

# **Apprentissage par la lecture en milieu défavorisé: stratégies d'adolescents ayant une faible performance à l'activité**

Sylvie C. Cartier  
*Université de Montréal*

Roch Chouinard  
*Université de Montréal*

Hélène Contant  
*Université de Montréal*

## **Résumé**

Cette étude vise à comprendre l'engagement d'adolescents en milieu défavorisé ayant une faible performance à une activité d'apprentissage par la lecture. Pour ce faire, les stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage que ces élèves ont mentionné avoir utilisées pendant une activité ont été comparées à celles de leurs pairs plus performants. Les résultats montrent, en général, que les stratégies des élèves varient selon la discipline étudiée et que ceux qui ont de faibles performances mentionnent moins fréquemment recourir aux stratégies qui soutiennent l'acquisition de connaissances que ceux qui ont les meilleures performances (élaboration en géographie et répétition en histoire).

Mots clés: Apprendre en lisant, stratégies cognitives, stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, milieux défavorisés, école secondaire, élèves faibles, sciences humaines.

## **Abstract**

This study aims to understand the involvement of adolescents with poor performance in an activity based on learning through reading in disadvantaged areas. To that end, cognitive and self-learning strategies that these students reported having used during an activity and those used by their peers with better performance were compared. The results generally show that students' strategies vary according to the course and those with poor performance do not use strategies supporting knowledge acquisition as frequently as those with better performance (elaboration in geography and repetition in history).

### **Apprentissage par la lecture en milieu défavorisé: stratégies d'adolescents ayant une faible performance à l'activité**

Dans les écoles en milieu défavorisé, de nombreux élèves éprouvent de la difficulté à apprendre et à réussir (Deniger & Roy, 2005). Ces difficultés sont sérieuses, car elles rendent ces élèves vulnérables au cumul d'échecs et aux retards scolaires, ce qui peut les amener à décrocher de l'école (Bradshaw, 2002; Hrimech, Théorêt, Hardy, & Gariépy, 1993; Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay, 1997).

Depuis plusieurs années, l'école québécoise porte une attention particulière à la réussite des élèves en milieu défavorisé (Roy & Deniger, 2003). Depuis 2002 au secondaire et depuis 2007 au primaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a mis en place un programme majeur de soutien aux écoles en milieu défavorisé, la Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA). La SIAA a pour buts d'offrir un soutien financier aux écoles en milieu défavorisé et de les guider dans une démarche structurée d'analyse et de mise en œuvre de pratiques visant à soutenir la réussite de leurs élèves (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007a). Une situation privilégiée dans la SIAA est l'apprentissage par la lecture. L'importance de cette situation d'apprentissage pour la réussite scolaire ne fait plus de doutes, tant chez les intervenants scolaires que chez les chercheurs (Guthrie, Schafer, & Huang, 2001; Vacca, 1998).

Les exigences de l'apprentissage par la lecture sont nombreuses : lire, comprendre ce qui est lu, acquérir des connaissances, gérer la réalisation de l'activité et l'atteinte de la performance souhaitée, être motivé et éprouver des émotions positives face à cette situation (Cartier, 2007). Les élèves ont de la difficulté à atteindre ces exigences, dont ceux qui ont des retards scolaires. Selon l'enquête internationale de l'Organisation de coopération et de développement

économique de 2003, un peu moins de 50 % des jeunes de 15 ans qui avaient des retards scolaires réussissaient des apprentissages par la lecture, contrairement à 92 % de ceux qui n'avaient pas de retard (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007b).

Dans les écoles en milieu défavorisé, ce problème de lecture est fréquent (Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier, & Chouinard, 2003) et explique en partie les retards dans l'apprentissage et l'abandon scolaire des élèves (Hrimech et al, 1993). Dans l'environnement de l'élève, plusieurs facteurs peuvent influencer sur ses difficultés à apprendre en lisant. Il y a des facteurs sociaux et familiaux, dont un niveau socio-économique faible (Van Grunderbeeck et al., 2003) et un manque d'occasions d'apprendre dans des activités complexes extrascolaires (Zimmerman, 2000). Il y a aussi des facteurs liés au milieu scolaire, dont le manque de véritables occasions d'apprendre en lisant (Blaser, 2007) et de formations offertes à l'élève (Martel, Lévesque, & Bilodeau, 2009; Scalon, Deshler, & Schumaker, 1996).

Par ailleurs, des facteurs propres à l'élève peuvent aussi expliquer ses difficultés à apprendre en lisant, tels que les stratégies qu'il utilise. La présente étude porte sur ces facteurs et tente de répondre à la question suivante: comment des adolescents en milieu défavorisé ayant une faible performance à une activité d'apprentissage par la lecture voient-ils leur recours aux stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage?

### **Apprentissage par la lecture et stratégies**

Afin de répondre à cette question, nous présenterons tout d'abord le cadre théorique de l'apprentissage par la lecture, suivi des stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage et des principales conclusions des recherches empiriques dans ce domaine.

## **Apprentissage par la lecture**

L'apprentissage par la lecture se définit comme « une situation et un processus par lesquels le lecteur/apprenant acquiert des connaissances par la lecture de textes informatifs, et ce, en gérant cette situation et son environnement de travail, tout en étant motivé à le faire » (Cartier, 2006, p. 439). Ce processus d'apprentissage par la lecture est en relation de complémentarité avec celui de compréhension de texte. Lors de la compréhension de texte, l'élève est amené à interpréter les informations d'un texte à partir de ses propres connaissances sur le sujet de ce texte (Smith, 1979). Dans le cas où l'élève est amené à acquérir intentionnellement de nouvelles connaissances sur un sujet par la lecture de textes (ex. : apprendre sur les planètes en lisant trois chapitres d'une encyclopédie), il s'agit alors de l'apprentissage par la lecture. Pour ce faire, il emmagasine de nouvelles connaissances, il restructure celles qu'il a déjà acquises ou corrige ses connaissances erronées sur le sujet du texte (Richard, 1990).

