et l'organisation de l'information. Les élèves faibles ne sont pas tentés de faire des liens avec leurs connaissances antérieures, n'utilisent pas systématiquement la prise de note ou leurs notes ne sont pas cohérentes avec le texte (Loranger, 1994) et n'utilisent pas beaucoup la stratégie de l'inférence (Kletzien, 1992). Par ailleurs, même si les élèves ordinaires semblent utiliser la prise de notes (Falardeau & Loranger, 1993), ceux-ci ne sont pas tentés de faire des liens entre les parties de leurs textes (Wolfs, 1998), ont de la difficulté avec le résumé et la synthèse (Wolfs, 1998) et ne se font pas de schémas ou de tableaux (Wolfs, 1998), tout comme les élèves fréquentant des écoles de raccrocheurs. Enfin, le profil des élèves fréquentant des écoles de raccrocheurs semblent se rapprocher aussi du profil des élèves faibles de niveau universitaire en ce qui concerne les stratégies d'élaboration et d'organisation. En effet, Boulet et al. (1996) ainsi que Martinez-Guerrero et Sanchez-Sosa (1996) mentionnent que ces élèves ne prennent pas de notes de cours.

En résumé, au niveau des stratégies d'élaboration et d'organisation, le profil des élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de raccrocheurs correspond sensiblement au profil des élèves de niveau secondaire : raccrocheurs (Fortier, 1996), ayant des difficultés d'apprentissage (Cartier, 2002b), faibles (Loranger, 1994; Dreher & Gurthie, 1990; Kletzien, 1992), ordinaires (Wolfs, 1998) de niveau secondaire ainsi qu'à un des aspects du profil des étudiants faibles universitaires (Boulet & al. 1996; Martinez-Guerrero & Sanchez-Sosa, 1993). Nous pouvons expliquer ces similitudes par le fait que dans leur cheminement scolaire, ils n'ont pas eu besoin de ces stratégies pour réussir leurs cours. En effet, comme le mentionnent Boulet et al. (1996), les élèves connaissent les stratégies reliées à

l'élaboration et à l'organisation des informations car elles sont fortement recommandées dans les manuels. Cependant, plusieurs d'entre eux ne les considèrent pas comme des stratégies à développer parce qu'elles ne leur sont pas nécessaires. Elles ne sont pas valorisées par le programme de formation et pour réussir lors d'un examen. Ainsi, ces élèves font seulement des apprentissages de surface. Or, pour faire des apprentissages signifiants, il est important pour les élèves incluant les élèves faibles ou présentant des difficultés d'apprentissage d'utiliser des stratégies reliées à l'élaboration et l'organisation de l'information (Cartier, 2001a).

Dans le modèle de référence de Cartier (2002a), les quatre types de stratégies cognitives (sélection, répétition, élaboration et organisation) sont reconnues nécessaires pour l'apprentissage par lecture. En effet, selon Cartier et Tardif (2000), lors de l'apprentissage par la lecture, l'élève doit utiliser des stratégies de sélection pour dégager les idées principales du texte afin d'en saisir le sens global. Il doit aussi utiliser des stratégies de répétition, d'élaboration et d'organisation afin d'encoder et de se rappeler les nouvelles informations (Boulet & al. 1996; McKeachie & al., 1988; Weinstein & Mayer, 1986). Ainsi, afin de retenir mais aussi de bien traiter l'information contenue dans un texte, l'élève doit utiliser des stratégies d'organisation et d'élaboration afin de faciliter l'encodage des informations. Or, des auteurs (Lahtinen & al., 1997) ont observé que construire des réseaux conceptuels (organisation) et mettre en relation de nouvelles connaissances avec des connaissances antérieures étaient susceptibles de favoriser la réussite scolaire des élèves. Enfin, si les élèves fréquentant des écoles de raccrocheurs n'utilisent pas de stratégies reliées à l'élaboration et l'organisation de l'information contenue dans un texte, il devient difficile pour eux d'apprendre de celui-ci.

Il est d'ailleurs permis de penser que les élèves raccrocheurs font face à de nouvelles situations d'apprentissage plus complexes demandant davantage de compétences. Ainsi, l'enseignement au secondaire étant ainsi fait, les élèves doivent développer de façon autonome leur compétence car les enseignants ne semblent pas inclure de stratégies dans leur curriculum. Or, ces élèves continuent d'utiliser les

mêmes stratégies de base qu'ils utilisaient au primaire. Ainsi, ces élèves auraient besoin d'un support supplémentaire à ce niveau (Espin & Deno, 1993).

4.2.1.2 Les stratégies d'autorégulation

En ce qui a trait aux stratégies d'autorégulation, les résultats de la présente étude montrent une tendance chez les élèves fréquentant des écoles de raccrocheurs à en utiliser peu. En effet, seulement 2 des 9 stratégies d'autorégulation (se questionner sur ses connaissances sur le sujet ainsi que sur les attentes de l'enseignant) présentées aux élèves sont rapportées comme étant *souvent* utilisées par plus de 51% des élèves. Par ailleurs, ces deux stratégies sont reliées à la phase de planification (avant). Ainsi, les élèves fréquentant des écoles de raccrocheurs ne rapportent pas utiliser *souvent* de stratégies d'autorégulation en lien avec les phases de contrôle et d'ajustement (pendant) et d'autoévaluation (après). Ces résultats vont sensiblement dans le même sens que ceux de Bouffard-Bouchard et al. (1993); de Boulet et al. (1996), de Fortier (1996), de Cartier (2002b), de Dreher et Gurthie (1990), de Falardeau et Loranger (1993), de Leblanc et al. (2000) et de Zimmerman et Martinez-Pons (1986).

Pour la phase de planification, Fortier (1996) mentionne que les élèves raccrocheurs se fixent des objectifs mais qu'ils ne se font pas d'horaire. Pour sa part, Cartier (2002b) a observé que les élèves en difficulté d'apprentissage au secondaire semblaient utiliser quelques stratégies reliées à cette phase, dont se demander ce qu'ils savaient sur le sujet mais n'avaient pas planifié leurs temps. Par ailleurs, Loranger (1994) et Leblanc et al. (2000) rapportent que les élèves faibles ne semblent pas planifier leur lecture ou se faire de plan et il en est de même pour les élèves moyens (Bouffard-Bouchard & al., 1993). Enfin, Boulet et al. (1996) mentionnent que les élèves faibles de niveau universitaire planifient leurs périodes de travail.

En ce qui a trait à la phase de contrôle et d'ajustement, Fortier (1996) mentionne que les élèves raccrocheurs se posent des questions. Cependant, Cartier (2002b)

remarque que peu de stratégies reliées à la phase de contrôle et d'ajustement sont rapportées par les élèves ayant des difficultés d'apprentissage au secondaire. Pour leur part, Zimmerman et Martinez-Pons (1986) mentionnent que les élèves faibles ne vont pas demander l'aide d'un adulte ou d'un pair. Dreher et Gurthie (1990) rapportent que les élèves faibles ne gèrent pas adéquatement leur temps. Enfin, Boulet et al. (1996) mentionnent que les élèves faibles de niveau universitaire utilisent quelques stratégies lors de la phase de contrôle et d'ajustement comme lire attentivement chacune des questions.

Enfin, pour ce qui est de la phase d'autoévaluation, Fortier (1996) remarque que les élèves raccrocheurs utilisent une stratégie d'autorégulation, soit celle qu'après avoir révisé, ils portent une attention particulière aux informations qu'ils connaissent. Aucune étude ne mentionne que les élèves faibles ou moyens utilisent, utilisent inadéquatement ou non quelque stratégie d'autorégulation que ce soit pour cette phase. Enfin, Boulet et al. (1996) mentionnent que les étudiants de niveau universitaire utilisent quelques stratégies lors de la phase d'autoévaluation comme essayer de déterminer leurs forces et leurs faiblesses.