L'élève peut apprendre en lisant à partir de différents types de textes, même en lisant de la littérature illustrée (Martel, 2009). Toutefois, le recours au texte informatif, qui lui offre des connaissances et des explications sur certains sujets, est incontournable lors de l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007). Dans ce contexte où les élèves ont à acquérir des connaissances, ils doivent départager ce qui relève de l'information et ce qui provient de leur imaginaire.

L'apprentissage par la lecture est un processus complexe à plusieurs composantes. En plus de la motivation, des émotions, des connaissances, de l'interprétation des exigences de l'activité et des objectifs personnels poursuivis (pour approfondir ces questions, consulter Cartier, 2007), les stratégies jouent un rôle essentiel lors de l'apprentissage par la lecture.

### Stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage

Dans la situation d'apprentissage par la lecture, les stratégies sont de deux types : les stratégies cognitives et les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage. Les stratégies cognitives correspondent aux pensées et aux actions mises en œuvre par l'élève pour s'engager cognitivement dans l'apprentissage par la lecture. L'élève a recours à ces stratégies pour réaliser la lecture proprement dite, traiter l'information présentée dans le texte et transformer l'information en connaissance. Pour ce faire, l'élève peut mobiliser trois types de stratégies cognitives : 1) les stratégies qui traitent le texte en soi, comme lire les titres, 2) les stratégies qui permettent de sélectionner les idées principales et secondaires, comme dégager des mots clés, 3) les stratégies qui traitent les éléments d'information contenus dans le texte, allant de la *reproduction* d'informations textuelles selon la structure intégrale du texte à l'aide des stratégies de répétition (ex. : relire) jusqu'à la réalisation d'une *version personnalisée* des informations à l'aide des stratégies d'organisation (ex. : schématiser) et d'élaboration (ex. : paraphraser) (Vauras, 1991). Les stratégies d'organisation et d'élaboration sont essentielles pour effectuer avec succès un apprentissage dans le contexte de lecture de texte (Vauras, 1991).

Les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage sont constituées de pensées et d'actions orientées vers la gestion de l'activité à réaliser, des stratégies cognitives et de l'apprentissage proprement dit (Butler & Winne, 1995; Cartier, 2006; Zimmerman, 2000). En situation d'apprentissage par la lecture, l'élève utilise ces stratégies pour planifier ses stratégies cognitives et ses ressources matérielles, contrôler l'avancement de la lecture, la réalisation des tâches et de son apprentissage, faire des ajustements, au besoin, gérer sa motivation et ses émotions et autoévaluer ses stratégies et sa performance.

### **Principaux constats tirés des recherches empiriques**

Dans le contexte spécifique de l'apprentissage par la lecture, quelques études ont été menées dans des écoles en milieu défavorisé auprès d'adolescents du secondaire éprouvant des difficultés à apprendre (Beaudry, 2003; Chan, 1994; Hébert, 2003; Cartier, 2006; Kozminsky & Kozminsky, 2001).

L'étude de Chan (1994) consistait, entre autres, à établir les relations existantes entre les attentes en matière de réussite, les stratégies d'apprentissage et la performance en lecture de 85 élèves classés comme ayant des difficultés d'apprentissage de 5<sup>e</sup> année (n=18), 7<sup>e</sup> (n=43) et de 9<sup>e</sup> année (n= 25). Après avoir comparé ces élèves sur le plan de la performance en lecture et des stratégies d'apprentissage à 253 élèves n'éprouvant pas de difficultés, sans égard au genre et à l'année, Chan a constaté qu'en général, les premiers avaient obtenu des résultats inférieurs aux seconds et qu'ils connaissaient moins bien les stratégies.

Kozminsky et Kozminsky (2001) ont étudié la relation entre les connaissances générales de différents groupes d'élèves en Israël en 9<sup>e</sup> année, leurs habiletés à utiliser quatre stratégies cognitives imposées par l'enseignant (résumer, clarifier, questionner et prévoir) et leur compréhension en lecture. Les résultats obtenus montrent, entre autres, que les 21 adolescents inscrits dans un parcours scolaire de formation professionnelle (une classe de neuf garçons et de 12 filles de 14 et de 15 ans) et les 22 élèves de deux classes spéciales diagnostiqués par un spécialiste comme ayant un trouble d'apprentissage (16 garçons et six filles de 14 à 16 ans) présentent des lacunes sur le plan des connaissances et des stratégies, ce qui influe sur leur compréhension en lecture.

Hébert (2003), pour sa part, a décrit les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage mentionnées par neuf élèves de classe spéciale d'une école secondaire en milieu défavorisé ayant tous un retard scolaire d'au moins une année. Tous ces élèves ont mentionné recourir à différentes stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, mais dans une moindre mesure aux stratégies de planification. De plus, peu d'entre eux ont su décrire leur façon de faire, notamment la manière dont ils autoévaluent leur travail et leur démarche.

Dans une autre étude (Cartier, 2006), les stratégies lors d'apprentissage par la lecture rapportées par 111 élèves en difficulté d'apprentissage de 1<sup>re</sup> secondaire en classe de cheminement particulier de formation ont été comparées à celles de 102 élèves de classe ordinaire. Les résultats montrent que les premiers, plus que les derniers, ont mentionné utiliser plus fréquemment des stratégies reconnues comme étant peu efficaces pour ce type d'activité (ex. : relire principalement), inadéquates (ex. : souhaiter finir le plus vite possible ou lire le moins possible), et recourir à tous moments à l'aide d'autrui.

Ces recherches ciblaient des groupes d'élèves en difficulté d'apprentissage et donc susceptibles d'éprouver des problèmes d'apprentissage par la lecture. Leurs résultats ont montré des lacunes importantes dans les connaissances générales de ces élèves, dans les stratégies qu'ils utilisaient et dans leur mise en œuvre. Mais qu'en est-il des élèves qui n'ont pas ces difficultés importantes au début du secondaire, mais qui ont une faible performance lors de l'activité d'apprentissage par la lecture, ce qui augmente leur risque d'échec et, possiblement, de retard et d'abandon scolaires?