Il est possible d'interpréter ces résultats par le fait que les élèves raccrocheurs se posent des questions seulement «au début» de la tâche afin de vérifier s'ils ont bien compris ce qu'ils avaient à faire. Par la suite, aucune stratégie n'est mentionnée comme étant utilisée lors de la phase de contrôle et d'ajustement. Comme le rapporte Cartier (2002b), cette lacune semble importante parce que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont de la difficulté à acquérir des connaissances et développer des compétences. Or, c'est pendant la phase de contrôle et d'ajustement que les élèves peuvent développer ces compétences. Cependant, les élèves fréquentant des écoles de raccrocheurs ne semblent se poser aucune question à savoir s'ils comprennent bien la matière ou s'ils accomplissent correctement la tâche. Par ailleurs, comme le rapportent Zimmerman et Martinez-Pons (1986), le fait que les élèves faibles ou en difficulté n'aient pas de modèles, de bon réseau social et qu'ils ne savent pas s'en servir, peut les nuire. En effet, ils ne peuvent pas

apprendre d'un modèle ou demander à un pair de les aider. En ce qui a trait aux stratégies d'autoévaluation, ces élèves n'en utilisent pas. Nous pouvons interpréter cela par le fait qu'ils ne savent pas quoi vérifier à la fin de leur activité ou encore qu'ils ne comprennent pas en quoi la révision pourrait les aider à améliorer leur travail. Encore ici, le fait que ces élèves n'aient pas reçu d'enseignement explicite au niveau des stratégies peut les amener à ne pas savoir quoi et comment réviser.

Enfin, nous pouvons aussi expliquer le fait que les élèves rapportent peu utiliser de stratégies d'autorégulation parce qu'ils ont de la difficulté à les expliquer. En effet, comme le rapporte Romainville (1994), les élèves faibles décrivent peu leurs stratégies d'autorégulation parce qu'ils ont peu de connaissances à ce sujet.

Dans le modèle de référence de Cartier (2002a), les trois catégories de stratégies d'autorégulation (planification, contrôle/ajustement et autoréflexion) sont jugées nécessaires lors de l'apprentissage par lecture. En effet, comme le rapporte Cartier et Tardif (2000), les stratégies de planification permettent, entre autre, de prévoir les stratégies d'apprentissage ainsi que les différentes étapes qu'ils auront à utiliser lors de leur apprentissage par la lecture. Quant aux stratégies de contrôle et d'ajustement, celles-ci leur permettent d'ajuster leurs façons de procéder selon leur évaluation de leur lecture. Enfin, les stratégies d'autoévaluation leur permettent d'évaluer leurs apprentissages ainsi que leur efficacité. Comme nous l'avons mentionné, ces élèves utilisent quelques stratégies reliées à la phase de planification donc, ils ont de la difficulté à prévoir les stratégies qu'ils utiliseront, de même que les étapes qu'ils auront à franchir. Pendant l'activité, comme ils ne possèdent pas un bagage stratégique très élaboré, ces élèves ne possèdent pas nécessairement de stratégies de rechange lorsque celles qu'ils essaient ne fonctionnent pas.

4.2.2 Les relations entre les stratégies d'apprentissage et leurs parcours scolaire

Premier constat à faire en ce qui a trait au parcours scolaire est que les pourcentages reliés aux deux parcours scolaires sont très différents de ce que l'on retrouve dans la littérature. En effet, dans notre étude, 76,8% des élèves ont répondu «non» à la

question : «As-tu déjà abandonné tes études?» alors que Bouchard et al. (1994) rapportent que 85 à 90% de la population était des élèves raccrocheurs c'est-à-dire qu'ils avaient déjà abandonné leurs études.

Il est possible d'expliquer ce phénomène par le fait qu'au Québec, la clientèle des écoles de raccrocheurs a changé au cours des vingt dernières années. Selon Bourbeau (1992), pendant longtemps, les services d'éducation aux adultes des différentes villes du Québec ont scolarisé des gens qui avaient dû quitter l'école plus tôt à cause d'une situation financière précoce ou d'une grossesse hâtive. Ces individus, avec une large expérience du marché du travail, effectuaient un retour aux études vers l'âge de 30 ans afin de rencontrer les nouvelles exigences du marché du travail ou d'améliorer leur situation. Cependant, aujourd'hui, comme le mentionne Bourbeau (1992), l'âge de la population fréquentant ces services a considérablement diminuée. L'enquête menée par Bourbeau (1992) a démontré que la population des jeunes de moins de 25 ans représentait plus de la moitié des élèves inscrits à la formation générale des adultes. Il est possible de faire le parallèle avec la population des écoles de raccrocheurs. Leur population aurait changé au cours des 20 dernières années allant d'une clientèle plus âgée qui avait abandonné le secteur des jeunes à une clientèle plus jeune qui effectue un passage direct entre l'école secondaire générale et l'école de raccrocheurs.

À notre connaissance, cette étude est la première qui fait état des deux différents parcours scolaires des élèves que l'on retrouve dans ces écoles. Ainsi, il est impossible de faire de liens avec d'autres études. Cette étude fait remarquer qu'il n'y a aucune différence significative en ce qui a trait aux stratégies cognitives et d'autorégulation rapportées par les élèves de ces deux parcours scolaires. Or, les élèves de ces deux parcours scolaires présenteraient le même profil général.

4.2.3 Les relations entre les stratégies d'apprentissage par la lecture et leurs résultats scolaires en français

En ce qui concerne les résultats scolaires en français, il est possible de constater que les élèves de l'étude rapportent majoritairement de faibles notes. En effet, 60,9% des élèves rapportent avoir de faibles résultats (moins de 69%) en français. Les résultats de la présente étude vont dans le même sens que ceux de Beauchesne (1991), de Bouchard et al. (1993), de Fortier (1996), de Bouchard et al. (1994) et de Violette (1991) qui mentionnent que les élèves fréquentant des école de raccrocheurs ont des difficultés dans leurs apprentissages. Plus spécifiquement, Beauchesne (1992) mentionne que leur matière la plus faible est le français.

En ce qui a trait aux stratégies cognitives, les résultats montrent que les élèves faibles en français rapportent *souvent* utiliser sensiblement les mêmes stratégies que les élèves forts en français à part deux stratégies, dont une reliée à la répétition (relire) et l'autre à l'élaboration (résumer, faire des liens) de l'information. Ces résultats ne vont pas dans le même sens que les recherches sur ce sujet. En effet, les recherches sur les élèves faibles de niveau secondaire ou sur les étudiants faibles universitaires (Dreher & Gurthie, 1990; Kletzien, 1992; Kozminsky & Kozminsky, 2001; Martinez-Guerrero & Sanchez-Sosa, 1993; Wolfs, 1998) mentionnent que les élèves forts réussissent mieux parce qu'ils utilisent plus et de façon plus adéquate des stratégies cognitives. Ce qui signifie qu'il y aurait un lien entre le rendement scolaire des élèves et l'utilisation qu'ils font de leurs stratégies cognitives. Cependant, il est intéressant de mentionner que ce n'est pas tant la quantité de stratégies qu'ils utilisent qui peut différencier les élèves faibles des élèves forts mais plutôt la qualité ou la complexité des stratégies qu'ils utilisent. Ici, nous remarquons que les élèves forts utilisent une stratégie d'élaboration ce qui permet de maîtriser un peu plus l'information contenue dans le texte.

Il en est tout le contraire pour les stratégies d'autorégulation. En effet, les résultats sur les stratégies d'autorégulation permettent de mettre en relation les résultats scolaires et l'utilisation des stratégies d'autorégulation rapportées par les élèves

fréquentant des écoles de raccrocheurs. En effet, les élèves forts rapportent utiliser significativement plus *souvent* des stratégies reliées à la phase d'autoévaluation (4 stratégies sur 4). Ces stratégies sont en lien avec la révision et la vérification de l'information. Ainsi, les élèves forts rapportent vérifier leurs objectifs ainsi que leur travail à la fin de celui-ci. Le fait que ces élèves révisent à la fin, fait-il que en sorte que ces élèves ont de meilleurs résultats ?