### **But et objectifs de l'étude**

La présente étude a pour but de mieux comprendre l'engagement des adolescents en milieu défavorisé qui ont une faible performance lors de l'apprentissage par la lecture. En ce sens, deux objectifs sont poursuivis : 1) comparer les performances de ces élèves lors d'une situation vécue d'apprentissage par la lecture afin de départager ceux qui ont mieux réussi et ceux qui ont moins bien réussi cette activité, et 2) dégager les stratégies spécifiquement mentionnées par ceux qui ont eu une faible performance à cette activité.

### **Éléments méthodologiques**

La présente étude propose une analyse des résultats obtenus à la suite d'une recherche dont un des volets consistait à déterminer quelles étaient les propos des élèves de premier cycle du secondaire en milieu défavorisé au sujet de leurs stratégies dans une situation d'apprentissage par la lecture (voir Cartier, 2003).

C'est dans le domaine de l'univers social que nous avons choisi notre situation d'apprentissage par la lecture, et cela pour deux raisons. D'abord, les enseignants qui ont participé à l'étude avaient précisé qu'ils faisaient lire les élèves dans leurs cours. Par ailleurs, l'univers social, domaine général, comprend deux disciplines principales enseignées dès le début du secondaire. Comme prévu au programme au moment de l'étude, la séquence se situait ainsi : la géographie en première secondaire et l'histoire en deuxième secondaire.

Cette étude, qui a duré trois ans, a été menée auprès de 320 élèves de première et de deuxième secondaire de trois écoles en milieu défavorisé de la région de Montréal. Selon les indices de défavorisation de la méthode de classification mise au point par le Conseil scolaire de l'Île de Montréal (1998), ces écoles étaient situées respectivement aux 2<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 34<sup>e</sup> rangs sur 111

écoles secondaires. L'origine ethnoculturelle de la clientèle de ces écoles était différente : deux des trois écoles avaient une forte clientèle multiethnique. Sur l'ensemble des 320 participants, 200 provenaient de six classes de géographie de première secondaire (103 filles et 96 garçons), et 120 de sept classes d'histoire de deuxième secondaire (64 filles et 56 garçons).

### **Déroulement de l'étude**

L'étude s'est déroulée sur cinq périodes de cours consécutives. À la première période, la situation d'apprentissage par la lecture était présentée aux élèves comme un événement spécial dans lequel ils avaient à apprendre en lisant sur un sujet de leur cours. Ensuite, ils étaient invités à répondre à un questionnaire sur leurs connaissances. Lors des deuxième, troisième et quatrième périodes, une demi-heure leur était allouée pour apprendre en lisant. Lors de ces périodes, ils avaient trois textes à lire (voir description plus loin). Lors de la cinquième période, ils répondaient à nouveau au questionnaire sur leurs connaissances et remplissaient un questionnaire sur les stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage en situation d'apprentissage par la lecture.

### **Outils de recherche**

Trois outils ont été utilisés dans le cadre de cette étude : la situation d'apprentissage par la lecture, un questionnaire sur les connaissances de l'élève et un questionnaire sur les stratégies d'apprentissage.

#### **La situation d'apprentissage par la lecture.**

En accord avec le modèle *Apprendre en lisant* (Cartier, 2007), la situation était décrite selon quatre composantes. En ce qui concerne le *domaine d'apprentissage*, l'activité d'apprentissage par la lecture était ancrée dans le curriculum de formation entre 2000 et 2002.

En géographie de première secondaire, le sujet portait sur les capacités d'adaptation de l'être humain à son milieu dans les zones climatiques chaude, tempérée ou froide. En histoire de deuxième secondaire, il s'agissait des caractéristiques de notre siècle comparées à celles de la Grèce Antique et du Moyen Âge. Une partie du contenu de ces deux activités avait déjà été abordée en classe, alors qu'une autre partie était nouvelle. Ainsi, les élèves pouvaient faire des liens entre ce qu'ils avaient déjà appris en classe et ce qu'ils lisaient.

Afin de répondre au critère de validité écologique, l'*activité d'apprentissage par la lecture* a été développée de manière à correspondre le plus possible à celles offertes aux élèves en classe. Plusieurs écrits ont montré que lorsque les enseignants faisaient lire leurs élèves en classe, la principale activité que ces derniers devaient réaliser consistait à répondre à des questions sur des textes tirés des manuels scolaires (Blaser, 2007; Thomas & Rinehart, 1990). C'est ce qui a été demandé aux élèves: lire trois courts textes provenant du manuel scolaire de la classe et répondre à des questions au début et à la fin de l'activité. Selon les informations obtenues par les assistantes de recherche, le déroulement prévu de l'activité a été adapté pour seulement trois groupes d'élèves, auxquels on a demandé de lire en groupe à voix haute, ou de lire les textes à la maison.

Les élèves ont eu trois *textes* à lire. Ceux qui étaient en géographie ont lu différents extraits tirés du manuel de première secondaire utilisé en classe. Ce choix reposait sur le critère de préserver la valeur écologique du contexte afin d'obtenir une étude reflétant le mieux possible le travail effectué en classe (Markovits, 1999). Chaque texte décrivait une des trois zones climatiques. Les trois textes étaient de 12 pages, et leurs paragraphes étaient de quatre à sept lignes avec des phrases de 15 à 18 mots. Les élèves en histoire ont lu des extraits tirés du

manuel de deuxième secondaire. Chaque texte portait sur un siècle précis. Les trois textes, qui étaient de 18 pages et demie, avaient des paragraphes de cinq à sept lignes avec des phrases de 17 à 19 mots.

Pour ce qui est des *occasions d'apprentissage par la lecture*, les élèves ont pu bénéficier de cinq périodes de cours pour réaliser l'ensemble de l'activité, incluant la passation des questionnaires (pré et posttest) et les périodes de lecture.

### **Questionnaire sur les connaissances de l'élève.**

Un questionnaire maison sur les connaissances de l'élève a été utilisé en guise de pré et de posttest. Il a été construit en respectant différents types de traitement de l'information en lien avec le cadre de référence sur les stratégies cognitives présenté plus haut: questions dont la réponse se trouve dans le texte (ex. : donner les noms de différents peuples), et questions sur l'élaboration et l'organisation des connaissances (ex. : comparer deux éléments d'information). Deux versions du questionnaire ont été utilisées, selon la discipline étudiée et l'année scolaire. Ce questionnaire a été préalablement administré à un groupe d'élèves qui ne participait pas à la recherche, ce qui a permis d'y apporter les corrections nécessaires.