Nous pouvons interpréter ces résultats de différentes façons. En effet, comme le rapportent Zimmerman et Martinez-Pons (1986), les élèves moins performants sembleraient être moins verbaux que les élèves performants et donc moins capables d'expliquer les stratégies qu'ils utilisent. Or, il se peut que les élèves fréquentant des écoles de raccrocheurs aient de la difficulté à mettre des mots sur les stratégies d'autorégulation qu'ils utilisent dans différents contextes.

Par ailleurs, d'autres auteurs (Bouffard-Bouchard & al., 1993; Mizelle & Carr, 1997; Wolfs, 1998) soulignent qu'il ne s'agit pas d'utiliser un seul type de stratégies afin d'avoir de bons résultats. Bouffard-Bouchard et al. (1993) soulignent que la base des efforts donnés pour obtenir de bons résultats est une composition complexe de facteurs cognitifs, métacognitifs et motivationnels. Pour sa part, Wolfs (1998) conclut en disant qu'il n'y a pas seulement un type précis de stratégies qui permet à l'élève de réussir mais plutôt un ensemble de stratégies efficaces. Enfin, les résultats de Mizelle et Carr (1997) montrent que l'utilisation par les élèves des stratégies cognitives aurait une influence directe sur leur utilisation des stratégies d'autorégulation qui ont en retour un impact sur leur performance en classe. Ainsi, l'utilisation des stratégies d'autorégulation agirait comme un médiateur entre l'utilisation des stratégies cognitives et des résultats en classe. Or, nous savons que les élèves fréquentant des écoles de raccrocheurs n'utilisent pas beaucoup de stratégies cognitives et d'autorégulation, il devient alors difficile d'obtenir de bons résultats.

Par ailleurs, selon le modèle «Lire pour apprendre et difficultés d'apprentissage au secondaire» de Cartier (2002a), il y aurait une interrelation entre les résultats scolaires et l'utilisation de stratégies d'apprentissage. Étant basé sur les principes du déterminisme réciproque (Bandura, 1976), ce modèle (Cartier, 2002a) prévoit que les résultats scolaires faisant partie intégrante des *caractéristiques d'entrée de l'élève* aient une influence directe sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage incluses dans le *processus* tout comme celles-ci ont une influence sur le rendement scolaire.

4.2.4 Les relations entre les stratégies d'apprentissage par la lecture et leurs caractéristiques d'entrée (sexe et âge)

Les résultats obtenus dans le cadre de la présente étude permettent d'affirmer qu'il existe une relation entre les stratégies utilisées et le sexe des élèves. En effet, la moitié des stratégies cognitives de même que six des neuf stratégies d'autorégulation proposées montrent des différences significatives entre les stratégies rapportées par les filles et les garçons, et ce, en faveur des filles. Ainsi, les filles utilisent significativement plus *souvent* des stratégies cognitives reliées à la sélection, l'élaboration et la répétition ainsi que des stratégies d'autorégulation en lien avec les phases de planification et d'autoévaluation que les garçons lors de l'apprentissage par la lecture.

En ce qui a trait à l'âge, les résultats obtenus dans le cadre de cette étude ne permettent pas d'observer une différence significative entre les stratégies cognitives utilisées et l'âge des élèves. Par contre, les résultats permettent d'établir un lien entre les stratégies d'autorégulation et l'âge des élèves. En effet, les élèves plus vieux utilisent significativement plus *souvent* des stratégies d'autorégulation reliées à la phase de planification et d'autoévaluation que les plus jeunes.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Zimmerman et Martinez-Pons (1990) ainsi que de Falardeau et Loranger (1993). En effet, ces auteurs ont observé

que plus le niveau scolaire augmente et par le fait même l'âge, plus l'utilisation des stratégies d'autorégulation est accrue.

Le modèle de l'apprentissage par la lecture tel que définit par Cartier (2002a) considère que les *caractéristiques d'entrée de l'élève* (sexe, âge, etc.) peuvent influencer l'utilisation de stratégies. En effet, comme ce modèle est basé sur le déterminisme réciproque proposé par Bandura (1976) selon lequel la personne, le comportement et l'environnement s'influencent réciproquement, des relations significatives étaient attendues entre ces deux variables. Cependant, une seule *caractéristique d'entrée de l'élève* semble expliquer significativement l'utilisation des stratégies cognitives et d'autorégulation, soit le sexe de l'élève. Par contre, l'utilisation de certaines stratégies d'autorégulation semble être reliée à l'âge des élèves.

Cette étude a permis d'approfondir les connaissances sur les élèves fréquentant des écoles de raccrocheurs dans une situation d'apprentissage par la lecture, soit (1) les stratégies d'apprentissage qu'ils rapportent utiliser, (2) l'influence du parcours scolaire de ces élèves sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage, (3) l'influence des résultats scolaire de même que (4) l'influence de certaines caractéristiques socio-démographiques (sexe, âge) sur les stratégies d'apprentissage. Le modèle de l'apprentissage la lecture comporte plusieurs aspects qui ont une influence réciproque. Ainsi, il importe de prendre en considération lors de la discussion des résultats que d'autres aspects peuvent interférer dans le processus d'apprentissage par la lecture. Ainsi, il est possible que la motivation scolaire, non explorée dans le cadre de cette étude, ait influence sur l'utilisation des stratégies lors de l'apprentissage par la lecture. D'autres recherches sont nécessaires afin de pousser plus loin l'exploration et l'analyse des stratégies utilisées lors d'un apprentissages par la lecture par des élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de raccrocheurs.

CONCLUSION

Au Québec, en 2000, 32,0% des élèves abandonnaient la formation générale des jeunes sans leur DES (MÉQ, 2002a). De ce nombre, 12,7 % se redirigeaient directement (sans période d'arrêt) vers des écoles de raccrocheurs pour terminer leur formation et d'autres reprenaient leurs études après un certain temps d'arrêt. Selon Bouchard et al. (1993), une école de raccrocheurs se définit comme «un lieu physique où l'on offre un programme de formation générale du secondaire à l'intention des élèves de 16 à 19 ans ayant quitté la formation générale des jeunes sans l'obtention de leur DES» (p.5). Même si les écoles de raccrocheurs semblent être la voie proposée au Québec pour répondre aux besoins de scolarisation des élèves âgés entre 16 et 19 ans qui ont abandonné l'école secondaire générale, ces élèves semblent éprouver des problèmes à faire un retour aux études dans ce type d'écoles. En effet, l'Institut Frazer et l'Institut Économique de Montréal (2003) ont établi à 42,3% le taux de promotion des élèves allant à Eulalie Durocher et à 38,7% celui des élèves fréquentant l'école Marie-Anne (deux écoles de raccrocheurs de la Commission Scolaire de Montréal). Comment expliquer cette situation ?