En géographie de première secondaire, le questionnaire visait à évaluer les connaissances des participants sur les capacités d'adaptation de l'être humain à son milieu. Il était constitué de sept questions à court développement. Quatre questions portaient sur les trois zones climatiques (ex. : noms des peuples de chacune des zones); dans deux autres questions, on leur demandait de comparer deux zones, et dans une dernière d'écrire ce qu'ils savaient d'autre sur ce sujet.

En histoire de deuxième secondaire, il s'agissait de comparer les caractéristiques de notre siècle avec celles de la Grèce Antique et du Moyen Âge. Le questionnaire était constitué de sept

questions à court développement, dont quatre portaient sur les trois siècles (ex. : connaissance des groupes sociaux). Dans deux autres questions, on demandait aux participants de comparer deux siècles à la fois, et dans une dernière d'écrire ce qu'ils savaient d'autre sur ce sujet.

Lors de la première passation du questionnaire (prétest), la consigne qui était donnée aux participants était d'écrire toutes les connaissances qu'ils avaient sur le sujet de l'activité. Lors de la passation du questionnaire après l'activité (posttest), les assistants de recherche insistaient auprès d'eux sur l'importance d'écrire tout ce qu'ils savaient désormais sur ce sujet, incluant ce qu'ils avaient appris en lisant les textes.

### **Questionnaire sur les stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage.**

Le questionnaire sur les stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage en situation d'apprentissage par la lecture a été élaboré en se fondant sur le cadre de référence présenté précédemment. Il était de type autodéclaré, ce qui signifie que les élèves devaient donner leur point de vue au regard de la fréquence à laquelle ils avaient mis en œuvre certaines stratégies. Il était aussi contextualisé, c'est-à-dire étroitement associé à l'activité réalisée. Son contenu a été validé par trois chercheurs dans les domaines de l'apprentissage, de la lecture et des difficultés d'apprentissage. Il a été préalablement aussi mis à l'essai auprès d'élèves d'une classe de première secondaire.

Ce questionnaire comportait 43 énoncés qui couvraient l'ensemble des stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage du modèle *Apprendre en lisant* (voir le tableau 1 suivant).

Tableau 1

*Types et exemples de stratégies évaluées dans le questionnaire « Lire pour apprendre » (Cartier, 2003)*

Types de stratégies	Stratégies	Exemples
Autorégulation de l'apprentissage (n=23)	Planification (n= 8)	Découper mon temps pour arriver à lire les textes
	Contrôle et ajustement (n=9)	Me faire un devoir de ne pas abandonner même si j'ai rencontré des difficultés
	Autoévaluation (n=6)	Évaluer si j'ai fait tout ce que je devais faire
Cognitives (n=20)	Traitement du texte (n=4)	Survoler l'ensemble des textes pour savoir comment ils sont organisés
	Sélection (n=3)	Souligner, encadrer ou surligner ce que je trouve important pour le travail
	Répétition (n=6)	Relire des phrases ou des parties de texte
	Élaboration (n=5)	Raconter des parties de texte à une autre personne
	Organisation (n=2)	Regrouper ou classer les idées importantes

Pour les stratégies de planification et d'autoévaluation, les élèves devaient répondre « oui » ou « non », alors que pour les autres stratégies dont l'utilisation s'échelonnait sur plus d'un cours, l'échelle de réponses était de trois fréquences : « jamais », « parfois » et « souvent ».

### **Méthodes de compilation des données**

Les méthodes de compilation des données sont présentées selon les deux outils de collecte : le questionnaire sur les connaissances et le questionnaire sur les stratégies.

#### **Questionnaire sur les connaissances.**

Les réponses obtenues au questionnaire sur les connaissances des élèves selon la discipline étudiée ont été consignées dans une grille élaborée à cet effet. Le nombre de réponses données ainsi que la qualité des réponses ont été consignées: mauvaise, passable, textuelle (dont la réponse se trouve dans le texte) et inférée (dont la réponse est induite par l'élève). La grille de

correction de la qualité des réponses a été développée en trois temps par trois chercheurs, avec l'aide de deux assistantes de recherche. Dans un premier temps, toutes les réponses textuelles possibles par question ont été dégagées des textes. Une validation interjuge a été effectuée sur ces réponses. Ensuite, dix copies sélectionnées au hasard ont été corrigées et les réponses qualifiées de mauvaises, de bonnes et d'inférées ont été insérées dans la grille de correction. Une validation interjuge a été effectuée sur ces réponses. Trois chercheurs de l'équipe ont validé cette grille de correction. Enfin, les cinq personnes qui participaient à cette opération ont adopté par consensus une version finale de la grille.

Tout au long de la compilation des réponses des élèves, des analyses d'accords interjuges à l'aveugle ont été effectuées afin d'éviter les dérives possibles. Les assistantes ne savaient jamais quel questionnaire faisait l'objet d'une contre-vérification ou non. En tout, 20 % des questionnaires ont servi à calculer les accords. Le tableau 2 présente les pourcentages et l'étendue des accords interjuges pour chacune des matières et selon les trois années de l'étude. Enfin, pour les deuxième et troisième années de la recherche, il fallait s'assurer que les équipes codaient de manière semblable d'une année à l'autre. Ainsi, avant de débiter le codage, il a été décidé qu'on entraînerait les codeuses jusqu'à ce que les accords aient été d'au moins 85% avec ceux de l'équipe de l'année précédente.