Des facteurs reliés à ce type d'école et à l'élève peuvent expliquer cette situation. Pour ce qui est des écoles de raccrocheurs, il existe des facteurs reliés au programme de formation ainsi qu'à l'organisation de ce type d'écoles. Les écoles de raccrocheurs suivent le même que dans celui de la formation générale des jeunes. Ainsi, l'échec scolaire, le morcellement des contenus, l'accent mis sur le contenu académique, la prédominance de l'enseignement magistral de même que les activités d'apprentissage comme la lecture dans des manuels scolaires semblent être des facteurs qui peuvent expliquer pourquoi certains élèves ne réussissent pas dans ce type d'écoles. D'abord, l'échec scolaire constitue un facteur prédictif de l'abandon scolaire. Ainsi, un élève qui ne répond pas aux critères d'évaluation d'une école, échoue et plus il échoue, plus il sera enclin à abandonner l'école. Par ailleurs, le programme de formation est divisé en matière spécifique. Cette division des matières fait en sorte qu'il devient difficile pour un élève de comprendre le pourquoi de ces apprentissages mais aussi de faire des liens entre ceux-ci. Plus spécifiquement, le programme de formation, actuellement en vigueur, met l'accent

sur le contenu disciplinaire sans nécessairement développer des compétences. Le MÉQ définit une compétence transversale comme un «savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources» (p.5). Or, l'élève doit développer, tout au long de son curriculum secondaire, des aptitudes à comprendre, à interpréter et à utiliser de l'information orale ou écrite. Une compétence que l'on peut nommer transversale est l'apprentissage par la lecture parce qu'elle permet à l'élève de comprendre, d'interpréter et d'utiliser des informations écrites dans plusieurs domaines d'apprentissage. Cette compétence est aussi contextualisée au domaine des langues parce qu'elle fait appel à la lecture de textes. Finalement, l'enseignement magistral est la formule pédagogique dominante proposée aux élèves fréquentant la formation générale des jeunes. Cette méthode ne permet pas beaucoup l'engagement actif des élèves dans leurs apprentissages. Dans cette formule pédagogique qu'est l'enseignement magistral, les activités d'apprentissage sont l'écoute de cours, la prise de note et la lecture dans les manuels. En effet, comme le rapportent Zigmond, Levin et Laurie (1985; dans Ellis & Lenz, 1990), plus de 40% des notions que les élèves apprennent au secondaire proviennent des manuels scolaires. Les lectures provenant des manuels scolaires sont de type informatif, structure que les élèves apprennent seulement au secondaire. Enfin, les facteurs reliés à l'organisation de ce type d'école sont la semestrialisation et l'accent mis sur la matière à voir pour passer l'examen afin d'obtenir les crédits manquants au DES. À la différence des écoles secondaires générales, les écoles de raccrocheurs fonctionnent par semestre, soit qu'elles optent pour une division de l'année en deux parties de durée équivalente (Legendre, 1993). Ceci permet de compléter des cours deux fois par année et donc, terminer rapidement les crédits manquants à l'obtention de leur DES. Cependant, cette façon de procéder n'aide pas à l'enseignement de stratégies d'apprentissage parce que les enseignants ne peuvent pas s'engager dans un projet à long terme avec leurs élèves. Par ailleurs, dans ces écoles, l'accent est mis sur la matière à voir pour passer l'examen. En effet, les élèves fréquentent ces écoles dans le but d'accumuler les crédits nécessaires à l'obtention de leur DES. Ils y vont pour recevoir la matière et pour passer les examens.

Les élèves fréquentant des écoles de raccrocheurs ont des caractéristiques propres qui permettent de mieux comprendre leur situation soit : leur genre, leur âge, leur parcours scolaire, leurs difficultés éprouvées ainsi que leurs stratégies d'apprentissage. Ce sont majoritairement des garçons âgés entre 17 et 19 ans qui fréquentent des écoles de raccrocheurs. Au plan de leur parcours scolaire, ces élèves présentent deux profils, soit ils ont abandonné l'école secondaire générale pendant un certain temps pour se diriger dans les écoles de raccrocheurs, soit ils ont fait un passage direct entre l'école secondaire générale et l'école de raccrocheurs. Ces deux profils confondus, ces élèves présentent, la majorité du temps, une histoire scolaire ardue, des conditions économiques et une situation familiale difficiles. La majorité d'entre eux ont, à différents niveaux, des difficultés dans leurs apprentissages, et plus spécifiquement en français (Beauchesne, 1992). Enfin, les élèves effectuant un retour aux études semblent avoir un faible bagage stratégique (Goldman & Bradley, 1996). Enfin, Stetson et William (1992; dans Cartier & Viau, 2001) rapportent, à l'aide de deux recherches, «que 50% des élèves du secondaire, voire même 92% dans certains cas, ont de la difficulté à lire efficacement pour apprendre» (p.4) dans les manuels scolaires.

Pour apprendre des notions présentées dans ses manuels scolaires l'élève fréquentant des écoles de raccrocheurs doit utiliser la compétence de lire pour apprendre. Or, lors de l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2002a), il importe à cet élève de maîtriser un sujet par la lecture de textes et ce, en gérant son environnement de même que la réalisation de la tâche. Or, pour bien planifier, gérer et effectuer sa tâche, cet élève doit utiliser des stratégies d'apprentissage (cognitives et d'autorégulation). Ainsi pour aider ces élèves à réussir, il importe de se demander : *Quelles sont les stratégies cognitives et d'autorégulation utilisées par les élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de raccrocheurs?*

En ce qui concerne la réponse à cette question, la recension spécifique des recherches empiriques a permis de voir que seulement une recherche s'est

spécifiquement attardée aux stratégies d'apprentissage utilisées par des élèves fréquentant des écoles de raccrocheurs lorsqu'ils lisent pour apprendre. Cependant, différentes études ont été recensées en lien avec les stratégies d'apprentissage (cognitives et d'autorégulation) utilisées par des élèves en difficulté, faibles, raccrocheurs ou ordinaires de niveau secondaire ou d'étudiants faibles universitaires lors d'une situation d'apprentissage par la lecture. Cette recension a permis de démontrer que les élèves en difficulté, faibles, raccrocheurs ou ordinaires de niveau secondaire semblent utiliser peu de stratégies d'apprentissage lors d'une situation d'apprentissage par la lecture. Ainsi, l'objectif principal de la présente étude était d'identifier les stratégies d'apprentissage par la lecture d'élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de raccrocheurs.

Cinq cent quatre-vingt-dix-neuf élèves âgés entre 16 et 19 ans provenant de quatre écoles de raccrocheurs de la grande région de Montréal ont complété un questionnaire validé de type auto-déclaré portant sur l'utilisation qu'ils font des stratégies d'apprentissage (cognitives et d'autorégulation) lors de l'apprentissage par la lecture (Cartier et Langevin, en préparation). Des analyses descriptives (fréquences et pourcentages) et comparatives (analyses statistiques non-paramétriques : U de Mann-Whitney) entre certaines composantes à l'étude ont été effectuées.

Les résultats ont permis de constater pour le premier sous-objectif, *décrire leurs stratégies cognitives et d'autorégulation*, que les élèves de l'étude rapportent utiliser peu de stratégies cognitives et d'autorégulation lors de l'apprentissage par la lecture. Plus spécifiquement, la majorité des élèves rapportent *souvent* utiliser des stratégies reliées à la sélection (regarder les titres et les sous-titres, souligner ou surligner) et à la répétition de l'information (relire). Par contre, la majorité d'entre eux mentionnent *peu souvent* utiliser les stratégies en lien avec l'élaboration (résumer, faire des liens, comprendre à l'aide des mots liens) et à l'organisation (regrouper dans un tableau ou dans un schéma). En ce qui a trait aux stratégies d'autorégulation, la majorité d'entre eux rapportent *souvent* utiliser des stratégies

reliées à la phase de planification (déterminer l'objectif, déterminer ce qu'ils doivent trouver, identifier les attentes de l'enseignant). Par contre, aucune stratégie d'autorégulation reliée à la phase de contrôle et d'ajustement (se poser des questions) de même qu'à la phase d'autoévaluation (réviser, se questionner, vérifier) n'est rapportée comme étant *souvent* utilisée et ce, par plus de la majorité des élèves. À la lumière de ces résultats, il est possible de conclure qu'en général les élèves raccrocheurs utilisent des stratégies de base (sélection et répétition). Or, lors d'une situation d'apprentissage par la lecture, les élèves doivent en utiliser des plus complexes (stratégies cognitives : organisation et élaboration et autorégulation). Cependant, au secondaire, les élèves doivent les développer de façon autonome puisque le curriculum scolaire n'inclut pas l'enseignement de stratégies d'apprentissage. Ainsi, ces élèves auraient besoin d'un support supplémentaire à ce niveau (Espin & Deno, 1993).