Tableau 2  
*Pourcentages (étendue) d'accords interjuges par matière*

Matière	Pourcentage (Étendue)		
	An 1	An 2	An 3
Géographie 1 <sup>re</sup> secondaire	90 (80-97)	92 (80-100)	90 (71-100)
Histoire 2 <sup>e</sup> secondaire	89 (73-100)	87 (72-98)	91 (81-100)

Le total des réponses a été compilé ainsi : mauvaise réponse = 0, réponse passable = 1, et réponse textuelle ou inférée = 2. Le résultat total obtenu a été intégré au système de traitement statistique de données *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Afin de déterminer le niveau de performance des élèves, nous avons évalué l'écart des performances des participants entre le pré et le posttest. Pour ce faire, nous avons réalisé des analyses de moyennes et des tests t d'échantillons appariés. À partir de ces résultats et dans le but de pouvoir établir des sous-groupes d'élèves selon leur performance lors de l'apprentissage par la lecture, nous avons effectué une analyse de quartile. Dans notre analyse, nous avons comparé le sous-groupe qui « s'est le moins amélioré » (Q1 = percentiles de 0 à 25) au sous-groupe qui « s'est le plus amélioré » (Q4 = percentiles de 75 à 100).

### **Questionnaire sur les stratégies.**

Les réponses au questionnaire autodéclaré sur les stratégies ont été saisies sur traitement de texte et intégrées au système de traitement statistique de données SPSS. Afin de préciser les stratégies que les élèves perçoivent mettre en œuvre lors de l'apprentissage par la lecture, les valeurs attribuées aux réponses ont été compilées comme suit : pour les réponses à deux choix, non = 1 et oui = 2; et pour les réponses à trois choix : jamais = 1; parfois et souvent = 2. Ainsi les stratégies mentionnées être utilisées obtiennent la valeur 2 (réponses oui, parfois et souvent) alors que celles mentionnées ne pas l'être ont la valeur 1 (réponses non et jamais).

### **Résultats**

La présentation des résultats sera faite en fonction de chacun des objectifs de l'étude.

### Objectif 1. Comparer les performances des élèves en milieu défavorisé lors d'une situation vécue d'apprentissage par la lecture

Puisque les données recueillies portaient sur deux disciplines de l'univers social, la géographie et l'histoire, il nous a fallu déterminer si ces deux disciplines étaient suffisamment différentes pour analyser les données séparément ou si nous pouvions les regrouper selon le domaine général de l'univers social. Afin de connaître la performance des élèves selon la discipline étudiée, une analyse de variance a été réalisée en tenant compte du fait que les données avaient été recueillies sur trois années différentes. Cette analyse visait à mesurer l'effet de groupe (deux disciplines) et l'effet de temps (trois années) sur l'amélioration des connaissances des élèves. Pour ce faire, comme il y avait une variable dépendante (variation de la performance) et deux variables indépendantes (disciplines et années) (voir le tableau 3), nous avons effectué une analyse de variance univariée (ANOVA).

Tableau 3

*Variation de la performance selon la discipline et selon l'année*

Variable dépendante	Disciplines						Valeur de <i>F</i> et signification		
	Géographie			Histoire			Discipline	Année	x année
	An 1	An 2	An 3	An 1	An 2	An 3			
Variation de la performance	-0,124 (0,837)	0,086 (0,732)	0,106 (0,7144)	0,548 (0,650)	0,074 (0,746)	0,264 (0,576)	14,959***	2,418	4,239*
	*p≤0,05 ** p≤0,01 *** p≤0,001								

Les résultats montrent que les groupes d'élèves selon les disciplines ne se sont pas améliorés de la même façon lors des trois années de l'étude, et ce, surtout lors de la première année.

Nous avons constaté un effet simple significatif de la discipline en faveur des élèves en histoire ( $F_{(5,314)} = 14,959$ ,  $p \leq 0,001$ ) sur la variation de leur performance. La taille de l'effet de la discipline sur la variation de la performance des élèves était de 0,045, ce qui correspond à un effet moyen. La performance des élèves selon la discipline étudiée en univers social varie donc entre les deux groupes d'élèves. Ce constat rejoint les travaux qui ont montré que certaines caractéristiques de ces disciplines et de leurs textes de référence différaient (Beck & McKeown, 1991; Johnson & Giorgis, 2001; Laparra, 1991) : en histoire, on s'intéresse au temps historique alors qu'en géographie, on étudie la notion d'espace social (Martel, 2009). Ainsi, dans les situations d'apprentissage par la lecture de la présente étude, la logique des concepts introduits était différente. En géographie, les élèves devaient repérer les régions dans des territoires et faire des liens avec les caractéristiques du mode de vie des gens dans ces régions, alors qu'en histoire, ils devaient construire des repères situés sur l'axe du temps. Les analyses des stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage des élèves dans la situation d'apprentissage par la lecture seront donc effectuées de manière distincte pour chacune des disciplines.

De plus, les interactions entre la discipline et l'année de passation montrent un effet significatif ( $F_{(5,314)} = 4,239$ ,  $p \leq 0,05$ ) sur la variation de la performance des élèves. La taille de l'effet de l'interaction était de 0,026, ce qui se rapproche d'un effet moyen. Les différences ont été surtout observées lors de la première année de l'étude, ce qui signifie que le groupe de la première collecte de données se distinguait trop fortement de ceux des deux autres collectes pour qu'on puisse analyser de façon agrégée les données recueillies. Différents facteurs peuvent expliquer ces différences, dont un effet de nouveauté dans la collecte de données ou un effet de

cohorte. Compte tenu de ces résultats, nous avons donc retiré des analyses actuelles les données obtenues lors de la première année de collecte.

**Objectif 2. Dégager les stratégies mentionnées spécifiquement par les élèves ayant une faible performance à l'activité**

Deux analyses ont été effectuées pour atteindre ce deuxième objectif. Dans un premier temps, une analyse de variance (ANOVA) entre trois groupes de performance a été effectuée pour vérifier s'ils se distinguaient suffisamment les uns des autres pour être étudiés séparément : le groupe 1 était le quartile 1 (n=80), le groupe 2 comprenait les quartiles 2 et 3 (n=160) et le groupe 3 était le quartile 4 (n=80). Les résultats indiquent qu'il y a un effet simple significatif du groupe  $F_{(5,314)} = 394,560$ ,  $p \leq 0,001$ . La taille de l'effet de ce groupe est de 0,715. Cela nous permet donc de comparer les stratégies des élèves selon leur performance à l'activité, telles que ceux-ci ont dit les utiliser. Afin de contraster les résultats des élèves qui ont moins bien réussi, nous les comparerons à ceux des élèves qui ont mieux réussi.

Pour chacune des disciplines, les résultats des élèves qui avaient mieux réussi (Q4) ont été comparés à l'aide du test Khi deux avec ceux des élèves qui avaient moins bien réussi (Q1), et ce, pour chacun des items du questionnaire. Pour le groupe de géographie, l'échantillon retenu était composé de 62 élèves dont 31 se trouvaient dans le 1<sup>er</sup> quartile et 31 dans le 4<sup>e</sup> quartile, alors qu'en histoire, l'échantillon était de 38 élèves dont 19 se situaient dans le 1<sup>er</sup> quartile et 19 dans le 4<sup>e</sup> quartile.

En géographie de première secondaire, parmi les 43 stratégies analysées, nous avons constaté quatre différences statistiquement significatives ( $p \leq ,05$ ) entre les élèves qui avaient mieux réussi l'activité et ceux qui l'avaient moins bien réussie, et deux tendances de différences

(,05 > p < ,10) (voir tableau 4). Les élèves qui ont moins bien réussi disent utiliser avec une plus grande fréquence une stratégie d'autorégulation de l'apprentissage, la stratégie de planification: *s'assurer d'avoir tout le matériel nécessaire en main pour ce faire.*

Les élèves qui ont mieux réussi se distinguent par l'accent qu'ils mettent sur la gestion du temps et des stratégies. Ils mentionnent utiliser plus fréquemment une stratégie de planification du temps : *découper leur temps pour arriver à lire les textes*, une stratégie d'ajustement des stratégies : *réajuster sa façon de travailler en fonction des périodes de travail en classe* et une stratégie cognitive d'élaboration : *raconter des parties de texte lues à une autre personne*. Deux tendances ont aussi été observées chez ces élèves, soit une stratégie de contrôle et d'ajustement des stratégies: *évaluer à l'occasion si les stratégies utilisées étaient efficaces et les modifier, au besoin*, et une stratégie cognitive d'élaboration: *prendre des notes en résumant les textes*. La différence entre la performance des élèves qui ont mieux réussi l'activité et ceux qui l'ont moins bien réussie peut être expliquée par l'utilisation de ces cinq stratégies.

Tableau 4

Comparaison des stratégies mentionnées avoir été utilisées entre les groupes qui ont le moins bien réussi et les groupes qui ont mieux réussi en géographie

Stratégies	Q1Moyenne (écart-type)	Q4Moyenne (écart-type)	Valeur du khi-deux	signification
<b>Stratégies d'autorégulation de l'apprentissage</b>				
<b>Stratégies de planification</b>				
M'assurer d'avoir tout le matériel nécessaire en main pour ce faire	1,90 (0,30)	1,61 (0,45)	7,123	0,008
Découper mon temps pour arriver à lire les textes	1,23 (0,43)	1,55 (0,51)	6,798	0,009
<b>Stratégies de contrôle et d'ajustement</b>				
Réajuster ma façon de travailler en fonction des périodes de travail en classe	1,32 (0,48)	1,68 (0,48)	7,806	0,005
Évaluer à l'occasion si les stratégies que j'utilise sont efficaces et les modifier, au besoin	1,45 (0,51)	1,67 (0,48)	2,858	0,091
<b>Stratégies cognitives</b>				
<b>Stratégies d'élaboration</b>				
Raconter des parties de texte lues à une autre personne	1,13 (0,34)	1,40 (0,50)	5,785	0,016
Prendre des notes en résumant les textes	1,13 (0,34)	1,32 (0,48)	3,321	0,068

En histoire de deuxième secondaire, parmi les 43 stratégies analysées, une seule différence statistiquement significative ( $p \leq ,05$ ) et deux tendances de différences ( $,05 > p < ,10$ ) distinguent les élèves qui ont moins bien réussi l'activité de ceux qui l'ont mieux réussie (voir tableau 5). La stratégie cognitive de sélection: *survoler les paragraphes en regardant les premières et dernières phrases* est plus fréquemment mentionnée par les élèves qui ont moins bien réussi l'activité que par les autres.

Les élèves qui ont mieux réussi disent utiliser davantage une stratégie de répétition pour apprendre : *photographier dans sa tête les parties de textes à mémoriser* et la stratégie de ne rien

faire lors du contrôle des stratégies: *conserver sa façon de faire quand on n'est pas sûr de bien réaliser la tâche demandée.*

Tableau 5

*Comparaison des stratégies mentionnées avoir été utilisées entre les groupes qui ont le moins bien réussi et ceux qui ont le mieux réussi en histoire*

Stratégies	Q1Moyenne (écart-type)	Q4Moyenne (écart-type)	Valeur du khi- deux	signification
<b>Stratégies d'autorégulation de l'apprentissage</b>				
<b>Stratégies de contrôle et d'ajustement</b>				
Conserver ma façon de faire quand je ne suis pas sûr de bien réaliser la tâche demandée	1,58 (0,51)	1,84 (0,38)	3,199	0,074
<b>Stratégies cognitives</b>				
<b>Stratégies de sélection</b>				
Survoler les paragraphes en regardant les premières et dernières phrases	1,58 (0,51)	1,26 (0,45)	3,886	0,049
<b>Stratégies de répétition</b>				
Photographier dans ma tête les parties de textes dont il faut se souvenir	1,63 (0,50)	1,89 (0,32)	3,640	0,056

## Discussion

La discussion sur les résultats portera sur les deux constats suivants. Premièrement, les élèves ont acquis des connaissances lors d'une situation d'apprentissage par la lecture.

Deuxièmement, des différences quant à la perception que les élèves ont de leur recours aux stratégies cognitives permettent de distinguer ceux qui ont moins bien réussi l'activité de ceux qui l'ont mieux réussie.