En ce qui concerne le deuxième sous-objectif, *examiner les relations entre leurs stratégies d'apprentissage par la lecture et leur parcours scolaire*, l'analyse des résultats a démontré qu'aucune différence significative n'a été obtenue et ce, avec les deux types de stratégies. Ainsi, les deux types de parcours scolaire se rapprochent du profil général. Il est donc possible de conclure que les stratégies d'apprentissage ne diffèrent pas chez les élèves qui ont des types de parcours scolaire différents. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que ces élèves ont reçu le même type de formation générale des jeunes, soit axé sur l'apprentissage de contenu et non sur l'enseignement de compétences et qu'ils n'ont pas développé par eux-mêmes des stratégies d'apprentissage efficaces.

En ce qui a trait au troisième sous-objectif, *examiner les relations entre leurs stratégies d'apprentissage par la lecture et leur résultats scolaires en français*, l'analyse des résultats a révélé un lien entre leurs résultats scolaires en français et certaines des stratégies cognitives et d'autorégulation qu'ils utilisent. En effet, les élèves plus forts utilisent davantage de stratégies cognitives reliées à la répétition comme « relire le texte au besoin » et à l'élaboration « tenter de comprendre les

informations à l'aide des mots-liens» ainsi que des stratégies d'autorégulation reliées à la phase d'autoréflexion comme «réviser tous les points importants du texte afin de vérifier si j'ai bien compris le tout» que les élèves plus faibles.

À la lumière de ces résultats, il est possible de conclure sur le fait qu'en plus de la quantité de stratégies, la qualité et la complexité de celles-ci peuvent différencier les élèves forts des élèves faibles.

Enfin, en ce qui concerne le dernier sous-objectif, *examiner les relations entre leurs stratégies d'apprentissage et certaines de leurs caractéristiques personnelles (sexe et âge)*, l'analyse des résultats a révélé l'existence d'une relation entre certaines stratégies d'apprentissage et le sexe des élèves. En effet, les filles semblent rapporter utiliser plus *souvent* plusieurs stratégies cognitives et d'autorégulation que les garçons. Il s'agit par exemple de «survoler le texte», d'«identifier les informations principales» ou encore de «penser au sujet traité dans le cours et son lien avec le texte à lire». Enfin, il semble aussi exister une relation entre les stratégies d'autorégulation et l'âge des élèves. Les élèves plus vieux utilisent significativement plus de stratégies d'autorégulation que les élèves plus jeunes. Il s'agit ici par exemple de : «se demander ce que j'aimerais savoir sur le sujet» ou encore de «se questionner sur ce que je trouve clair et ce qu'il me reste à clarifier». Ainsi, il est possible de conclure sur le fait que les filles utilisent davantage de stratégies d'autorégulation que les garçons. Le fait que les élèves plus vieux utilisent davantage de stratégies d'autorégulation peut s'expliquer par le fait que l'autorégulation s'accroît avec l'âge (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990; Falardeau & Loranger, 1993).

5.1 Les apports et limites de la recherche

Les apports de même que les limites seront présentés tant sur le plan théorique que pédagogique.

5.1.1 Les apports théoriques et pédagogiques

Au plan théorique, la présente étude a contribué à identifier les stratégies d'apprentissage par la lecture d'élèves âgés entre 16 et 19 ans et fréquentant des écoles de raccrocheurs. Elle contribue aussi à mieux connaître le domaine de l'apprentissage par la lecture tel qu'élaboré par Cartier (2002a) de même que les stratégies d'apprentissage. Par ailleurs, puisque nous avons utilisé un questionnaire de type auto-déclaré, cette présente étude a aussi permis de mieux comprendre comment les élèves perçoivent ce qu'ils font lors d'un apprentissage par la lecture.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude nous permettent de mieux connaître cette clientèle quant à leur utilisation de stratégies lors de l'apprentissage par la lecture. À notre connaissance, une seule recherche a été réalisée afin d'identifier les stratégies utilisées par les élèves âgés entre 16 et 19 ans fréquentant des écoles de raccrocheurs (Fortier, 1996). Les résultats de la présente étude aideront les chercheurs et les enseignants à mieux connaître le profil stratégique de ces élèves.

Au plan pratique, cette étude soulève l'importance de se soucier du fonctionnement des élèves fréquentant des écoles de raccrocheurs lors de l'apprentissage par la lecture. Le développement d'un programme d'enseignement de stratégies d'apprentissage pourrait être élaboré spécifiquement pour ces écoles tout en tenant compte du sexe, de l'âge et du niveau de performance des élèves. Ainsi, des interventions différenciées pourraient être mises en place pour les garçons et pour les filles, pour les élèves plus jeunes et pour les plus vieux et enfin, pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage et pour les plus élèves plus forts. Par ailleurs, des interventions pourraient être envisagées afin d'aider les enseignants de ces milieux à enseigner les stratégies nécessaires à un apprentissage par la lecture de même qu'à enseigner aux élèves à les utiliser de façon adéquate. Enfin, intégrer l'enseignement de l'apprentissage par la lecture ainsi que les stratégies d'apprentissage dans le curriculum du secondaire, et par le fait même des écoles de

raccrocheurs, permettraient aux élèves de développer ces stratégies et d'augmenter leur chance de réussite scolaire.

5.1.2 Les limites aux plans théoriques et pratiques

Au plan théorique, cette étude présente deux limites. Premièrement, les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté (Langevin & Cartier, 2003); ce qui signifie que les élèves ont rapporté ce qu'eux perçoivent utiliser comme stratégies et la fréquence à laquelle il l'ont fait. Ainsi, les réponses données traduisent la réalité telle que perçue par les élèves. L'utilisation du questionnaire rapporte à la question de la validité des rapports verbaux déjà soulevé par différents auteurs comme Van der Maren (1995) et Meichenbaum et al. (1985; dans Van der Maren, 1995). Ainsi, la présente étude ne peut donc pas refléter complètement l'utilisation effective des stratégies mentionnées par les élèves.

Deuxièmement, il faut prendre en compte l'effet de désirabilité sociale. En effet, il peut y avoir un phénomène de désirabilité sociale chez les sujets c'est-à-dire qu'ils répondent ce que serait le profil stratégique idéal dans cette situation (Van der Maren, 1995). Aussi, peut-être que le fait que ce soit les enseignants et non les chercheurs qui aient effectué la collecte de données peut avoir eu une influence sur les élèves. En effet, les élèves peuvent avoir répondu comme ils pensent qu'un bon élève aurait répondu parce qu'ils veulent faire plaisir à leur enseignant ou parce qu'ils veulent faire croire qu'ils utilisent bel et bien des stratégies d'apprentissage.

Au plan pratique, il aurait été intéressant d'observer deux éléments soit : (1) l'utilisation des stratégies d'apprentissage faite par les élèves en situation d'apprentissage par la lecture et (2) l'effet de l'enseignement explicite de stratégies d'apprentissage en classe. L'observation des stratégies d'apprentissage que ces élèves utilisent, en termes de quantité et de qualité lors d'une situation d'apprentissage par la lecture, aurait été intéressante et complémentaire. Celle-ci nous aurait permis de comparer ce qu'ils disent utiliser versus ce qu'ils font vraiment et, par le fait même avoir un portrait plus exhaustif de la situation.

L'observation des effets de l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage nous aurait aussi permis de mieux comprendre dans quels contextes et de quelles façons ces élèves apprennent à utiliser des stratégies d'apprentissage.

5.2 Les perspectives futures

La présente étude visait à obtenir des résultats préliminaires sur les stratégies lors de l'apprentissage par la lecture en lien avec la recherche subventionnée de Langevin et Cartier (CRSH 2001-2004). La recherche de Langevin et Cartier (en préparation) vise à dresser le profil stratégique et motivationnel d'élèves âgés entre 16 et 19 ans de retour aux études après un abandon au secondaire et ce, dans cinq situations d'apprentissage.

Ainsi, la présente étude fait ressortir l'importance de continuer les recherches afin de documenter les connaissances scientifiques dans le domaine de l'apprentissage par la lecture mais aussi au niveau des caractéristiques des écoles de raccrocheurs ainsi que des élèves fréquentant des écoles de raccrocheurs. En effet, les résultats permettent de mieux comprendre cette clientèle quant aux stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent lors de l'apprentissage par la lecture. Ainsi, ils aideront les chercheurs et les enseignants à mieux cibler le besoin de formation en stratégies d'apprentissage et ainsi combler les lacunes au niveau du bagage stratégique des élèves fréquentant des écoles de raccrocheurs.

Plus spécifique à l'apprentissage par la lecture, des questions demeurent sans réponse suite aux résultats obtenus dans la présente étude. En effet, au plan de la recherche, ces élèves utilisent-ils de façon adéquate les stratégies d'apprentissage en lien avec un apprentissage par la lecture? Au plan pédagogique, est-ce que le fait d'enseigner ces stratégies dans le cadre de la formation générale au secondaire et par le fait même dans les écoles de raccrocheurs amènerait certains de ces élèves à persévérer et à obtenir leur DES ? Ainsi, l'ensemble de ces questions permettrait de mieux comprendre leur fonctionnement cognitif lors de l'apprentissage par la lecture.

RÉFÉRENCES

- Armand, F. (1995). *Effets de l'interaction entre les schémas du lecteur et la structure du texte sur la compréhension de textes informatifs par des élèves de sixième année*. Thèse de doctorat inédite: Université de Montréal.
- Armbruster, B.B. (1986). Schema theory and the design of content-area textbooks. *Educational Psychologist*, 21(4), 253-268.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga éditeur, Collection psychologie et sciences humaines.
- Barton, M.L. (1997). Addressing the literacy crisis : teaching reading in the content areas. *NASSP Bulletin Difficulties*, 8, 337-358.
- Beauchesne, C. (1992). *De l'école secondaire à l'éducation des adultes*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Bos, C.S. et Anders, P.L. (1988). Developing higher level thinking skills through interactive teaching. *Reading, Writing and Learning Disabilities*, 4, 259-274.
- Bos, C.S. et Anders, P.L. (1992a). A theory-driven interactive instructional model for text comprehension and content learning. Dans B.Y.L. Wong (dir.), *Contemporary intervention research in learning disabilities: an international perspectives* (81-85). New York: Springer-Verlag.
- Bos, C.S. et Anders, P.L. (1992b). Using interactive teaching and learning strategies to promote text comprehension and content learning for students with learning disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 39(3), 225-238.
- Bouchard, P., Saint-Amant, J.-C., Bourbeau, L. et Berthelot, J. (1994). «On devrait fermer toutes les écoles et en faire comme la nôtre». *Expériences de retour aux études dans quatre écoles québécoises*. Québec : Université Laval.
- Bouchard, P., Saint-Amant, J.-C. et Côté, E. (1993). Les pratiques de raccrochage et la réussite scolaire. *Bulletin du CRIRES*, 1(3), 1-8.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. et Larivée, S. (1993). Self-Regulation on a Concept-Formation Task among Average and Gifted Students. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 115-134.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L., et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy : les Presses de l'Université du Québec.

- Bourbeau, L. (1992). *Les populations de l'éducation des adultes en formation générale dans les commissions scolaires*. Québec : Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (CEQ).
- Bulik, R.J. (1994). *A need for curricular revision in public school special education*. Communication présentée au Congrès Annuel de l'American Educational Research Association (AERA), Nouvelle-Orléans.
- Cartier, S. (1997). *Lire pour apprendre: description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problèmes*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.
- Cartier, S. (2000). Interventions en classe pour aider les étudiants à mieux apprendre en lisant. *Science et comportement*, 28(2), 171-184.
- Cartier, S. et Tardif, J. (2000). De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre : Aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture. *Vie pédagogique*, 115, 44-49.
- Cartier, S. (2001a). Cadre conceptuel d'analyse de la situation d'apprentissage par la lecture et des difficultés éprouvées par les étudiants. *Res Academica*, 18(1), 91-104.
- Cartier, S. (2001b). Lire pour apprendre à l'école. *Québec français*, 123, 36-38.
- Cartier, S. (2001c). *Lire pour apprendre à l'école : analyse des interventions menées auprès d'élèves du secondaire ayant des difficultés d'apprentissage*. Rapport de recherche CRSH. Université de Montréal.
- Cartier, S. (2002a). *Modèle de l'apprentissage par la lecture et d'élèves en difficulté d'apprentissage*. Document de travail inédit. Université de Montréal.
- Cartier, S (2002b). *Lire pour apprendre au secondaire : stratégies d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage*. Compte-rendu de recherche. Rapport technique no.3 : Université de Montréal.
- Cartier, S. et Viau, R. (2001). *Analyse des écrits scientifiques et professionnels traitant de l'apprentissage par la lecture d'élèves du secondaire qui ont des difficultés d'apprentissage*. Rapport de recherche : Université de Montréal.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1999). *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Conseil Supérieur de l'Éducation (2001). *La gouverne de l'Éducation : Logique marchande ou processus politique?* Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2002). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation : 2001-2002*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Corbo, C. (2001). Les enjeux essentiels d'une réforme scolaire annoncée. *Vie Pédagogique*, 121, 6-9.
- Dansereau, D.F. (1985). Learning strategy research. Dans J.W. Segal, S.F. Chapman et R. Glaser (dir.), *Thinking and learning skills : relating instruction to research*, 1(209-240). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Després-Poirier, M. (1999). *Le système d'éducation du Québec (3^e éd.)*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Dreher, M.J. et Guthrie, J.T. (1990). Cognitive processes in textbook chapter search tasks. *Reading Research Quarterly*, 25(4), 323-339.
- Ellis, E.S. et Lenz, K. (1990). Techniques for Mediating Content-Area Learning : Issues and Research. *Focus on exceptional children*, 22(9), 1-16.
- Espin, C.A. et Deno, S.L. (1993). Performance in reading from reading content area text as an indicator of achievement. *Remedial and Special Education*, 14(3), 47-59.
- Falardeau, M., Loranger, M. (1993). Le choix des stratégies d'apprentissage dans différents contextes scolaires par l'élève du primaire et du secondaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 18(4), 307-322.
- Flavell, J.H. (1985). *Cognitive Development (2^e éd.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Fortier, C. (1996). *Les méthodes pédagogiques et les stratégies d'apprentissage privilégiées par les raccrocheurs de 15 à 21 ans*. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie. Montréal : Université de Montréal.
- Gagnon, N. (2001). Le programme de formation du secondaire : un outil pour préparer les jeunes au XXI^e siècle. *Vie Pédagogique*, 121, 9-12.
- Gall, M. D., Borg, W.R. et Gall, J.P. (1996). *Educational Research, An Introduction (6^e ed.)*. White Plains: Longman Publishers.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

- Goldman, J. et Bradley, G. (1996). A profile of Australian High School dropouts who return to school. *Studies in the Education of Adults*, 28(2), 185-210.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Horton, S. et Lovitt, T.C. (1994). A Comparaison of Two Methods of Administering Group Reading Inventories to Diverses Learners. *Remedial and Special Education*, 15(6), 378-390.
- Hrimech, M. (1990). *Utilisation de stratégies autorégulées d'apprentissage par des adultes, étudiants universitaires*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J.Y. et Gariépy, W. (1993). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal*. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Howell, D.C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris : De Boeck Université.
- Hudson, P., Lignugaris-Kraft, B. et Miller, T. (1993). Using content enhancement to improve the performance of adolescents with learning disabilities in content classes. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8(2), 106-126.
- Institut Fraser et Institut Économique de Montréal (2003). Le bulletin des écoles secondaires du Québec. *L'Actualité*, 28(18), 1-40.
- Kozminsky, E. et Kosminski, L. (2001). How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of research in Reading*, 24(2), 187-204.
- Kletzien, S. B. (1992). Proficient and Less Proficient Comprehenders' Strategy Use for Different Top-Level Structure. *Journal of Reding Behavior*. 24(2), 191-215.
- Lahtinen, V., Lonka, K. et Ylänne-Lindblom, S. (1997). Spontaneous study strategies and the quality of knowledge construction. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 13-24
- Langevin, L. (1992). Stratégies d'apprentissage : où en est la recherche? *Vie Pédagogique*, 77, 39-43.

- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire (2^e éd.)*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Langevin, L. et Cartier, S. (2003). Questionnaire : *Identification des stratégies d'apprentissage et de la motivation*. Montréal : Université de Montréal.
- Leblanc, R. Leroux, J., Laveault, D. Oliver, L. et Shaffer, D. (2000). *Self-Regulated Learning in Early Adolescence : A qualitative Analysis*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association.
- Legendre, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'Éducation (2^e éd.)*. Montréal : Guérin.
- Loranger, A. L. (1994). The study strategies of successful and unsuccessful high school students. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 347-360.
- Martinez-Guerrero, J., Sanchez-Sosa, J.J. (1993). Estrategias de Aprendizaje : Analisis Predictivo de Habitos de Estudio en el Desempeno Academico de Alumnos de Bachillerato. *Revista Mexicana de Psicologia*, 10(1), 63-73.
- McKeachie, W.J. Pintrich, P.R., Lin, Y. G. et Smith, D.A.F. (1988). *Teaching and learning in the college classroom*. Ann Arbor: The University of Michigan (ERIC Document Reproduction Service ED 314 999)
- Ministère de l'Éducation (1991). *La réussite scolaire et la question de l'abandon scolaire : Un résumé des plus récentes données disponibles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise (éducation préscolaire et enseignement primaire)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001b). *Document d'informations sur les articles du régime pédagogique de la formation générale des adultes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2002a). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Bulletins statistiques de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mizelle, N.B. et Carr, M. (1997). Young adolescents' motivational processes and use of learning strategies with expository text. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 21(1), 57-81.

- Perround, P. (1996). *Lorsque le sage montre la lune... l'imbécile voit le doigt. De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire*. Bruxelles : Éduquer et former, Théorie et pratiques.
- Peters, M. et Viola, S. (2003). *Stratégies et compétences : Intervenir pour mieux agir*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH ltée.
- Romainville, M. (1994). Awareness of Cognitive Strategies: the relationship between university students' metacognition and their performance. *Studies in Higher Education*, 19(3), 359-366.
- Saint-Amant, J.-C., Bouchard, P. et Côté, E. (1993). Vers un bilan des pratiques de raccrochage scolaire. *Bulletin du CRIRES*, 3, 1-5.
- Stetson, E.G. et Williams, R.P. (1992). Learning from Social Studies Textbooks : Why some students succeed and others fails. *Journal of Reading*, 36(1), 22-30.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2^e éd.)*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent: Les Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Violette, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Weinstein, C.E. et Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategy. Dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on testing (3^{ed.})*, (pp.315-327). New York: Macmillan.
- Wolfs, J.L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université, Recherche-Théorie-Application*. Bruxelles : De Boeck.
- Woodward, A. et Elliot, D.L. (1990). Textbooks use and teacher professionalism. Dans: D.L. Elliot et A Woodward (dir.), *Textbooks and Schooling in the United States : The 89th yearbook, Part 1, of the National Society for Study of Education (pp. 178-193)*. Chigago: NSSE.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of Academic Self-Regulation: a Conceptual Framework for Education. Dans D.H. Schunk, & B.J. Zimmerman (dir.), *Self-regulation of Learning and Performance*, 3-21. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B.J. et Martinez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

Zimmerman, B.J. et Martinez-Pons, M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

ANNEXES

ANNEXE 1 :

Les résultats au test non-paramétrique (U de Mann-Whitney)
pour les stratégies cognitives et le parcours scolaire des élèves

pour les stratégies cognitives et le parcours scolaire des élèves			
	Parcours scolaire		
	Retour (R)		
Items du questionnaire	Passage (P)	Rang moyen	p<0,05
Avant ma lecture pour apprendre,			
Je survole l'ensemble du texte.	R	278,52	,166
	P	286,49	
En regardant les images et les sous-titres, j'essaie de déterminer de quoi le texte va traiter.	R	275,49	,583
	P	297,72	
Pendant ma lecture pour apprendre,			
Dans la marge du texte ou dans mes notes, j'écris des mots-clés, des symboles, des règles.	R	280,18	,117
	P	304,60	
J'identifie les informations principales (je souligne ou je surligne).	R	286,27	,241
	P	303,43	
Je résume ce que je lis dans mes propres mots.	R	314,38	,213
	P	295,08	
Je fais des liens entre ce que je lis et ce que je sais sur le sujet.	R	312,10	,263
	P	295,13	
Je tente de comprendre les informations à l'aide des mots liens (par contre, de plus,...).	R	297,40	,863
	P	300,12	
Je regroupe dans un tableau ou dans un schéma les idées principales.	R	302,83	,719
	P	297,21	
Après ma lecture pour apprendre,			
Je relis le texte au besoin.	R	305,45	,568
	P	297,08	
Je regroupe les informations lues dans un tableau.	R	302,83	,710
	P	297,21	

ANNEXE II :
Les résultats au test non-paramétrique (U de Mann-Whitney)
pour les stratégies d'autorégulation et le parcours scolaire des élèves

	Parcours scolaire		
Items du questionnaire	Retour (R) Passage (P)	Rang moyen	p<0,05
Avant ma lecture pour apprendre,			
Je détermine ce que je veux trouver dans ma lecture.	R	294,54	,708
	P	300,33	
Je me demande ce que j'aimerais savoir sur le sujet.	R	294,91	,729
	P	300,22	
Je pense au sujet traité dans le cours et son lien avec le texte que je dois lire.	R	281,48	,139
	P	304,22	
J'identifie ce que l'enseignant attend de moi.	R	301,75	,816
	P	298,18	
Pendant ma lecture pour apprendre			
Je me pose des questions pour savoir si j'ai bien compris les nouvelles informations.	R	300,25	,951
	P	299,28	
Après ma lecture pour apprendre,			
Je révise tous les points importants du texte pour vérifier si j'ai bien compris le tout.	R	304,49	,644
	P	297,36	
Je me questionne sur ce que je trouve clair et ce qu'il me reste à clarifier.	R	301,60	,828
	P	298,23	
Je vérifie si j'ai atteint mon objectif d'apprentissage.	R	287,08	,365
	P	301,76	
Je sais comment je la referais d'une meilleure façon.	R	310,18	,329
	P	295,05	

ANNEXE III :
Les résultats au test non-paramétrique (U de Mann-Whitney)
pour les stratégies cognitives et le rendement scolaire en français des élèves

Items du questionnaire	Types d'élèves	Rang moyen	p<0,05
	É. faibles (F) É. m.-forts (MF)		
Avant ma lecture pour apprendre,			
Je survole l'ensemble du texte.	F	201,98	,575
	MF	211,80	
En regardant les images et les sous-titres, j'essaie de déterminer de quoi le texte va traiter.	F	202,10	,377
	MF	215,60	
Pendant ma lecture pour apprendre,			
Dans la marge du texte ou dans mes notes, j'écris des mots-clés, des symboles, des règles.	F	203,48	,780
	MF	208,48	
J'identifie les informations principales (je souligne ou je surligne).	F	204,85	,625
	MF	196,60	
Je résume ce que je lis dans mes propres mots.	F	204,58	,750
	MF	198,95	
Je fais des liens entre ce que je lis et ce que je sais sur le sujet.	F	203,20	,867
	MF	206,10	
Je tente de comprendre les informations à l'aide des mots liens (par contre, de plus,...).	F	199,44	,014
	MF	243,62	
Je regroupe dans un tableau ou dans un schéma les idées principales.	F	202,66	,461
	MF	215,63	
Après ma lecture pour apprendre,			
Je relis le texte au besoin.	F	199,91	,037
	MF	234,63	
Je regroupe les informations lues dans un tableau.	F	200,40	,148
	MF	225,44	

ANNEXE IV :
Les résultats au test non-paramétrique (U de Mann-Whitney) pour les
stratégies d'autorégulation et le rendement scolaire en français des élèves

Types d'élèves			
É. faibles (F)			
É. m.-forts			
Items du questionnaire	(MF)	Rang moyen	p<0,05
Avant ma lecture pour apprendre,			
Je détermine ce que je veux trouver dans ma lecture.	F	203,01	,787
	MF	207,77	
Je me demande ce que j'aimerais savoir sur le sujet.	F	201,21	,204
	MF	223,35	
Je pense au sujet traité dans le cours et son lien avec le texte que je dois lire.	F	201,41	,252
	MF	221,61	
J'identifie ce que l'enseignant attend de moi.	F	200,07	,056
	MF	233,24	
Pendant ma lecture pour apprendre,			
Je me pose des questions pour savoir si j'ai bien compris les nouvelles informations.	F	199,44	,070
	MF	243,62	
Après ma lecture pour apprendre,			
Je révise tous les points importants du texte pour vérifier si j'ai bien compris le tout.	F	198,65	,008
	MF	245,56	
Je me questionne sur ce que je trouve clair et ce qu'il me reste à clarifier.	F	200,70	,128
	MF	227,81	
Je vérifie si j'ai atteint mon objectif d'apprentissage.	F	199,32	,047
	MF	234,79	
Je sais comment je la referais d'une meilleure façon.	F	197,76	,004
	MF	248,25	

ANNEXE V :
Les résultats au test non-paramétrique (U de Mann-Whitney)
pour les stratégies cognitives et le sexe des élèves

Items du questionnaire	Sexe		p<0,05
	Fille (F)	Garçon (G)	
Avant ma lecture pour apprendre,			
Je survole l'ensemble du texte.	F	316,15	,009
	G	282,40	
En regardant les images et les sous-titres, j'essaie de déterminer de quoi le texte va traiter.	F	307,85	,125
	G	290,43	
Pendant ma lecture pour apprendre,			
Dans la marge du texte ou dans mes notes, j'écris des mots-clés, des symboles, des règles.	F	339,74	,000
	G	262,93	
J'identifie les informations principales (je souligne ou je surligne).	F	353,32	,000
	G	252,29	
Je résume ce que je lis dans mes propres mots.	F	299,17	,980
	G	298,85	
Je fais des liens entre ce que je lis et ce que je sais sur le sujet.	F	302,05	,604
	G	295,43	
Je tente de comprendre les informations à l'aide des mots liens (par contre, de plus,...).	F	327,62	,000
	G	274,39	
Je regroupe dans un tableau ou dans un schéma les idées principales.	F	309,19	,102
	G	288,32	
Après ma lecture pour apprendre,			
Je relis le texte au besoin.	F	329,62	,000
	G	271,66	
Je regroupe les informations lues dans un tableau.	F	309,19	,102
	G	288,32	

ANNEXE VI :
Les résultats au test non-paramétrique (U de Mann-Whitney)
pour les stratégies d'autorégulation et le sexe des élèves

Items du questionnaire	Sexe		Rang moyen	p<0,05
	Fille (F)	Garçon (G)		
Avant ma lecture pour apprendre,				
Je détermine ce que je veux trouver dans ma lecture.	F	310,93		
	G	287,78		,075
Je me demande ce que j'aimerais savoir sur le sujet.	F	307,18		
	G	291,02		,211
Je pense au sujet traité dans le cours et son lien avec le texte que je dois lire.	F	320,85		
	G	279,22		,001
J'identifie ce que l'enseignant attend de moi.	F	316,11		
	G	283,31		,011
Pendant ma lecture pour apprendre,				
Je me pose des questions pour savoir si j'ai bien compris les nouvelles informations.	F	312,10		
	G	287,73		,066
Après ma lecture pour apprendre,				
Je révise tous les points importants du texte pour vérifier si j'ai bien compris le tout.	F	339,92		
	G	262,77		,000
Je me questionne sur ce que je trouve clair et ce qu'il me reste à clarifier.	F	322,22		
	G	278,05		,001
Je vérifie si j'ai atteint mon objectif d'apprentissage.	F	311,87		
	G	286,00		,050
Je sais comment je la referais d'une meilleure façon.	F	317,94		
	G	280,87		,005

ANNEXE VII :
Les résultats au test non-paramétrique (U de Mann-Whitney)
pour les stratégies cognitives et l'âge des élèves

Items du questionnaire	Âge		Rang moyen	p<0,05
	16/17 (J)	18/19 (V)		
Avant ma lecture pour apprendre,				
Je survole l'ensemble du texte.	J	278,52	,584	
	V	286,49		
En regardant les images et les sous-titres, j'essaie de déterminer de quoi le texte va traiter.	J	275,49	,081	
	V	297,72		
Pendant ma lecture pour apprendre,				
Dans la marge du texte ou dans mes notes, j'écris des mots-clés, des symboles, des règles.	J	278,08	,424	
	V	289,86		
J'identifie les informations principales (je souligne ou je surligne).	J	275,57	,082	
	V	299,37		
Je résume ce que je lis dans mes propres mots.	J	276,36	,556	
	V	287,94		
Je fais des liens entre ce que je lis et ce que je sais sur le sujet.	J	279,00	,574	
	V	287,01		
Je tente de comprendre les informations à l'aide des mots liens (par contre, de plus,...).	J	281,34	,966	
	V	281,98		
Je regroupe dans un tableau ou dans un schéma les idées principales.	J	276,98	,316	
	V	291,26		
Après ma lecture pour apprendre,				
Je relis le texte au besoin.	J	275,92	,136	
	V	296,42		
Je regroupe les informations lues dans un tableau.	J	276,98	,316	
	V	291,26		

ANNEXE VIII :
Les résultats au test non-paramétrique (U de Mann-Whitney)
pour les stratégies d'autorégulation et l'âge des élèves

Items du questionnaire	Âge		Rang moyen	p<0,05
	16/17 (J)	18/19 (V)		
Avant ma lecture pour apprendre,				
Je détermine ce que je veux trouver dans ma lecture.	J	274,39		,067
	V	301,08		
Je me demande ce que j'aimerais savoir sur le sujet.	J	270,44		,003
	V	313,06		
Je pense au sujet traité dans le cours et son lien avec le texte que je dois lire.	J	268,97		,001
	V	317,54		
J'identifie ce que l'enseignant attend de moi.	J	274,15		,055
	V	301,79		
Pendant ma lecture pour apprendre				
Je me pose des questions pour savoir si j'ai bien compris les nouvelles informations.	J	276,67		,192
	V	296,05		
Après ma lecture pour apprendre,				
Je révise tous les points importants du texte pour vérifier si j'ai bien compris le tout.	J	276,39		,202
	V	295,00		
Je me questionne sur ce que je trouve clair et ce qu'il me reste à clarifier.	J	272,75		,024
	V	306,06		
Je vérifie si j'ai atteint mon objectif d'apprentissage.	J	280,15		,924
	V	281,56		
Je sais comment je la referais d'une meilleure façon.	J	282,12		,656
	V	275,60		