Les résultats obtenus dans cette étude montrent que plusieurs élèves tirent de nouvelles connaissances de leurs lectures et disent utiliser des stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage. Même si leur répertoire de stratégies n'est pas exhaustif, ce résultat est

important, car une de nos recherches a montré que certains enseignants qui interviennent dans des écoles secondaires en milieu défavorisé hésitent à proposer des situations d'apprentissage par la lecture à leurs élèves sous prétexte qu'ils ne savent pas bien lire et que par le fait même, ils n'apprendront pas (Cartier & Contant, 2008), ou encore qu'ils donnent les réponses aux élèves lorsqu'ils posent des questions sur les textes (Blaser, 2007).

Cette étude montre aussi des différences quant à la perception que les élèves ont de leur recours aux stratégies cognitives, qui permettent de distinguer ceux qui ont moins bien réussi l'activité de ceux qui l'ont mieux réussie. Ce qui distingue ces deux groupes d'élèves est le fait que ces derniers mentionnent plus fréquemment recourir à certaines stratégies cognitives de traitement de l'information contenue dans le texte, de répétition en histoire (*photographier ce qui est lu dans sa tête*) et d'élaboration en géographie (*raconter à quelqu'un ce qu'on a lu et prendre des notes*). Ce résultat est important, car il montre l'effet que peut avoir la perception que les élèves ont de leur recours à certaines stratégies sur le résultat obtenu dans une situation donnée. Ce constat appuie par ailleurs l'idée qu'il ne suffit pas de lire un texte et de sélectionner de l'information pour apprendre en lisant, mais que le traitement de l'information contenue dans le texte est essentiel (Vauras, 1991).

En géographie de première secondaire, les élèves qui avaient moins bien réussi l'activité utilisaient plus souvent que ceux qui l'avaient mieux réussie la stratégie de planification du matériel. Les premiers disaient aussi utiliser moins souvent deux stratégies cognitives d'élaboration et trois stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, dont deux visant le contrôle et l'ajustement des stratégies. Il serait donc très bénéfique pour ces élèves de pouvoir eux aussi connaître et expérimenter ces stratégies cognitives d'élaboration, ainsi que ces stratégies de

contrôle et d'ajustement des stratégies. Par ailleurs, il faudrait aussi guider tous les élèves de ce groupe pendant qu'ils développent des stratégies d'organisation des informations et d'autorégulation de l'apprentissage, afin de leur permettre d'avoir leur propre répertoire de stratégies.

En histoire de deuxième secondaire, les élèves qui avaient moins bien réussi l'activité mentionnaient plus souvent recourir à une stratégie de sélection que ceux qui l'avaient mieux réussie. Par ailleurs, les élèves qui l'avaient mieux réussie avaient tendance à utiliser plus souvent les stratégies de répétition. Ce résultat pourrait s'expliquer, entre autres, par l'interprétation que les élèves se font des exigences de l'activité. Les particularités de cette discipline, qui consiste à connaître des événements et à les situer dans le temps, peuvent amener les élèves à privilégier les stratégies de répétition afin d'apprendre « par cœur » les éléments d'information (ex. : dates, personnages illustres).

Ces constats tirés de notre étude sont importants, car ils mettent en évidence, dans les écoles en milieu défavorisé, le besoin de soutien des élèves qui ont moins bien réussi l'activité en matière de stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage, mais aussi celui des autres élèves, dans une perspective de différenciation pédagogique. Les travaux de Kozminsky et Kozminsky (2001) avaient mis en évidence cette différenciation nécessaire pour différents groupes d'élèves dans le cas des stratégies cognitives. La présente étude montre qu'il en est de même pour les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage dans la situation d'apprentissage par la lecture.

En lien avec le modèle *Apprendre en lisant* (Cartier, 2007), ces différences dans les performances et dans le choix des stratégies mentionnées par les élèves peuvent aussi être

expliquées par des facteurs relatifs à l'élève autres que leurs stratégies : par exemple, leurs connaissances générales sur le sujet traité et sur les stratégies (Hébert, 2003; Kozminsky et Kozminsky, 2001).

Dans la classe, différents facteurs ont aussi pu influencer sur ces résultats, dont la qualité de l'activité d'apprentissage par la lecture. En effet, celle qui a été proposée aux élèves dans cette étude avait été planifiée de façon à correspondre à ce que la plupart des enseignants demandaient à leurs élèves de réaliser en classe au moment de l'étude, c'est-à-dire lire des textes dans le manuel et répondre à des questions sur le sujet traité. Or, son analyse montre qu'elle ne respectait pas les trois critères qui déterminent la qualité d'une telle activité: sa pertinence pour faire lire et apprendre l'élève, sa complexité pour favoriser l'autorégulation de l'apprentissage et son caractère motivant pour soutenir la motivation de l'élève (Cartier, 2007). Par exemple, l'analyse montre qu'aucune tâche n'a été proposée aux élèves pendant la lecture pour les aider à organiser l'information (p. ex., faire un schéma), ce qui aurait rendu l'activité plus pertinente.

### **Conclusion**

La présente étude visait à mieux comprendre comment les adolescents qui fréquentent une école en milieu défavorisé et qui ont une faible performance à une activité d'apprentissage par la lecture. Les résultats obtenus nous incitent à souligner certaines limites de cette étude. Les stratégies mentionnées par les élèves qui y ont participé ont pu être influencées par le fait de donner des réponses plus fréquentes que réelles afin de donner une image positive de soi, un phénomène connu sous le nom de « désirabilité sociale ». De plus, ces élèves étaient ceux dont nous avons obtenu le consentement des parents. Cette exigence éthique est importante en

recherche, mais elle nous a empêchés d'établir le portrait de l'ensemble des élèves qui fréquentaient les classes où l'étude s'est déroulée.

Le choix de décrire les stratégies des élèves à partir d'un questionnaire rempli par ces derniers nous amène à préciser que les résultats obtenus représentent un aspect important de l'étude de l'autorégulation de l'apprentissage, soit le point de vue de l'élève sur ce processus. Les résultats de l'étude montrent le lien de cohérence entre les propos des élèves et les performances obtenues à l'activité.

Sur le plan empirique, un des apports de cette étude est d'avoir montré que tous les élèves qui ont réalisé l'activité, aussi bien ceux qui l'ont moins bien réussie que ceux qui l'ont mieux réussie, mentionnent utiliser différentes stratégies. Les élèves qui ont moins bien réussi l'activité disent utiliser moins de stratégies qui visent le traitement de l'information contenue dans le texte que ceux qui l'ont mieux réussie. Sur le plan théorique, les résultats obtenus montrent bien le rôle que jouent les stratégies, tel que défini dans le modèle *Apprendre en lisant*, ainsi que les besoins particuliers qu'ont les élèves faibles qui fréquentent des écoles en milieu défavorisé. Ces résultats militent en faveur d'une différenciation pédagogique en classe, qui prendrait en compte les besoins de ce groupe d'élèves.

### Références

- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1991). Research directions: Social studies texts are hard to understand: Mediating some of the difficulties. *Language Arts*, 68, 482-490.
- Beaudry, D. (2003). *Exploration des stratégies cognitives d'élèves du secondaire qui ont des difficultés d'apprentissage lorsqu'ils lisent pour apprendre*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Québec, Canada.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: Pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec,

Canada.

- Bradshaw, J. (2002). Child poverty and child outcomes. *Children & Society*, 16(2), 131-140.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Cartier, S. (2003). Lire pour apprendre. In N. Van Grunderbeeck, M. Théorêt, S. Cartier, & R. Chouinard (Eds.), *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire* (pp. 36-70). Rapport remis au Fonds québécois de la recherche en sciences humaines et en communication (FQRSC). Retrieved from <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-Grunderbeeck.pdf>
- Cartier, S. C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture d'élèves en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une classe de cheminement particulier de formation en première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire, mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou: Éditions CEC.
- Cartier, S. C., & Contant, H. (2008, May). *Apprendre en lisant au secondaire en milieu défavorisé*. Communication présentée au Congrès de l'Association pour l'avancement du savoir (ACFAS), Québec.
- Chan, L. K. S. (1994). Relationship of motivation, strategic learning, and reading achievement in grades 5, 7 and 9. *Journal of Experimental Education*, 62(4), 319-339.
- Conseil scolaire de l'Île de Montréal (1998). *Classification des écoles secondaires selon l'ordre décroissant de l'indice de défavorisation: inscription au 30 septembre 1997*.
- Deniger, M.-A., & Roy, G. (2005). Les politiques d'intervention auprès des milieux scolaires défavorisés: enjeux historiques et perspectives contemporaines. In L. DeBlois & D. Lamothe (Eds.), *La réussite scolaire: Comprendre et mieux intervenir* (pp. 27-38). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D., & Huang, C. W. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced reading instruction on the NAEP. *Journal of Educational Research*, 94(3), 145-162.

- Hébert, C. (2003) *Description des stratégies d'autorégulation d'élèves du secondaire qui ont des difficultés d'apprentissage lorsqu'ils lisent pour apprendre*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J. Y., & Gariépy, W. (1993). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'Île de Montréal*. Montréal: Fondation du Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-759.
- Johnson, N. J., & Giorgis, C. (2001). Interacting with the curriculum. *Reading Teacher*, 55(2), 204-213.
- Kozminsky, E., & Kozminsky, L. (2001). How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of Research in Reading*, 24(2), 187-29.
- Laparra, M. (1991). Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques a visée didactique. *Pratiques*, 69, 97-124.
- Markovits, H. (1999). L'interprétation et la diffusion des résultats. In R. J. Vallerand & U. Hess (Eds.), *Méthode de recherche en psychologie* (pp. 435-456). Montréal: Éditions Gaétan Morin.
- Martel, V. (2009). Lire et écrire en sciences humaines. In J. Lebrun & A. Araújo-Oliveira (Eds.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire, des fondements aux pratiques* (pp. 177-203). Montréal: Éditions Gaétan Morin.
- Martel, V. Lévesque, J.-Y., & Bilodeau, K. (2009). *La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: Portrait des pratiques pédagogiques d'enseignants du Québec. Rapport de recherche*. Rimouski: Éditions Appropriation.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2007a). *Démarrage et intégration des écoles primaires et des nouvelles écoles secondaires participant à la stratégie d'intervention Agir autrement en 2007-2008*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2007b). *Décrochages et retards scolaires, caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Richard, J. F. (1990). *Les activités mentales: Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris: Armand Colin.
- Roy, G., & Deniger, M.-A. (2003). De mesures compensatoires à l'obligation de résultat: Bilan critique des politiques scolaires d'intervention auprès des milieux défavorisés québécois. Québec : CRIRES. Retrieved from <http://www.education.csq.qc.net/sites/1673/documents/publications/defavori.pdf>
- Scalon, D., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1996). Can a strategy be taught and learned in secondary inclusive classrooms? *Learning Disabilities Research & Practice, 11*(1), 41-57.
- Smith, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal: HRW.
- Thomas, K. F., & Rinehart, S. D. (1990). Content area reading practices: relationships of teacher usage and ability. In N. D. Padak (Ed.), *Challenges in reading: Twelfth yearbook of the College Reading Association* (pp. 71-80). Utah: College Reading Association.
- Vacca, R. T. (1998). Let's not marginalize adolescent literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 41*(8), 604-609.
- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Cartier, S., & Chouinard, R. (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*. Rapport remis au Fonds québécois de la recherche en sciences humaines et en communication (FQRSC).
- Vauras, M. (1991). *Text learning strategies in school-aged students*. Helsinki: Academia Scientarum Fennica.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-Regulation* (pp. 13-39). New-York: Academic Press.

## **Remerciements**

Cette recherche n'aurait pas eu lieu sans la participation inestimable des enseignants et des élèves à un moment où le milieu scolaire commençait tout juste à reconnaître l'importance de la lecture pour la réussite scolaire au secondaire. Nous les remercions sincèrement pour leur engagement et leur persévérance dans le projet. Nous remercions également Roseline Garon, Mylène Payette et Catherine Hébert pour leur précieuse assistance pendant les trois années de la recherche. Cette étude a été réalisée grâce au soutien de l'Action concertée Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE, dossier numéro 2000-LE-70826 (Programme pour le soutien de la recherche en lecture) ainsi que par le Programme de soutien aux équipes de recherche du FQRSC pour le Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES).