

Apprentissage par la lecture chez les élèves âgés entre 13 et 15 ans ayant de faibles performances à l'activité dans une école francophone en milieu minoritaire de l'Ontario

Par
Bunkuna Makuikila

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

Juin 2022

Ce mémoire intitulé :
Apprentissage par la lecture chez les élèves âgés entre 13 et 15 ans ayant de faibles performances à l'activité dans une école francophone en milieu minoritaire de l'Ontario

Présenté par :
Bunkuna Makuikila

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Isabelle Vivegnis, Ph. D. (présidente du jury)

Marie (Aurélie) Thériault, Ph. D. (directrice de recherche)

Carol Léonard, Ph. D. (membre externe du jury)

Marie-Ève Boisvert-Hamelin, Ph. D. (membre du jury)

« Quand tout héritage me sera ravi, l'instruction reçue de l'école restera mon unique héritage
que personne ne pourra me ravir »

Abbé Madimba

À la mémoire du défunt papa Pierre Bunkuna Mbala-zi-N'Kondi et de la défunte épouse
Nadine Mayimona
Et
À tous mes enfants, mes sœurs et frères, mes cousin(e)s, mes nièces et neveux, ainsi qu'à
mes ami(e)s

RÉSUMÉ

Au secondaire, les problèmes d'apprentissage par la lecture de l'élève se manifestent par de faibles performances dans ses cours en général, ce qui reflète son manque de connaissances et de stratégies (Cartier, 2007, p. 47). En effet, des chercheurs ont démontré que de multiples facteurs peuvent contribuer à la compréhension de la problématique de la performance scolaire. Parmi ceux-ci, les problèmes de compréhension liés à la lecture (Horton et Lovitt, 1994; Best, 1997; Cartier, 2005; Cartier, 2007; OQRE, 2017), de motivation à apprendre (Bouffard et Bordeleau, 1997; Cartier, 2007; Miller et Meece, 1997; Viau, 2009), de stratégies cognitives et de stratégies d'autorégulation (Cartier, 2006; Cartier, 2007; Raoui, 2012), l'insuffisance de ressources en français adaptées à la réalité des élèves (Kamono et Benimmas, 2017), l'insécurité linguistique (Boudreau et Dubois, 1992; Cormier, 2005; Infantino, 2019, p. 39; Melanson et Cormier, 2010, cités par Murray, 2016, p. 10) sont considérés comme étant les plus importants. Compte tenu de l'importance de la lecture dans l'acquisition des connaissances à l'école, il est nécessaire d'étudier les processus de l'apprentissage par la lecture des élèves ayant de faibles performances lors des activités de lecture.

Dans le but de décrire le processus d'apprentissage par la lecture et les profils sociolinguistiques des élèves franco-ontariens ayant de faibles performances à l'activité, des analyses qualitatives de contenu thématique ont été réalisées dans la présente étude. Dans ce dessein, les traces d'activité de lecture laissées par les élèves, des observations en classe et des réponses aux entrevues semi-dirigées de trois élèves ayant de faibles performances à l'activité dans une école en milieu francophone minoritaire ont été analysées à l'aide du modèle « Apprentissage par la lecture » de Cartier et Butler (2016).

En réponse au premier objectif de l'étude, les résultats permettent de constater que faire vivre aux élèves franco-ontariens des activités authentiques et signifiantes, les laisser faire des choix et travailler en équipe semblent faire partie des vécus langagiers pouvant susciter un comportement autodéterminé. En effet, les trois élèves ont trouvé utile et intéressante l'activité de lecture qui leur a été proposée. De plus, les résultats montrent un lien entre l'intervention pédagogique de l'enseignant et des composantes du processus d'apprentissage par la lecture. Par exemple, les trois élèves ont interprété les exigences des activités de lecture en planifiant leur apprentissage, ils ont géré leurs difficultés en posant des questions pertinentes. Les trois élèves franco-ontariens ayant de faibles performances ont réussi la tâche de la compréhension des textes et

d'écriture du texte explicatif. En outre, deux élèves ont reçu une bonne note en communication orale et un seul élève a échoué.

En réponse au deuxième objectif, les résultats des profils sociolinguistiques des élèves révèlent un effet encourageant. Ces résultats concordent avec ceux qui ont été obtenus par des études antérieures sur des élèves faibles, dans certains cas, et des élèves ordinaires, d'autres cas. En effet, ces résultats² peuvent servir de pistes pour de nouvelles recherches dans ce domaine.

Ces résultats montrent à suffisance la nécessité de considérer l'interaction entre l'individu et son contexte environnemental telle que suggérée par Cartier et Butler (2016). Le portrait d'apprentissage de ces élèves peut nous aider comme enseignant à adapter notre intervention pédagogique et à planifier des activités authentiques et pertinentes qui améliorent leur apprentissage par la lecture.

Mots – clés :

Apprentissage par la lecture, stratégies cognitives, stratégies d'autorégulation, faible performance, élèves francophones, élèves allophones, milieu francophone minoritaire, école secondaire en milieu francophone minoritaire.

ABSTRACT

In high school, the student's problems with learning through reading manifest themselves in poor performance in their courses in general, which reflects their lack of knowledge and strategies (Cartier, 2007, p. 47). Indeed, researchers have shown that multiple factors can contribute to understanding the problem of academic performance. Among these, comprehension problems related to reading (Horton and Lovitt, 1994; Best, 1997; Cartier, 2005; Cartier, 2007; OQRE, 2017), motivation to learn (Bouffard and Bordeleau, 1997; Cartier, 2007; Miller and Meece, 1997; Viau, 2009), cognitive strategies and self-regulation strategies (Cartier, 2006; Cartier, 2007; Raoui, 2012), the lack of resources in French adapted to the reality of students (Kamono and Benimmas, 2017), linguistic insecurity (Boudreau and Dubois, 1992; Cormier, 2005; Infantino, 2019, p. 39; Melanson and Cormier, 2010, cited by Murray, 2016, p. 10) are considered to be the most important. Given the importance of reading in the acquisition of knowledge at school, it is necessary to study the processes of learning through reading of students with low performance in reading activities.

To describe the process of learning through reading and the sociolinguistic profiles of Franco-Ontarian students with low performance in the activity, qualitative analyzes of thematic content were carried out in this study. For this purpose, traces of reading activity left by students, classroom observations and responses to semi-directed interviews of three students with poor performance in the activity in a school in a minority Francophone environment were analyzed at using Cartier and Butler's "Learning through Reading" model (2016).

In response to the first objective of the study, the results show that having Franco-Ontarian students experience authentic and meaningful activities, letting them make choices and working as a team seem to be part of the language experiences that can elicit self-determined behavior. Indeed, the three students found the reading activity that was proposed to them useful and interesting. In addition, the results show a link between the teacher's pedagogical intervention and components of the process of learning through reading. For example, the three students interpreted the demands of reading activities by planning their learning, they managed their difficulties by asking relevant questions. The three Franco-Ontarian students with low performance succeeded in the task of understanding the texts and writing the explanatory text. In addition, two students received a good mark in oral communication and only one student failed.

In response to the second objective, the results of the students' sociolinguistic dimensions reveal an encouraging effect. These results are consistent with those obtained by previous studies on weak students, in some cases, and ordinary students, in other cases. Indeed, these results can serve as avenues for further research in this area.

These results sufficiently show the need to consider the interaction between the individual and his environmental context as suggested by Cartier and Butler (2016). The learning portrait of these students can help us as teachers to adapt our pedagogical intervention and to plan authentic and relevant activities that improve their learning through reading.

Keywords: Learning through reading, cognitive strategies, self-regulation strategies, low performance, francophone students, allophone students, minority francophone environment, secondary school in minority francophone environment.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce mémoire, j'adresse un sincère remerciement à Madame Marie (Aurélie) Thériault, ma directrice de recherche, pour sa supervision, son appui, sa rigueur, sa compréhension et la disponibilité qu'elle a manifestée tout au long de ce travail de recherche. Aux membres de mon jury, Madame Isabelle Vivegnis, Madame Marie-Ève Boisvert-Hamelin ainsi que Monsieur Carol J. Léonard, je présente également mes mots de remerciement pour l'investissement de leur temps dans la lecture de ce présent document.

Évidemment, un merci incroyable à la direction de l'école qui avait accepté de collaborer à la réalisation de cette étude. Je souligne ici l'apport des élèves et de l'enseignant qui y ont participé. Je garde en mémoire leur préoccupation pour la réussite scolaire dans les écoles francophones en milieu minoritaire.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	i
REMERCIEMENTS.....	v
TABLE DES MATIÈRES.....	vi
LISTE DES FIGURES OU DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	x
INTRODUCTION	2
1 PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Contexte scolaire franco-ontarien.....	6
1.2 Programme de soutien à l'apprentissage des élèves en contexte minoritaire.....	9
1.2.1 Programme de formation à l'école francophone en milieu minoritaire de l'Ontario.....	10
1.2.2 Portrait d'une école francophone située en milieu minoritaire de l'Ontario.....	11
1.2.3 Activités de lecture à l'école secondaire.....	12
1.3 Présentation du problème.....	14
1.3.1 Facteurs d'influence du problème.....	15
1.3.1.1 Facteurs familiaux.....	16
1.3.1.2 Facteurs scolaires.....	17
1.3.1.3 Facteurs communautaires.....	18
1.4 Question générale de recherche.....	20
2 CADRE DE RÉFÉRENCE	21
2.1 Apprentissage par la lecture.....	21
2.1.1 Définition de l'apprentissage par la lecture.....	21
2.1.2 Modèle « Apprentissage par la lecture » (Cartier et Butler, 2016).....	22
2.2 Dimensions sociolinguistiques.....	37
2.2.1 Norme linguistique.....	38
2.2.2 Variation linguistique.....	38
2.2.1 Insécurité linguistique.....	38
2.2.3.1 Évolution de l'insécurité linguistique.....	38
2.2.3.2 Définition de l'insécurité linguistique.....	38
2.3 Insécurité linguistique et faibles performances en apprentissage par la lecture.....	40
2.4 Littératie: le contexte minoritaire.....	43
2.4.1 Littératie familiale.....	44

2.4.2	Littératie critique.....	44
2.4.3	Littératie communautaire.....	45
2.4.4	Littératie scolaire.....	45
2.5	Modèle du Comportement langagier autodéterminé et conscientisé (CLAC)	47
2.5.1	Définition des concepts du modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé.....	47
2.5.2	Relation entre les variables du modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé.....	52
2.6	Pertinence du modèle "Apprentissage par la lecture" (Cartier et Butler, 2016).....	52
2.7	Soutien offert et pratiques évaluatives formatives en classe.....	53
2.8	Recension des recherches empiriques	58
2.9	Objectifs spécifiques de la recherche.....	63
3	ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES	65
3.1	Type de recherche	65
3.2	Participants.....	66
3.3	Outils de collecte de données.....	68
3.4	Déroulement d'ensemble de la démarche de recherche	75
3.5	Orientation générale d'analyse de données.....	77
3.6	Aspects déontologiques.....	82
4	RÉSULTATS DE L'ÉTUDE	85
4.1	Processus d'apprentissage par la lecture de trois élèves ayant de faibles performances	85
4.1.1	Processus d'apprentissage par la lecture de Nova.....	85
4.1.2	Processus d'apprentissage par la lecture de Nivya	89
4.1.3	Processus d'apprentissage par la lecture de Divya.....	93
4.2	Profils sociolinguistiques de trois élèves ayant de faibles performances	95
4.2.1	Profils sociolinguistiques de Nova dans ses trois activités de lecture.....	96
4.2.2	Profils sociolinguistiques de Nivya dans ses trois activités de lecture	96
4.2.3	Profils sociolinguistiques de Divya dans ses trois activités de lecture	97
5	DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	100
5.1.	Expérience vécue en apprentissage par la lecture par les trois élèves ayant de faibles performances	100
5.2	Profils sociolinguistiques chez les trois élèves ayant de faibles performances	104

CONCLUSION	109
6.1 Apports de la recherche.....	110
6.2 Limites de la recherche.....	111
6.3 Perspectives	112
RÉFÉRENCES	115
ANNEXES	140
Annexe 1. Grille d'observation.....	140
Annexe 2. Guide d'entrevue.....	144
Annexe 3. Grille de codage de réponses de l'élève passé en entrevue	147
Annexe 4. Grille d'observation de l'enseignant.....	149
Annexe 5. Certificat d'éthique	151
Annexe 6. Formulaire d'information et consentement adressé au Conseil scolaire	153
Annexe 7. Formulaire d'information et de Consentement adressé aux parents d'élèves	156
Annexe 8. Situation d'Apprentissage par la lecture	159

LISTE DES FIGURES OU DES TABLEAUX

1.1	Tableau 1: Effectifs d'élèves par niveau et par langue d'enseignement en 2016-2017	7
2.1	Figure 1 : Facteurs qui influencent les résultats scolaires faibles de l'élève franco-ontarien	16
2.1	Figure 2 : Modèle des balanciers compensateurs	19
2.1	Figure 3 : Modèle « Apprentissage par la lecture » de Cartier et Butler (2016).....	23
2.1	Figure 4 : Le principe du déterminisme réciproque de Bandura (1980)	24
2.1	Figure 5 : Modèle d'autorégulation de Zimmerman (2000).....	25
2.1	Figure 6 : Situation d'APL adaptée de Cartier, Butler et Bouchard (2010) et Cartier (2007)	26
2.1	Figure 7 : Dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 2009)	32
2.1	Figure 8 : Modèle du Comportement langagier autodéterminé et conscientisé	48
2.3	Figure 9: Soutien au processus d'apprentissage autorégulé (Cartier, Butler et Bouchard (2010).....	54
2.4	Tableau 2 : Valeurs ajoutées de la notion de littératie selon les chercheurs francophones.....	60
3.3	Tableau 3 : Information sur les participants à la recherche	67
3.3	Tableau 4 : Outils de collecte de données qualitatives de recherche.....	69
3.3	Tableau 5 : Exemple d'une section de la grille de compilation des données sur le processus d'apprentissage par la lecture de l'élève	71
3.3	Tableau 6 : Grille d'observation sur les dimensions sociolinguistiques de l'élève.....	72
3.3	Tableau 7 : Activités de lecture réalisées par les élèves.....	73
3.3	Tableau 8 : traces observables laissées par les élèves	74
3.3	Tableau 9 : Déroulement de la démarche de recherche	76
3.3	Figure 10 : Codes pour le processus d'APL et les dimensions sociolinguistiques de l'élève	79
4.1	Tableau 10 : Processus d'apprentissage par la lecture de Nova	86
4.1	Tableau 11 : Processus d'apprentissage par la lecture de Nivya	89
4.1	Tableau 12 : Processus d'apprentissage par la lecture de Divya.....	93
4.1	Tableau 13 : Profils sociolinguistiques de Nova.....	96
4.1	Tableau 14 : Profils sociolinguistiques de Nivya.....	96
4.1	Tableau 15 : Profils sociolinguistiques de Divya	97

LISTE DES ABRÉVIATIONS

- ALF: Actualisation linguistique en français
- ACELF : Association canadienne d'éducation de langue française
- APL: Apprentissage par la lecture
- CLAC : Comportement langagier autodéterminé et conscientisé
- CMEC : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada
- CSLF : Conseil supérieur de langue française
- DESO : Diplôme d'études secondaires de l'Ontario
- DIF: Définition inclusive des francophones
- ÉDU: Ministère de l'Éducation de l'Ontario
- IL : Insécurité linguistique
- JSF : Jeunes Sans Frontières
- MÉFO: Ministère de l'Éducation et de la formation de l'Ontario
- MEO : Ministère de l'Éducation de l'Ontario
- MÉQ: Ministère de l'Éducation du Québec
- OAF : Office des affaires francophones
- OCDE: Organisation de coopération et de développement économiques
- OQRE: Office de la qualité et de la responsabilité en éducation
- PALF: Politique d'aménagement linguistique en français
- PANA: Programme d'appui aux nouveaux arrivants
- PDF: Perfectionnement de français
- PISA : Programme international pour le suivi des acquis
- TPCL: Test provincial de compétences linguistiques

INTRODUCTION

L'avènement de la société du savoir a bouleversé le monde dans lequel nous vivons. Afin de mieux comprendre l'ampleur de cette réalité, nous n'avons qu'à penser au déploiement des nouvelles technologies, de même qu'à la transformation de l'économie et du marché du travail. Par ailleurs, il est nécessaire que les individus puissent s'adapter constamment à leur environnement s'ils désirent participer activement à la société. Or, pour y arriver, tous doivent développer de solides compétences en lecture pour apprendre. Toutefois, nombreux sont ceux et celles qui, encore de nos jours, affichent un faible niveau de lecture. Parmi ce groupe, une large part est constituée d'élèves franco-ontariens, issus de familles exogames, anglophones, allophones et immigrants.

Bien que la mission de l'école franco-ontarienne soit bien documentée, il en est tout autrement de l'approche d'enseignement sur l'apprentissage par la lecture. En effet, enseignant de français depuis une vingtaine d'années au secondaire, en Ontario, je constate que les élèves éprouvent de faibles performances à l'activité d'apprentissage par la lecture. Lorsqu'ils lisent de textes pour apprendre sur un sujet, les élèves ont de la difficulté à comprendre, résumer ou expliquer l'information du texte. Également, les faibles performances que j'observe chez mes élèves dans le cours de français, en général, reflètent leur manque de motivation et d'engagement cognitif à réaliser les activités de lecture. Cela est dû à leur insécurité linguistique tant à l'oral qu'à l'écrit. L'inclusion de la clientèle scolaire pluriethnique dont la compétence en français est limitée et parfois même inexistante, pose un problème de compétences linguistiques en ce qui a trait à la compréhension de textes à lire. Pour ce faire, cette étude se propose de décrire les perceptions des élèves franco-ontariens au regard de leur motivation à réaliser les activités d'apprentissage par la lecture. Comme outil d'apprentissage, l'apprentissage par la lecture offre à tous les enseignants la possibilité d'aider les élèves en planifiant des activités qui leur permettront à la fois de retenir des informations tirées de leur lecture et de développer de nouvelles stratégies pour le faire. L'apprentissage par la lecture peut aussi aider les élèves à créer de meilleures habitudes d'apprentissage et à renforcer leurs compétences d'études (Wolters, 2011), à appliquer des stratégies d'apprentissage pour améliorer les résultats scolaires (Harris, Friedlander, Sadler, Frizzelle et Graham, 2005), à contrôler leurs performances (Harris et al., 2005) et évaluer leurs progrès scolaires (De Bruin, Thiede et Camp, 2011).

De plus, cette recherche me permet de décrire les stratégies cognitives et les stratégies d'autorégulation des élèves à travers des activités de lecture. Le présent travail de recherche comporte cinq chapitres. Premièrement, la problématique de recherche présente le contexte social et scientifique du sujet à l'étude, le problème de recherche, les facteurs d'influence ainsi que la question générale de recherche. Deuxièmement,

le cadre de référence propose des définitions aux principaux concepts issus de la question générale et expose le modèle théorique de l'apprentissage par la lecture (Cartier et Butler, 2016), décrit le phénomène de l'insécurité linguistique chez les élèves franco-ontariens ainsi que la littératie en milieu minoritaire, la pertinence du modèle d'APL par rapport à notre projet de recherche, le soutien offert en classe, le modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé de Landry et Allard (2016) et la recension des recherches empiriques. Pour terminer la section, nous présentons les deux objectifs spécifiques de recherche. Ensuite, le troisième chapitre, abordant la méthodologie, présente les aspects empiriques de la recherche, tels que le type de recherche, les participants, les outils de collecte de données en plus de présenter le déroulement d'ensemble de la démarche de recherche ainsi que l'orientation générale d'analyse de données et les aspects déontologiques. Puis, dans le quatrième chapitre, nous présentons les résultats de la recherche, suivis d'une discussion, dans le cinquième chapitre. Enfin, la conclusion reprend les faits saillants de la recherche et décrit ses apports et ses limites sur le plan théorique, pédagogique, méthodologique et empirique.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans les milieux éducatifs canadiens, les résultats obtenus par les élèves francophones en milieu minoritaire au Programme international pour le suivi des acquis (PISA, 2000; 2012) sont une source de préoccupation. En effet, ces études montrent que les élèves fréquentant les écoles francophones en milieu minoritaire, peu importe qu'ils grandissent dans une famille endogame, exogame¹ ou dans une famille dont les parents sont immigrants, obtiennent des résultats inférieurs à leurs pairs anglophones en lecture, en écriture et en mathématiques (Blain, Cavanagh et Cammarata, 2018, p. 1107; Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016, p. 3). Or, au Canada comme partout dans le monde, les élèves d'aujourd'hui ont besoin de communiquer, de collaborer et de résoudre des problèmes avec des citoyens du monde entier. Pour aider les élèves à accomplir ces tâches, la littératie constitue une compétence essentielle. Or, au-delà du savoir-lire et écrire traditionnel associé à l'alphabétisation, la littératie est multidimensionnelle et englobe le savoir-parler, écouter, écrire, publier, analyser et critiquer les informations sur différents supports, en plus d'en produire de nouvelles, et ce, dans des situations qui varient en fonction des contextes personnels, professionnels, socioculturels et des disciplines curriculaires (Blain et al., 2009; Dupond et Grandaty, 2012; Hébert et Lépine, 2013; Lafontaine, 2016; Table ronde des experts en littératie, 2004).

Au secondaire, les problèmes d'apprentissage par la lecture de l'élève se manifestent par de faibles rendements dans ses cours en général, ce qui reflète son manque de connaissances et de stratégies (Cartier, 2007, p. 47). À cela, l'auteure ajoute que lorsque l'élève qui rencontre des difficultés lit pour apprendre sur un sujet, il se concentre plus que ses pairs sur la réalisation de l'activité, au détriment de la compréhension et de l'apprentissage. Il ne manifeste pas d'intérêt pour la lecture; parfois, il tente d'éviter les activités d'apprentissage par la lecture, de les réaliser le plus vite possible et de lire le moins possible. De plus, il demande de l'aide tout au long des activités. Ces lacunes auront un effet négatif sur sa vie personnelle et scolaire : manque d'estime de soi, absentéisme, stress, échec et abandon scolaire, démotivation, etc.

Comme à l'école, la majorité des activités d'apprentissage demandent aux élèves de faire appel à leurs connaissances en lecture, et ce, peu importe la matière à l'étude, nous avons décidé de nous intéresser à l'apprentissage par la lecture. L'apprentissage par la lecture est un processus qui s'avère des plus importants pour tous les élèves qui désirent réussir leurs cours et obtenir leur diplôme (Cartier, 2006, p. 40). L'apprentissage par la lecture est une situation qui est utilisée dans tous les domaines d'apprentissage sollicités : mathématiques, sciences et technologie, arts, univers social, langues et développement personnel.

¹ Au Canada, la famille exogame renvoie aux mariages entre francophones et anglophones; tandis que la famille endogame fait référence aux couples francophones (Dalley, 2006)

Il peut se faire en classe ou à la maison, et ce, individuellement ou en équipe, pour répondre à des questions, faire une recherche, réaliser un projet, résoudre un problème, s'initier à un cours ou se perfectionner. De plus, apprendre par la lecture prend en compte la logique et les visées de chacun des domaines d'apprentissage (Cartier, 2006, p. 41).

Ainsi, ce premier chapitre comprend quatre sections: d'abord, nous présentons le contexte scolaire franco-ontarien. Ensuite, nous discutons des ressources pour soutenir l'apprentissage des élèves en contexte minoritaire. Puis, nous présentons les facteurs d'influence du problème. Enfin, la question générale de recherche conclut la problématique.

1.1 Contexte scolaire franco-ontarien

Dans cette section, nous traitons le contexte scolaire franco-ontarien. Il est d'abord nécessaire de faire le portrait général de l'Ontario francophone ainsi que le contexte de l'immigration canadienne en vue de favoriser une compréhension partagée du contexte sociodémographique de la problématique abordée. Pour ce faire, tout au long de la section, nous ferons référence aux statistiques citées par Bergeron (2019, p. 94).

En 2016, la population totale de l'Ontario était de 13,3 millions. Le nombre de francophones (première langue officielle parlée) était de 504 130 et le nombre de personnes qui avait l'anglais et le français comme premières langues officielles parlées était de 92 940 (Statistique Canada, 2017f). Le bilinguisme, au sein des familles francophones, est une réalité largement majoritaire. En 2011, sept couples sur dix avec enfant(s) sont exogames² (soit 68,3 %). En outre, en 2016, 77 % des francophones parlent plus d'une langue à la maison (français avec anglais ou avec une autre langue), comparativement à 23 % d'entre eux qui parlent seulement français à la maison (Statistique Canada, 2016).

Au Canada, les familles viennent de partout dans le monde et les rapports au français sont aussi diversifiés que la composition démographique du pays. Plus de 10,4 millions de personnes peuvent soutenir une conversation en français (hors Québec, 2,7 millions) (Statistique Canada, 2017a). À l'extérieur du Québec, en 2016, le nombre d'individus ayant déclaré le français comme langue maternelle était de 3,8 %; une légère diminution en comparaison à 2011 (soit 4 %). De plus, la population ayant le français comme première langue officielle parlée réside essentiellement au Nouveau Brunswick (31,8 %), au Yukon (4,6 %) et en Ontario (4,1 %) (Statistique Canada, 2017a). À cela, nous ajoutons que 76,4 % des immigrants parlent plus d'une langue,

² Selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004), l'exogamie se définit comme l'union ou le mariage de conjoints de groupes linguistiques différents.

comparativement à 27,5 % des Canadiens de naissance (Statistique Canada, 2017c). Ils ont déclaré à plus de 70 %, lors du dernier recensement de 2016, avoir une langue maternelle autre que le français ou l'anglais.

À la suite d'une nouvelle définition inclusive des francophones adoptée par le Commissariat aux services en français de l'Ontario (2013), l'école franco-ontarienne intègre les allophones qui n'ont ni le français ni l'anglais comme langues premières, mais qui ont des connaissances du français comme langue officielle et qui le parle à la maison (Larouche, 2018).

En Ontario, on compte près de 450 écoles élémentaires et secondaires (Éducation en langue française, 2014; Isabelle, 2018) au sein desquelles 12 conseils scolaires avec huit conseils scolaires catholiques et quatre conseils publics repartis à travers la province. Le système scolaire franco-ontarien, illustré par le tableau 1 dénombre près de 106 000 élèves. Le niveau élémentaire se compose de la maternelle et du jardin d'enfants, classes optionnelles, et de la 1^{re} année à la 8^e année. Le niveau secondaire comprend quatre niveaux de la 9^e à la 12^e année. En 2016-2017, on comptait près de 82 000 élèves au niveau élémentaire et près de 23 700 élèves au niveau secondaire (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017).

Tableau 1: Effectifs d'élèves par niveau et par langue d'enseignement en 2016-2017 des écoles en Ontario³ :

	Année d'études obligatoires	Langue française	Langue anglaise
Maternelle		8 501	120 149
Jardin d'enfant		8 651	124 161
1 ^{re} année	1	8 798	128 352
2 ^e année	2	8 871	131 212
3 ^e année	3	8 794	132 733
4 ^e année	4	8 346	133 582
5 ^e année	5	8 240	131 475
6 ^e année	6	7 740	130 546
7 ^e année	7	7 209	131 275
8 ^e année	8	6 850	131 677
Total		82 000	1 295 162
9 ^e année	9	6 097	135 284
10 ^e année	10	5 889	141 460
11 ^e année	11	5 536	141 667
12 ^e année	12	6 183	187 422
Total		23 705	605 833

Dans ces écoles, le français est la seule langue permise d'enseignement (ministère de l'Éducation de l'Ontario, (ÉDU, 2009). L'enseignement se fait en français dans toutes les matières sauf celui de l'anglais langue

³ Sources : Données tirées de ministère de l'Éducation de l'Ontario (2018)

seconde. Pour y être admis, les parents des élèves doivent répondre aux exigences stipulées sous l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés (Isabelle, 2018, p. 43) :

1. Les citoyens canadiens :
 - a) Dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou, anglophone de la province où ils résident,
 - b) Qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.
2. Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.
3. Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes 1) et 2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province :
 - a) S'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;
 - b) Comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financé sur les fonds publics.

Comme cet article de loi s'adresse aux parents des enfants, c'est-à-dire, aux ayants droit, leurs enfants peuvent être admis à l'école même s'ils ne parlent pas toujours le français lors de leur entrée. Pour les parents qui, en Ontario, ne répondent pas à ces critères, leurs enfants peuvent encore être admis à l'école de langue française par le biais d'un comité d'admission composé de la directrice ou du directeur de l'école, d'une représentante ou d'un représentant du conseil scolaire et d'une enseignante ou d'un enseignant de l'école (44).

Ainsi, comme la langue française côtoie la langue anglaise, l'école franco-ontarienne cherche à promouvoir un bilinguisme additif (Bernard, 1997; Cardinal, Lapointe et Thériault, 1994; Cummins, 1979 et 2000; Landry et Allard, 1997). Le bilinguisme additif se caractérise par l'addition d'une langue seconde (l'anglais) sans perte de la langue maternelle. Malgré la promotion du bilinguisme additif, on retrouve au sein d'une même école des élèves francophones dits de « souche », des élèves anglophones acceptés par le biais d'un comité

d'admission (Gérin-Lajoie, 2011), des ayant-droits⁴ (Foucher, 1999; Leurebourg, 2013) dans les sens de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, dont la compétence en français est limitée, parfois même inexistante (Gérin-Lajoie, 2003), des élèves issus d'immigration résidant dans un contexte majoritairement anglophone (Pilote et Magnan, 2008). Donc, l'éducation franco-ontarienne est caractérisée par la diversité linguistique où les élèves évoluent dans un milieu social anglophone dominant. Ainsi, la présence de deux ou plusieurs langues au sein de l'école ouvre les portes à des expériences non seulement enrichissantes, mais elle signifie aussi que l'apprenant fait face à des défis linguistiques particuliers. Par exemple, on observe un sentiment d'insécurité linguistique qui provoque chez les élèves un manque de motivation à s'exprimer en français (Cavanagh et Blain, 2015). Aussi, l'insécurité linguistique entraîne une diminution de la production orale ou écrite et, conséquemment une baisse de l'estime de soi (Cormier, 2005). Elle est un facteur responsable de faibles performances en lecture et en écriture (Cavanagh et Blain, 2009). Ainsi, pour favoriser les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les institutions éducatives francophones de l'Ontario, le ministère de l'Éducation de l'Ontario propose un plan d'action pour la réussite des élèves franco-ontariens (ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1994; ÉDU, 2004; Fleuret, 2013). La section suivante décrit la stratégie mise en place par le ministère de l'Éducation pour contrer les effets dominants de la langue anglaise de manière à permettre l'inclusion de la population scolaire pluriethnique.

1.2 Programmes de soutien à l'apprentissage des élèves en contexte minoritaire

L'école francophone en milieu minoritaire de l'Ontario accueille un public scolaire de plus en plus hétérogène sur le plan de la langue et de la culture. Une telle diversité se reflète, non seulement dans les compétences orales mais aussi dans la compétence à lire pour apprendre sur un sujet à l'étude. Pour soutenir les élèves dans leur apprentissage du français, le ministère de l'Éducation de l'Ontario et de la formation a publié trois documents suivants: Politique d'aménagement linguistique en français (PALF), Actualisation linguistique en français (ALF) et perfectionnement du français (PDF) (MÉFO, 1994a, 1994b, 1994c). Ces programmes visent le développement de la littératie à travers la communication orale, la lecture et l'écriture. Dans l'esprit de mission de l'école de langue française, les programmes de soutien à l'apprentissage visent à la sauvegarde de la langue et de la culture françaises (Fleuret et Bangou, 2018).

⁴ Un « ayant-droit » est citoyen canadien qui a appris et compris la langue de la minorité officielle de la province ou du territoire de résidence, ou qui a fréquenté une école élémentaire dans la langue de la minorité et résidé dans une province ou un territoire où la langue d'instruction est celle de la minorité, ou a un enfant qui a reçu ou reçoit son éducation dans la langue de la minorité (Ministère de l'Éducation de l'Ontario (ÉDU, 2013).

De plus, dans le souci de promouvoir le développement des compétences langagières des élèves bilingues ou plurilingues, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a mis en place le programme d'appui aux nouveaux arrivants et la réforme de ses programmes-cadres de français (ÉDU, 2006; 2007a; 2007b) que nous discutons dans la section qui suit.

1.2.1 Programme de formation à l'école francophone en milieu minoritaire de l'Ontario

Dans le contexte de la réforme de l'enseignement au palier secondaire (Rozon, Leurebourg et Charrette, cités par Isabelle, 2018, p. 160), l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) a été créé. Cette réforme a permis d'établir des normes provinciales en matière de rendement de l'élève et de produire un rapport quant au respect des normes provinciales. L'objectif de cette réforme consiste à améliorer le rendement scolaire de tous les élèves ainsi que du taux d'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (Isabelle, 2018).

En conséquence, le curriculum de formation actuellement utilisé à l'école francophone en milieu minoritaire de l'Ontario a été élaboré lors de la réforme des programmes-cadres du ministère de l'Éducation de l'Ontario. À la lecture de ces documents, comme objet d'apprentissage, ce curriculum définit les compétences transdisciplinaires que les élèves doivent acquérir pour évoluer comme francophones dans la vie et dans la société, c'est-à-dire savoir communiquer oralement, savoir lire, savoir écrire, savoir rechercher l'information, savoir se servir des technologies dans l'interaction et savoir exercer sa pensée critique. Ce document est présenté sous forme de fascicules, dont l'un est destiné à chaque classe des deux premiers cycles de l'enseignement secondaire. Chacun des fascicules propose des objectifs généraux et spécifiques, ainsi que des suggestions d'activités pédagogiques et d'évaluation appropriées à la classe à laquelle il est destiné. Bien que ces réformes, dans leurs fondements, soient bénéfiques, puisqu'elles visent une meilleure appréhension du français chez les apprenants, force est de constater que, tant sur le plan didactique que pédagogique, les propositions répondent davantage à des élèves dits natifs en contexte majoritaire. Du côté de l'enseignant, la tâche en milieu francophone minoritaire est complexe puisqu'il doit reproduire une langue qui n'est pas toujours présente chez les apprenants allophones, anglophones, plurilingues et issus d'immigration, vu sa grande diversité linguistique et culturelle (Gérin-Lajoie, 2001). Par exemple, l'enseignant doit composer avec des élèves dont les compétences langagières sont inégales: certains élèves s'expriment couramment en français tandis que d'autres le parlent moins au regard de la forte influence du contexte majoritaire anglophone (Gérin-Lajoie, 2001). Aux constats reliés à l'enseignement, en général, s'ajoutent les défis des enseignants à enseigner les activités de lecture. Surtout, si l'on en considère le public scolaire qui ne possède pas le capital linguistique correspondant à la langue académique. (Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013; Prasad,

2015). Selon Gttlieb et Ernst-Slavit (2014), la langue académique permet les abstractions ainsi que l'expression d'idées complexes et techniques. Dans la section suivante, nous nous consacrons au portrait d'une école francophone située en milieu minoritaire de l'Ontario.

1.2.2 Portrait d'une école francophone située en milieu minoritaire de l'Ontario

Située à Brampton, en Ontario, milieu fortement anglophone et pluriethnique, l'école secondaire *Jeunes sans frontières* (JSF) est identifiée comme école francophone en milieu minoritaire. Nous avons choisi cette école parce qu'elle est une école communautaire citoyenne ayant pour but de renforcer la vitalité linguistique et culturelle des communautés francophone et acadienne du Canada (Table nationale sur l'éducation, 2012, citée par Isabelle, 2018, p. 72). Ainsi, l'école communautaire citoyenne met l'action sur trois visées : 1) favoriser la réussite scolaire de l'élève; 2) promouvoir la culture et la langue françaises; et assurer la création de partenariats avec les membres de la communauté (Isabelle, 2018, p.76). Cette école prône l'engagement social, culturel et communautaire de tous les acteurs sociaux. En réalité, l'engagement des parents et des membres de la communauté auprès de l'éducation des jeunes aurait une influence positive sur ces derniers quant à la persévérance, le temps consacré aux devoirs, leur apprentissage et leur rendement scolaire, l'assiduité en classe, leur bien-être ainsi que leur développement social, physique et émotionnel (Deslandes, cité par Isabelle, 2018, p. 86).

L'école secondaire *Jeunes sans frontières* compte aujourd'hui plus de 600 élèves, et dessert le vaste territoire s'étendant de Brampton à Etobicoke, jusqu'à Mississauga et appartient au Conseil scolaire Via monde. Sa mission s'intègre à la vision du Conseil scolaire Via monde, stipulant qu'elle « [...] se dévoue en priorité au développement des élèves en leur offrant une formation influencée, [...] par des valeurs éducatives orientées vers l'éthique, l'engagement et l'effort, la générosité, le partage et le respect de la diversité culturelle » (Prospectus 2018 de l'école JSF). Ouverte depuis septembre 2000, JSF s'est assigné l'objectif d'offrir à ses jeunes « des possibilités infinies » ouvertes sur le monde à travers des programmes leur permettant d'être des « citoyens exemplaires du monde ». Sa particularité s'observe sous plusieurs angles. Première école francophone au Canada à avoir le titre d'*École vitrine de Microsoft* qui permet à sa population d'utiliser gratuitement les logiciels de Microsoft, JSF se démarque par la diversité culturelle très prononcée de son personnel administratif/enseignant et son effectif scolaire : il y a plusieurs classes composées de 25 élèves d'origines diverses et variées. On compte un nombre impressionnant d'élèves allophones et anglophones. En outre, l'école offre des programmes uniques dont, le Baccalauréat international, la Majeure haute spécialisation en santé et en technologie de l'information et des communications, et le Certificat du bilinguisme. L'une des raisons d'être de JSF serait la croissance rapide de l'immigration dans la Grande région

de Toronto, avec une forte communauté francophone. Il était donc nécessaire de prendre en charge l'éducation en langue française de cette couche francophone qui préfère s'installer hors de la grande ville tumultueuse de Toronto. Considérant que « l'école communautaire citoyenne de langue française mobilise l'élève, le personnel éducatif, les parents et les partenaires du milieu communautaire, social, culturel, municipal, gouvernemental et économique, en vue de les engager [...] à la vie politique, économique et socioculturelle de leur environnement local, national et global... » et qu'elle « vise la réussite des jeunes et de tous les membres de la communauté par un engagement social » (Fédération nationale des conseils scolaires francophones, 2011, p. 12), pourrions-nous décerner à l'école JSF la « certification » d'école communautaire citoyenne? En observant l'objectif de cette école qui est de préparer ses jeunes « à être des citoyens exemplaires du monde avec des possibilités infinies », on pourrait avancer qu'elle met au cœur de ses actions les élèves à qui sont transmises, à travers ses programmes scolaires et parascolaires, des valeurs qui feront d'eux des citoyens équipés pour contribuer à leur communauté. Pour réaliser cette mission, le personnel enseignant de JSF, se trouve en premier plan avant tout autre acteur. On observe plusieurs enseignants qui, hormis leur emploi du temps régulier, sont responsabilisés pour conduire d'autres programmes au sein de l'école. Concernant les parents, on y constate leur participation active dans des activités et dans le parcours scolaire des élèves. Membres du conseil de l'école, ils s'impliquent aussi dans l'organisation des journées culturelles dans l'école. Cependant, cette apparente ambiance d'une école communautaire citoyenne ne semble pas au service exclusif de la communauté francophone, à cause de la mixité linguistique et ethnique de l'effectif des élèves. D'ailleurs, à JSF, c'est un défi quotidien de maintenir l'utilisation du français dans les interactions sociales et pédagogiques chez les élèves. L'école communautaire citoyenne semble ainsi plus pluri-ethnolinguistique à JSF que simplement francophone. Pour terminer la section, les lignes suivantes présentent les activités de lecture réalisées à l'école secondaire, en général.

1.2.3 Activités de lecture à l'école secondaire

À l'école secondaire, les élèves réalisent un grand nombre de situations d'apprentissage et ce, dans toutes les matières (Cartier, 2007). D'une grande diversité, ces situations peuvent entre autres comprendre l'écriture de textes, de même que l'écoute et la production d'exposés oraux (Cartier, 2007). Or, parmi les différentes situations d'apprentissage réalisées à l'école secondaire, celle de la lecture favorise grandement l'acquisition de connaissances et de ce fait, contribue largement à la réussite scolaire des élèves (Cartier, 2001). De surcroît, les élèves doivent désormais réaliser ces apprentissages de façon autonome (Cartier et Tardif, 2000). En effet, on estime à environ 40% l'apport de la lecture pour apprendre (Cartier, 2001). Les textes utilisés par les enseignants sont variés (Cartier, 2006b). Ainsi, les élèves doivent entre autres apprendre par le biais de

manuels scolaires, d'encyclopédies et des livres de référence et ce, à la fois sur support papier et sur internet (Cartier, 2006b). À ce sujet, le recours aux textes adaptés aux élèves en difficulté d'apprentissage est souhaitable pour leur rendre la tâche plus facile (Cartier, 2007). Cependant, certains chercheurs constatent que les textes adaptés sont peu pertinents (Ciborowski, 1995; Ellis et Lenz, 1990 cités par Cartier, 2007). Pour Ellis et Lenz (1990, cités par Cartier, 2007, p. 173), l'information présentée dans les textes adaptés n'est pas assez élaborée; elle n'est pas suffisante pour permettre à l'élève de comprendre les idées ou les concepts abordés. Ce constat est regrettable puisque cela limite considérablement les possibilités des élèves d'acquérir des connaissances et des compétences ciblées par le programme de formation (Cartier, 2007). Les difficultés ainsi éprouvées par les élèves ayant de faibles performances lors des activités de lecture influencent négativement leur acquisition de connaissances et expliquent, en partie, leurs échecs scolaires (Horton et Lovitt, 1994). Au terme de cette section, il est pertinent de constater qu'à l'école secondaire, les infrastructures tant en ressources humaines qu'en ressources matérielles ne sont pas adéquates pour faire face aux exigences du programme de formation en vigueur. En conséquence, enseigner une population scolaire hétérogène sur le plan linguistique représente un défi pour ce dernier. Ils ne bénéficient pas de temps de préparation supplémentaire et les attentes en matière de rendement professionnel ne sont pas adaptées à ce contexte. Plusieurs écoles de langue française en contexte minoritaire ne bénéficient pas de services spécialisés (adaptation scolaire, psychologie, orthophonie, etc.) nécessaires pour assurer un suivi adéquat au développement de chaque élève. Il en ressort un surcroît de travail pour le personnel enseignant de ces milieux. Le personnel enseignant passe beaucoup de temps à créer des ressources pédagogiques ou à adapter des ressources qui ne sont pas conçues pour le milieu où se trouve l'école, une autre réalité qui crée de l'inquiétude dans les tâches du personnel enseignant. Les manuels pédagogiques mis à la disposition des enseignants sont conçus pour l'enseignement de la langue en contexte majoritaire, on constate le manque de livres adaptés à la diversité linguistique et culturelle de l'élève franco-ontarien, l'accès limité aux ordinateurs dans la salle de classe et le manque de matériel informatique (ordinateur, tableau blanc interactif, etc.) et le manque de ressources, surtout celles visant les élèves ayant des besoins particuliers (santé mentale, troubles d'apprentissage, etc.) sont des facteurs qui limitent le champ d'action des enseignants. L'accès limité aux ressources en français sur Internet est aussi considéré comme un facteur de frustration pour 82,1 % des enseignants. Plusieurs enseignants estiment que le manque d'appui des parents et de la communauté francophone a une incidence sur la motivation des élèves à intégrer le français dans leur quotidien (Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes, 2014, p. 11-29; Le Touzé, 2004). En réalité, les enseignants sont peu outillés pour animer correctement des activités pédagogiques.

1.3 Présentation du problème

À l'école de langue française de l'Ontario, la population scolaire est passée d'un groupe linguistique homogène où le français est la langue d'usage, à un groupe d'élèves où la présence de la langue majoritaire, soit l'anglais domine dans leurs interactions quotidiennes (Gérin-Lajoie, citée par Isabelle, 2018, p. 41). Selon une étude menée par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), un organisme gouvernemental qui évalue le système d'éducation public en Ontario, le programme d'élèves de 3^e année dont la première langue parlée à la maison n'était pas le français se situait à 37 % dans les conseils scolaires franco-ontariens en 2010-2011. Quatre ans plus tard, il était passé à 44 %. Le conseil scolaire catholique Providence, dans le sud-ouest de la province, figure au sommet du palmarès, car le pourcentage a grimpé à 85 % en 2014-2015, soit l'équivalent de 26 élèves sur 30 dans une classe (Martin et Ouellet, cités par Isabelle, 2018, p. 31).

En effet, le transfert du français à l'anglais est aussi remarquable dans les familles où les parents sont issus du mariage exogame, c'est-à-dire composé d'un parent francophone et d'un parent anglophone (Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016). Effectivement, on constate une utilisation de plus en plus importante de l'anglais chez leurs enfants et, possiblement, chez les parents également. La forte présence de l'anglais dans la vie des minorités francophones a une influence palpable sur les pratiques langagière et culturelle à l'école (Gérin-Lajoie, 2010, 2013, citée par Gérin-Lajoie, 2018, p. 44). Par exemple, les élèves manquent le vocabulaire pour s'exprimer adéquatement en français, à l'écrit ou à l'oral. Ces élèves ressentent souvent un manque de confiance dans leur habileté, qui se manifeste par la peur de faire des erreurs ou d'être ridiculisés. Ils préfèrent se réfugier dans le silence ou recourir à l'anglais pour exprimer leurs idées, ce qui ne fait que renforcer leur sentiment d'incompétence à l'égard du français (Blain, Cavanagh et Cammarata, 2018; Cavanagh et Blain, 2009, p. 158).

En conséquence, les élèves linguistiquement divers ont tendance à avoir du mal avec les tâches scolaires, en particulier avec la lecture de contenu et l'écriture. Par exemple, en Ontario, comme exigence en matière de compétences linguistiques, tous les élèves doivent obtenir leur Diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO). Cette exigence est fondée sur les attentes et les contenus d'apprentissage en lecture et en écriture énoncés dans le curriculum de l'Ontario jusqu'à la neuvième année inclusivement. L'objectif est de déterminer si les élèves possèdent les habiletés requises en lecture et en écriture pour réussir à l'école, dans le monde du travail et dans la vie quotidienne (Isabelle, 2018, p. 166).

Pour satisfaire à cette exigence, on s'attend à ce que les élèves passent et réussissent le Test provincial de compétences linguistiques (TPCL) en dixième année (Isabelle, 2018, p. 166). L'élève qui ne le réussit pas peut

se prévaloir de possibilités supplémentaires pour satisfaire à l'exigence en matière de compétences linguistiques. Malgré cela, beaucoup d'élèves échouent. Par exemple, en 2017, 5096 élèves de langue française ont participé au test. De ce nombre, 456 élèves, soit 8 %, l'ont échoué (Office de la qualité et de responsabilité en éducation (OQRE, 2017). En 2013, 180 élèves, soit 46 %, n'avaient pas atteint la norme provinciale en sixième année. En écriture, les résultats sont les mêmes. Ces données s'avèrent informatives, car elles démontrent l'importance d'aider rapidement les jeunes en lecture et en écriture (OQRE, 2017). En outre, les écoles et les enseignants ont souvent du mal à identifier les meilleures pratiques pédagogiques pour répondre aux défis de la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : défis liés aux classes à niveaux multiples (LeTouzé, 2004), défis liés au placement de l'élève, comme l'âge de certains élèves nouveaux arrivants ne correspondant pas à leur niveau, il est parfois difficile de pouvoir prendre une décision relative à leur placement, certains élèves ne sont pas rendus aux niveaux scolaires dans lesquels on les place et à l'insuffisance des ressources matérielles (ex. : le manque de matériel pédagogique adapté à la réalité des élèves franco-ontariens (Kamano et Benimmas, 2017; Roy, 2006), manuels scolaires conçus pour l'enseignement de la langue en contexte majoritaire (Munk, 2001, p. 39) et ressources humaines (ex. : manque important de spécialistes francophones pour aider les élèves en difficulté) , défis liés aux pratiques pédagogiques (ex. : méconnaissance de l'élève immigrant quant à son profil, ses antécédents et ses valeurs (Kamano et Benimmas, 2017).

Comment expliquer ce problème? La problématique de faibles performances à l'activité de lecture dans une école francophone en milieu minoritaire de l'Ontario n'est pas uniquement imputable à un système éducatif. Cette problématique ne peut être expliquée qu'en raison de plusieurs facteurs relevant de différents domaines sociaux (Cartier et Butler, 2016; Fleuret, Bangou et Fournier, 2018; Kamano et Benimmas, 2017; Landry, Allard et Deveau, 2007; Lentz, 2004).

1.3.1 Facteurs d'influence du problème

Les facteurs d'influence de faibles performances à l'activité de lecture, illustrés par la figure 1, dans une école francophone en milieu minoritaire se présentent sous divers angles. Leur analyse nous permet de constater que les faibles performances de l'élève sont un phénomène complexe (Cartier et Butler, 2016; Frechette-Simard, Plante, Landry et Allard, 2016). Ces facteurs se regroupent en trois catégories : (1) les facteurs familiaux, (2) les facteurs scolaires et (3) les facteurs communautaires

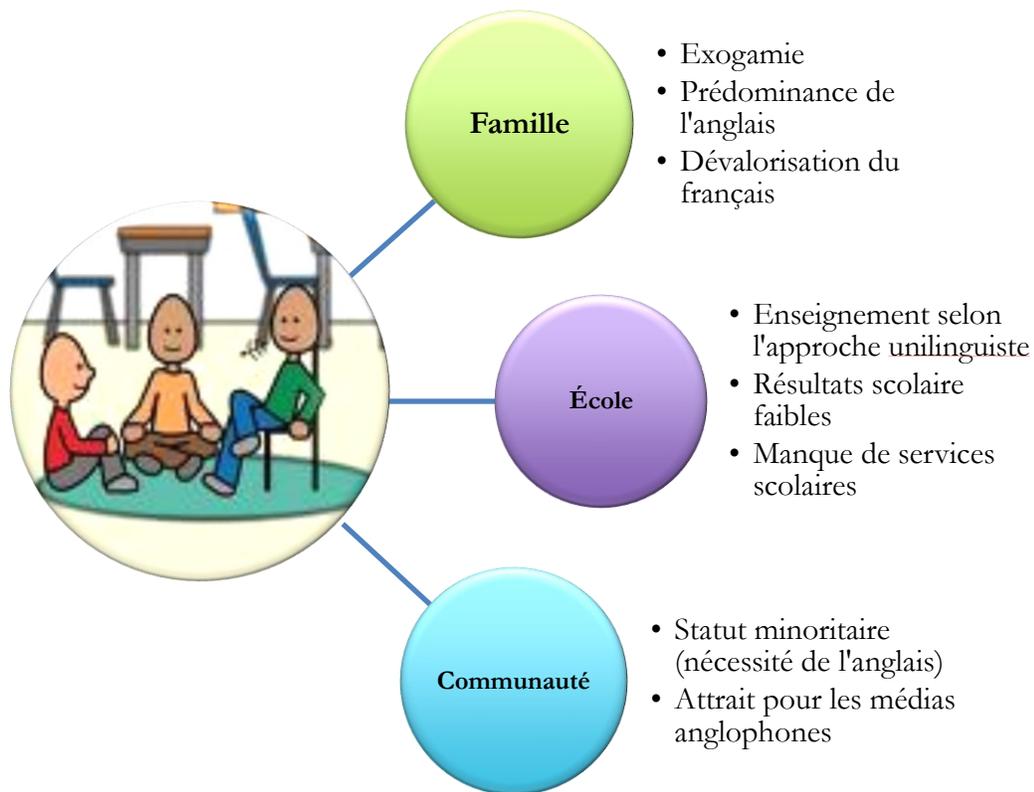


Figure 1. Facteurs qui influencent les résultats scolaires faibles de l'élève franco-ontarien

1.3.1.1 Facteurs familiaux

Plusieurs facteurs familiaux contribuent à maintenir ce problème. Les élèves minoritaires évoluent dans un milieu social anglo-dominant et ils appartiennent à des foyers exogames où la langue d'usage est l'anglais (Cavanagh et Blain, 2009). Landry et Allard (1997) ont associé l'exogamie aux taux élevés de transferts linguistiques vers l'anglais (Gérin-Lajoie, 2001) dans plusieurs communautés francophones minoritaires. Cela constitue la barrière de la langue française (Carpentier, Ghislain, Santana et Aït-Saïd, 2009). En effet, les parents de ces élèves n'ont pas l'opportunité d'utiliser leurs habiletés en littératie familiale (Boudreau, Saint-Laurent et Giasson, 2006) de manière signifiante (Armand, Beck et Tresa, 2009). Par ailleurs, ces élèves sont loin de constituer un groupe homogène; la difficulté qu'ils éprouvent dépend du degré de différence entre les caractéristiques culturelles, géographiques et sociales et aussi du degré de leur maîtrise des stratégies de compréhension du texte en français (Armand, 1996). De plus, Cavanagh, Camarata et Blain (2016, p. 10) ajoutent que les élèves minoritaires ont des difficultés en lecture ainsi que dans d'autres domaines d'apprentissage à cause des lacunes des stratégies cognitives et du langage scientifique combinées à un

sentiment d'insécurité linguistique quant à leurs capacités langagières. Ainsi, les difficultés de langue, l'écart culturel, le manque de connaissances antérieures et de stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage peuvent influencer négativement les difficultés d'apprentissage par la lecture qu'éprouvent certains élèves (Raoui, 2012) franco-ontariens.

1.3.1.2 Facteurs scolaires

L'école est le seul endroit où les élèves font l'expérience du français dans leur vie quotidienne. Cette école promeut (Gérin-Lajoie, 2001, p.131) de :

1. Favoriser la réussite scolaire et l'épanouissement des élèves;
2. Favoriser chez les élèves le développement de l'identité personnelle, linguistique et culturelle et le sentiment d'appartenance à une communauté franco-ontarienne dynamique et pluraliste;
3. Promouvoir l'utilisation du français dans toutes les sphères d'activités à l'école comme dans la communauté;
4. Élargir le répertoire linguistique des élèves et développer leurs connaissances et leurs compétences en français;
5. Permettre d'acquérir une bonne compétence communicative en anglais;
6. Encourager divers partenariats;
7. Donner aux élèves les outils nécessaires pour participer à l'essor de la communauté franco-ontarienne.

Contrairement à ce que l'école promeut, elle est aussi source de facteurs qui tendent à maintenir la problématique. En milieu minoritaire francophone, on observe l'insuffisance de ressources en français adaptées à la réalité des élèves (Kamano et Benimmas, 2017). De plus, l'isolement des écoles et la pauvreté du milieu culturel rendent difficiles la communication avec d'autres professionnels francophones de l'enseignement de milieux autres que le sien. On constate aussi le manque de préparation du personnel enseignant à l'enseignement dans les classes multiculturelles, à l'augmentation du temps de travail due à l'investissement émotionnel dans le désir de comprendre l'autre et dans la gestion des conflits interethniques entre élèves (Kamano et Benimmas, 2017, p. 23). On remarque aussi la pénurie de spécialistes francophones : des orthophonistes, des ergothérapeutes, des psychologues et des travailleuses sociales. Des élèves qui ont des besoins spéciaux doivent parfois attendre très longtemps avant de recevoir l'aide qui leur est nécessaire (Le Touzé, 2004). Il faut constamment se référer au milieu anglophone ce qui ne règle souvent pas le problème.

Les pratiques des enseignants en classe ont une grande influence sur l'apprentissage par la lecture des élèves. En réalité, les recherches ont prouvé que les enseignants qui enseignent dans les écoles secondaires 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 et Contant, 2008). Ces enseignants ont tendance à dévaloriser l'anglais et les langues autres que francophones au profit d'un français plus normatif (Kasparian, 2007) qui est le français de l'école dit « standard ». Cette approche uni-linguiste fait la promotion d'une langue au détriment de l'autre.

Enfin, puisque les élèves n'utilisent presque jamais le français dans leur vie à l'extérieur de la classe, ils ont très souvent des difficultés scolaires. Leur manque de vocabulaire, tout autant que leur manque de compréhension des textes lus leur rend la vie dure lorsque vient le temps de l'évaluation ministérielle (OQRE, 2017). Cela influence leurs caractéristiques affectives lorsqu'ils lisent des textes pour apprendre sur un sujet à l'étude (Cartier, 2007). Sur le plan affectif, ces élèves peuvent éprouver de l'anxiété et une faible perception de contrôle (Cartier, 2007). De plus, ils peuvent éprouver une perception de contrôle faible et un sentiment d'anxiété affectant négativement l'engagement de l'élève dans la situation d'APL (Cartier, 2007). Puis, ils peuvent aussi manquer l'estime de soi et avoir peu confiance en leur compétence (Portelance et Lessard, 2002) à réaliser une activité d'APL. En fin, ils ne pensent pas avoir les compétences nécessaires pour réussir.

1.3.1.3 Facteurs communautaires

La famille et l'école ne sont pas les seuls facteurs à contribuer au problème. Le milieu communautaire (socio-institutionnel) dans lequel grandissent les élèves joue aussi un rôle important dans le choix de la langue qu'ils utilisent quotidiennement. Le modèle de balanciers compensateurs (Landry et Allard, 1997 et 1990), illustré par la figure 2 explique bien ce phénomène.

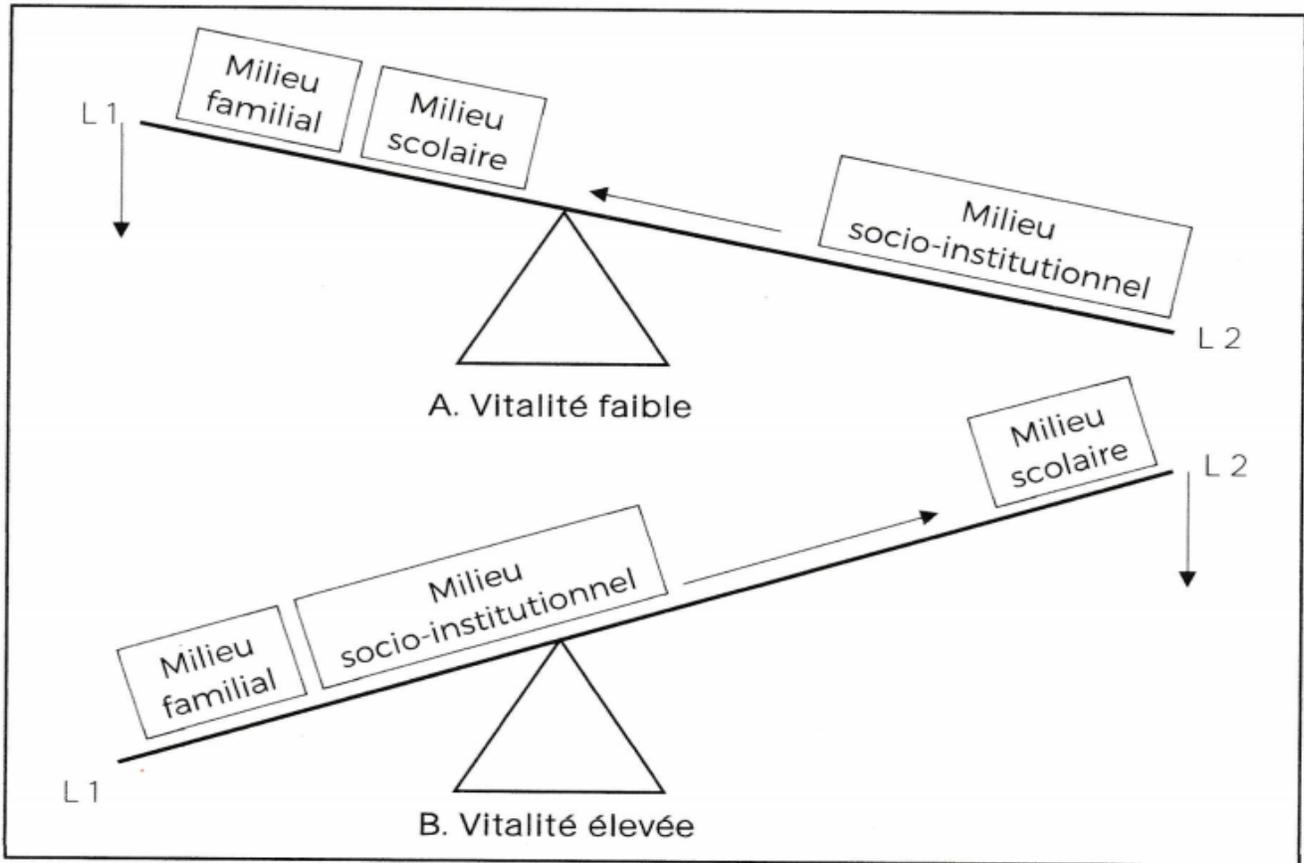


Figure 2 : Le modèle des balanciers compensateurs (Landry et Allard, 1997 et 1990)

En effet, Saindon, Landry et Boutouchent (2011, p. 112) expliquent que le modèle des balanciers compensateurs (Landry et Allard, 1997 et 1990) considère l'ensemble des contacts langagiers des enfants d'âge scolaire et les répartit en trois milieux de vie : familial, scolaire et communautaire (socio-institutionnel). Dans un contexte de faible vitalité de la langue première (L1), la langue seconde (L2) tend à dominer le vécu des jeunes dans le milieu socio-institutionnel, comme c'est le cas des jeunes francophones en situation minoritaire au Canada pour lesquels l'anglais est une langue dominante à l'extérieur de la famille et de l'école. Dans cette situation, deux conditions contribuent au bilinguisme additif: a) l'usage de la L1 en famille et une forte scolarisation en L1 (flèche descendante) et b) les contacts communautaires en L1. Pourtant, dans les communautés francophones, la vitalité de la langue L1 est très faible (où le milieu est anglo-dominant). Les services communautaires sont peu nombreux, l'épicerie, les banques, les centres commerciaux sont tous anglophones. Même les garderies francophones sont difficiles à trouver si l'on ne prend pas en considération celles en milieu familial. Les enfants doivent donc nécessairement parler anglais pour vivre dans ces communautés. De plus, la motivation à lire, à écouter et à parler français est rare. D'un autre côté, la télévision, la radio, les journaux sont aussi majoritairement en anglais et souvent plus intéressants que ceux

disponibles en français. L'attrait de grandes villes américaines est très important dans les communautés francophones. Cela leur fournit une raison de plus de parler anglais au détriment du français (bilinguisme soustractif). Ainsi, la section suivante développe la question générale de recherche.

1.4 Question générale de recherche

Le contexte scolaire franco-ontarien est régi par divers plans, politiques et programmes qui favorisent la réussite pour les élèves : politique d'aménagement linguistique, actualisation linguistique en français, perfectionnement du français, programme d'appui aux nouveaux arrivants et réforme des programmes-cadres du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Malgré cela, les élèves accusent une faible performance à l'activité de lecture, ce qui reflète leur manque de connaissances antérieures et de stratégies d'apprentissage. Les élèves les plus faibles de la classe sont susceptibles d'adopter des comportements d'évitement. Ils évitent, par exemple, le regard de l'enseignant lorsque celui-ci veut désigner quelqu'un pour lire un extrait, dérangent la classe lorsque vient le temps de lire, font lire un élève meilleur qu'eux ou encore discutent avec leur enseignant de sujets autres que celui qui est au centre de l'activité. Ces comportements peuvent témoigner d'une faible motivation à apprendre par la lecture (Cartier, 2007, p. 57). De plus, la grande partie de leur apprentissage se fait par le biais d'activités de lecture, réalisées en français, une langue qui leur est peu familière. Dans ces conditions, il est possible que ces élèves manquent la motivation à s'y engager (Cartier, 2005). Dans ce contexte, il importe de se questionner sur « comment soutenir les élèves ayant une faible performance à l'activité de lecture pour apprendre dans une école francophone en milieu minoritaire de l'Ontario? ». Ce projet de recherche s'inscrit dans le rapport aux faibles performances à l'activité de lecture et à la motivation ainsi qu'à l'engagement cognitif et autorégulé des élèves à l'école de langue française en situation minoritaire. Ainsi, le prochain chapitre définit son cadre de référence.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans l'optique de répondre à la question générale de recherche, « comment soutenir les élèves ayant une faible performance à l'activité de lecture dans une école francophone en milieu minoritaire de l'Ontario? », le deuxième chapitre de ce projet de recherche consiste en la présentation du modèle « Apprentissage par la lecture⁵ » de Cartier et Butler (2016), illustré par la figure 3. La particularité de ce modèle est de concevoir que le processus mobilisé par un individu dans une situation d'apprentissage en classe est intégré à un contexte social, historique et culturel donné et à ce que les personnes elles-mêmes apportent dans cette situation. Il s'agit d'une relation personne – contexte, dont les divers éléments du contexte et de l'individu sont mutuellement interdépendants et toujours présents (Cartier et Butler, citées par Noël et Cartier, 2016, p. 42). Pour comprendre les faibles performances manifestées en apprentissage par la lecture de l'élève franco-ontarien, nous présentons les opportunités sociolinguistiques limitées en milieu minoritaire francophone pouvant nuire au développement et à la stimulation de la langue et de la lecture en français. Ensuite, nous abordons le soutien au processus d'apprentissage autorégulé que l'enseignant peut offrir à l'élève à différents moments d'une activité. Nous consacrons également une section à l'analyse de recherches empiriques portant sur le processus d'APL de l'élève ayant de faibles performances à l'activité d'apprentissage en interrogeant dix banques de données. Pour conclure, ce chapitre se penche sur les objectifs spécifiques de recherche.

2.1 Apprentissage par la lecture

Dans cette section, nous définissons d'abord l'apprentissage par la lecture (APL). Puis, nous présentons le modèle d'apprentissage par la lecture qui comprend les composantes de la situation d'apprentissage par la lecture et celles du processus d'apprentissage par la lecture de l'élève. Enfin, nous décrivons le cycle d'autorégulation d'apprentissage par la lecture.

2.1.1 Définition de l'apprentissage par la lecture

L'apprentissage par la lecture est une situation et un processus qui impliquent que l'élève acquière des connaissances sur un sujet par la lecture de textes. Pour y arriver, il doit lire, comprendre, apprendre, s'autoréguler, éprouver des émotions positives et être motivé à le faire (Cartier, 2007, p. 10). Utilisée dans différents domaines d'apprentissage, la lecture pour apprendre est considérée comme une compétence essentielle pour apprendre par le biais de la lecture de différents types de textes (Cartier, 2001). Les autres

⁵ Les expressions « lire pour apprendre », « apprendre en lisant », « apprendre par la lecture » et « lecture pour apprendre » renvoient toutes à la situation d'apprentissage par la lecture.

médiums, par exemple, les films, sont considérés comme des moyens complémentaires à l'APL (Cartier, 2007, p. 168). Les compétences ainsi visées sont celles d'explorer l'information, d'exercer son jugement critique, de se donner des méthodes de travail efficaces, d'exploiter son plein potentiel et d'exploiter les technologies de l'information et de la communication (ÉDU, 2013 et 2006; MÉQ, 2002). Par ailleurs, la compétence à apprendre par la lecture est également considérée comme une compétence disciplinaire (Contant, 2009). La compétence disciplinaire ainsi visée est tirée du domaine des langues et correspond à lire et apprécier des textes variés (Contant, 2009; ÉDU, 2007). Pour mieux comprendre le concept d'APL, il convient d'apporter certaines distinctions avec celui de la compréhension en lecture. D'une part, l'APL est en lien de continuité avec la compréhension de texte. En plus d'avoir à comprendre ce qu'ils lisent, les élèves doivent aussi acquérir des connaissances de leurs lectures et gérer la réalisation de l'activité. Ainsi, pour apprendre par la lecture, les apprenants doivent non seulement décoder le texte et comprendre les informations qu'il contient, mais ils doivent également intégrer leurs informations au sein de leurs connaissances (Cartier et Tardif, 2000). Ce faisant, les élèves effectuent une compréhension du texte en interprétant l'information du texte à partir de leurs propres connaissances sur le sujet à l'étude (Smith, 1979, cité par Cartier, 2007, p. 10). Alors, l'apprentissage réalisé résulte en une modification de la structure des connaissances du lecteur, en ce sens que cette dernière sera enrichie soit par l'ajout de nouvelles connaissances ou soit par la correction de celles qui sont erronées (Richard, 1990). D'autre part, la compréhension en lecture consiste en un processus de construction de sens (Giasson, 1995). Pour y arriver, l'élève doit relier à ses connaissances les mots, les faits et les concepts présents dans le texte (Stetson et Williams, 1992). Ainsi, la quantité et la qualité des connaissances du lecteur ont une incidence considérable sur son niveau de compréhension en lecture (Stetson et Williams, 1992). En réalité, lorsqu'il s'agit de compréhension en lecture, l'élève interprète le texte à partir de ses propres connaissances sur le sujet traité (Smith, 1979). Il établit des liens entre ce qu'il connaît et ce qu'il lit. Avec l'APL, l'élève restructure ses connaissances erronées et fait des liens avec de nouvelles connaissances. À cette fin, nous présentons, le modèle « Apprendre par la lecture » proposé par Cartier et Butler (2016) qui comprend les différentes composantes qui agissent comme un filtre entre la situation d'apprentissage par la lecture et le cycle du processus d'autorégulation de l'apprentissage (Butler et Cartier, 2016; Cartier, Butler et Janosz, 2007b).

2.1.2 Modèle « d'Apprentissage par la lecture » (Cartier et Butler, 2016, p. 43)

Dans cette section, nous présentons le modèle « *Apprentissage par la lecture* » de Cartier et Butler (2016) illustré par la figure 3. Ce modèle vise à mieux décrire le fonctionnement des élèves lors d'une activité d'apprentissage par la lecture et ce, du niveau primaire au niveau postsecondaire (Cartier, 2007). Tout

d'abord, nous présentons le fondement théorique sur lequel ce modèle s'appuie. Ensuite, nous définissons la situation d'apprentissage par la lecture. Finalement nous nous attardons au processus d'apprentissage par la lecture de l'élève.

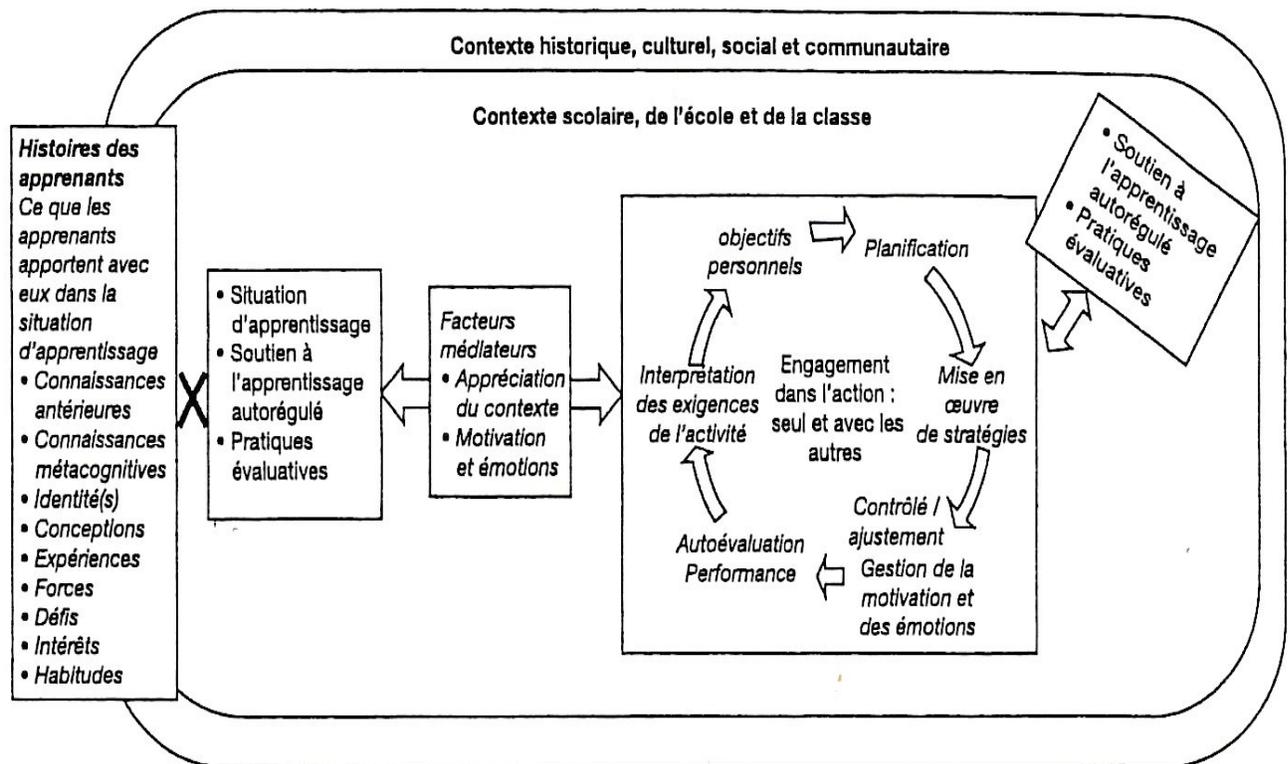


Figure 3 : modèle « Apprentissage par la lecture » (Cartier et Butler, 2016, p.42)

2.1.2.1 Fondement théorique du modèle « Apprentissage par la lecture » : le déterminisme réciproque

Le modèle « Apprentissage par la lecture » développé par Cartier et Butler (2016) et illustré par la figure 3 est en accord avec les perspectives sociocognitives de l'apprentissage de Bandura (1980) et le cycle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman (2000). Dans la première perspective, c'est l'interaction qui existe entre les trois composantes du déterminisme réciproque qui explique le phénomène de l'apprentissage. Ces trois composantes sont l'environnement (la situation d'APL) où l'élève apprend, ses caractéristiques individuelles et son comportement (le processus d'APL). La figure 4 illustre donc l'interaction réciproque qui existe entre ces trois composantes. Selon la théorie cognitive sociale de Bandura (1986), les élèves se fixent des objectifs et pendant leurs activités d'apprentissage, ils observent, ils jugent et ils réagissent à leurs perceptions des processus d'objectif (Schunk et Zimmerman, 1994). Dans la théorie de Bandura

(1986), l'auto-efficacité joue un rôle important. Elle influence le choix des activités, l'effort déployé et la persistance (Bandura, 1986).

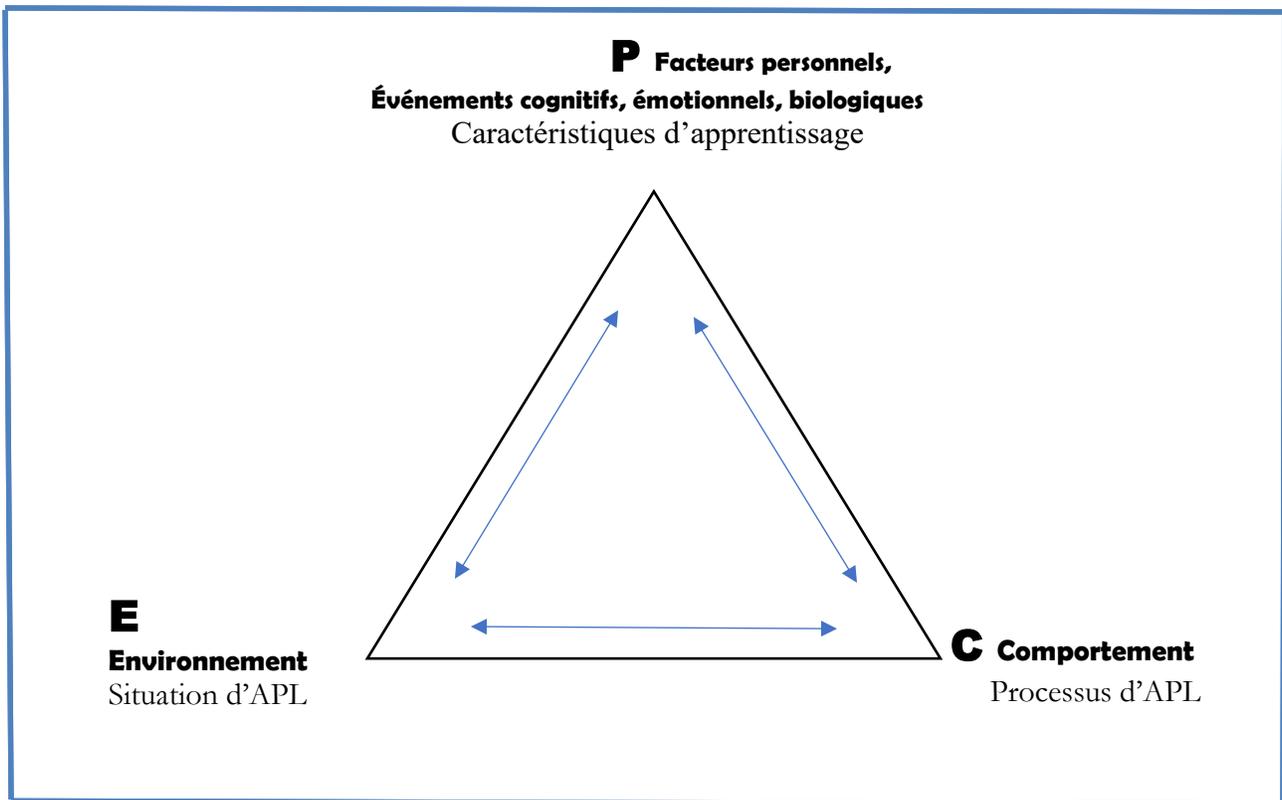


Figure 4 : Le principe du déterminisme réciproque (Bandura, 1980) adapté à l'apprentissage par la lecture

Dans la deuxième perspective, l'autorégulation de l'apprentissage, comme l'illustre la figure 5, est liée au processus d'APL de l'élève lorsqu'il planifie et adapte ses pensées, ses émotions et ses actions d'une façon cyclique en vue d'atteindre ses objectifs (Cartier, 2007). L'autorégulation est essentielle au processus d'apprentissage. Elle aide les élèves à créer de meilleures habitudes d'apprentissage et à renforcer leurs compétences d'étude (Wolters, 2011), à appliquer des stratégies d'apprentissage pour améliorer les résultats scolaires (Harris, Friedlander, Sadler, Frizzelle et Graham, 2005), à surveiller leurs performances (Harris et al., 2005) et à évaluer leurs progrès scolaires (De Bruin, Thiede et Camp, 2001). Donc, étant enseignants, nous devons être familiers avec les facteurs qui influencent la capacité d'un apprenant à s'autoréguler et les stratégies que nous pouvons utiliser pour identifier et promouvoir l'apprentissage autorégulé dans nos classes.

Selon le modèle de Zimmerman (2000), le cycle du processus d'autorégulation comprend trois phases : la phase de planification comprend l'analyse de la tâche, l'établissement des buts, les croyances sur l'efficacité personnelle et les intérêts intrinsèques (croyances motivationnelles); la phase de performance implique l'auto-

contrôle, la centration de l'attention et l'auto-observation; et enfin, la phase de l'autoréflexion implique l'autoévaluation, l'attribution causale et l'auto-réaction. Les trois phases d'autorégulation de Zimmerman sont cycliques.

En somme, les deux fondements théoriques du modèle d'APL se basent sur l'approche sociocognitive. Cette dernière intègre des composantes affectives, motivationnelles, cognitives et métacognitives de l'élève dans son apprentissage significatif et engagé (Cartier, 2007, p. 167).

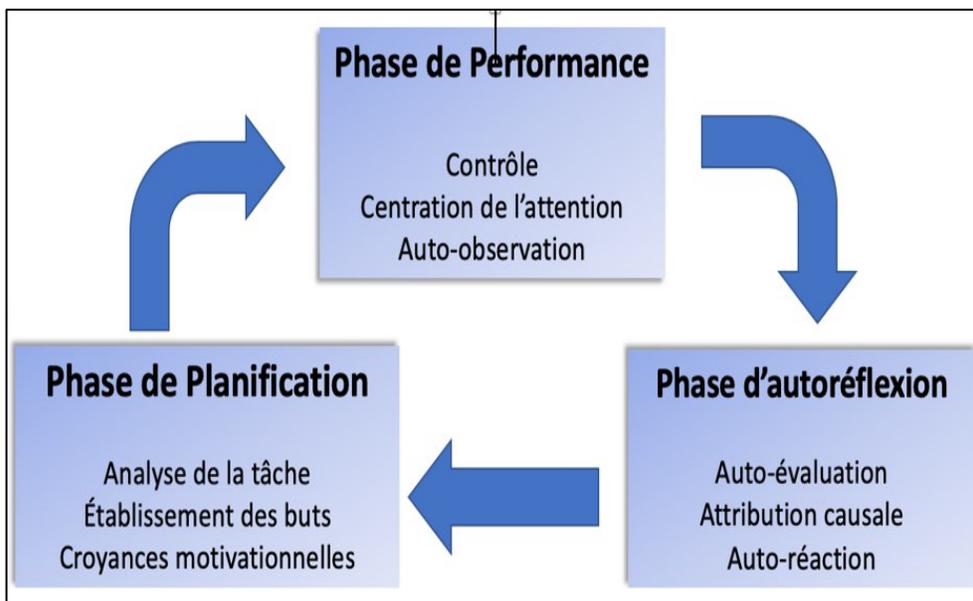


Figure 5 : Modèle d'autorégulation de Zimmerman (2000), traduction libre

Dans cette perspective, le modèle « Apprentissage par la lecture » comporte deux volets : la situation d'apprentissage que les élèves effectuent et le processus d'apprentissage. Le processus d'apprentissage est relié à un niveau de performance, à une mise en œuvre de stratégies d'apprentissage et à la motivation. Ainsi, la situation d'APL et le processus d'apprentissage d'APL visent l'acquisition de connaissances par la lecture de textes et requièrent des compétences de l'élève. Les sections suivantes présentent les deux volets clés du modèle d'apprentissage par la lecture.

2.1.2.2 Situation d'apprentissage par la lecture

Selon Cartier (2007, p.13), la situation d'apprentissage par la lecture, illustrée par la figure 6, est l'un des exemples de situations d'apprentissage que l'on retrouve à l'école. L'auteure la définit comme étant « l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve pour apprendre en lisant ». Selon le modèle, on retrouve quatre composantes propres à la situation d'apprentissage qui permettent à l'enseignant

une intervention directe en classe. Ces composantes comprennent le domaine d'apprentissage sollicité (la discipline), les activités d'apprentissage par la lecture proposées, les occasions d'apprendre par la lecture et les textes choisis.

Pour comprendre les faibles performances et succès de l'élève lorsqu'il lit pour apprendre, l'enseignant doit prendre en compte les spécificités des activités d'apprentissage par la lecture. L'activité d'APL représente « l'ensemble de tâches que l'élève s'engage à effectuer pour atteindre les objectifs fixés » (Cartier, 2007, p. 13). En d'autres termes, ces activités « dirigent l'attention de l'élève lorsque ce dernier traite l'information textuelle ou visuelle contenue dans un document et lorsqu'il ajuste son action pour faire les apprentissages visés et bien répondre aux attentes » (Cartier, Martel, Arseneault et Mourad, 2015, p. 8). L'enseignant planifie une variété d'activités dans le modèle APL. Par exemple, dans le cadre de la présente recherche, les élèves vont lire des textes pour faire une production orale, faire une production écrite et retenir des informations. Les activités varient selon les domaines d'apprentissage. Par exemple, dans les cours de sciences et technologie, l'élève lit pour faire une recherche. En univers social, l'élève lit pour réaliser un projet. En français langue d'enseignement, l'élève lit pour résumer un texte ou faire une production orale. Les activités que l'enseignant propose à l'élève pour apprendre par la lecture doivent être pertinentes, complexes et motivantes afin de favoriser son engagement, sa persévérance et sa performance (Cartier, 2007).

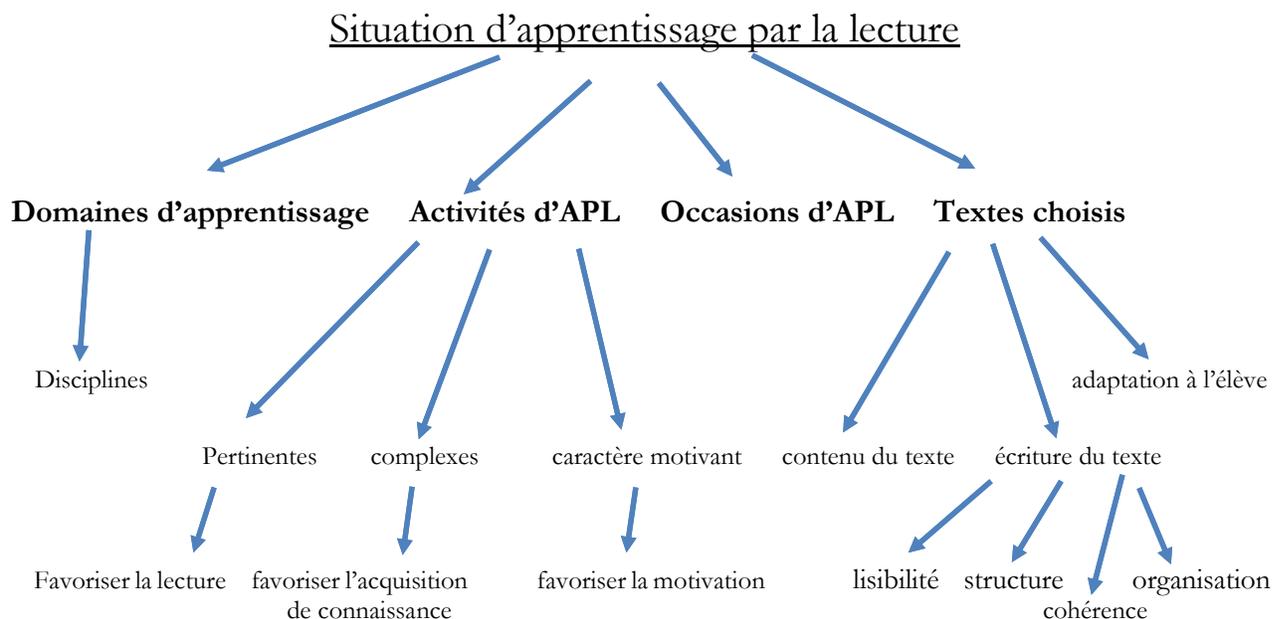


Figure 6 : Situation d'APL adaptée de Cartier, Butler et Bouchard (2010), Cartier (2007) et Fournier (2009)

En effet, ces dernières sont pertinentes, lorsqu'elles proposent à l'élève, outre le fait de lire des textes, de traiter en profondeur l'information lue et de faire des liens entre les informations nouvelles et ses

connaissances antérieures (Cartier, 2007, p. 13-14). Les activités d'APL doivent aussi être complexes (ex. : lire des textes pour réaliser un projet, faire un résumé sur un sujet à l'étude, faire une présentation orale, etc.) pour favoriser l'autorégulation de l'élève. Cartier (2007, p. 14) considère qu'une activité complexe réunit cinq aspects : 1) elle se déroule sur plusieurs périodes de cours; 2) elle poursuit plusieurs buts tels que lire un certain nombre de textes et en discuter avec ses pairs; 3) elle comprend un ensemble d'information qui couvre un sujet; elle offre à l'élève la possibilité d'utiliser différentes façons de traiter l'information; elle permet à l'élève de créer une variété de produits et de réfléchir à son processus d'apprentissage.

Enfin, selon l'auteure, une activité d'APL motivante doit remplir dix conditions idéales, dont six ciblent les perspectives de l'élève au regard de l'activité et quatre concernent l'organisation de l'activité dans le programme de formation. Aux yeux de l'élève, 1) l'activité est signifiante car elle est en lien avec ses intérêts et ses préoccupations; 2) elle représente un défi pour lui; 3) elle est authentique; 4) elle exige un engagement cognitif de sa part; 5) elle le responsabilise en lui permettant de faire des choix; 6) elle lui permet d'interagir et de collaborer avec les autres. Dans le programme de formation, l'activité d'APL est motivante, lorsqu'elle 1) est diversifiée, variée et s'intègre aux autres activités; 2) a un caractère interdisciplinaire, elle comporte des consignes claires et elle se déroule dans un temps suffisant.

La deuxième composante de la situation d'APL est celle des occasions d'apprendre par la lecture. Selon Cartier (2007, p. 14), elles se présentent sous forme de temps, de nombre de pages lues, de fréquence de réalisation de l'activité pendant une certaine période du temps alloué à la lecture en classe. De plus, pour favoriser l'apprentissage par la lecture, les occasions pour le faire doivent être suffisantes.

La troisième composante de la situation d'APL est celle des textes choisis. Selon Cartier (2007, p. 15), ce sont les textes informatifs qui sont les plus utilisés dans les situations d'APL. Cependant, d'après les recherches, les textes informatifs peuvent rendre sa lecture difficile pour l'élève. Sur ce, Cartier (2007) suggère trois critères permettant d'analyser la qualité d'un texte informatif. Le premier critère est celui du contenu du texte qui doit avoir une concordance entre le contenu du texte et le programme d'études. Le deuxième critère est le niveau d'étendue du sujet dans le texte. Cet aspect est fondamental, car les textes choisis pour apprendre par la lecture déterminent en partie le niveau d'approfondissement du sujet. Il importe que le texte propose des liens entre le contenu traité et des exemples de tous les jours. Cette façon de faire aidera l'élève à faire des apprentissages significatifs (Cartier, 2007, p. 16). L'écriture du texte est le deuxième critère. Cette dernière comprend quatre aspects qui jouent un rôle important dans la compréhension du texte par l'élève : la lisibilité, la structure, la cohérence et l'organisation (Cartier, 2007). Enfin, l'adaptation est le troisième critère. Le texte

doit être adapté à la culture de l'élève, à ses intérêts, à ses capacités d'attention et à ses connaissances antérieures. En somme, l'enseignant doit choisir une variété de textes informatifs pour permettre d'obtenir des éléments d'information en lisant différents textes plus ou moins complets, plus ou moins faciles à lire et plus ou moins bien écrits (Cartier, 2007, p. 120). Pour conclure la section, la quatrième composante de la situation d'APL est celle des domaines d'apprentissage sollicités (ex. : la science, la mathématique, la géographie et l'histoire, le français, langue d'enseignement). Cartier (2007) explique qu'elle diffère d'un domaine d'apprentissage à l'autre. À cet effet, il serait pertinent de tenir compte des objectifs poursuivis dans chaque domaine.

En résumé, la situation d'apprentissage par la lecture comprend les activités d'APL réalisées par l'élève en classe, les occasions offertes, les domaines d'apprentissage sollicités et les textes choisis. Après l'analyse de toutes les composantes de la situation d'apprentissage par la lecture, nous constatons qu'elles permettent à l'enseignant d'offrir à l'élève une situation d'apprentissage qui favorise l'acquisition des connaissances. Comme nous avons décrit en détail les composantes de la situation d'APL sur lesquelles un enseignant peut intervenir en classe et qui sont en lien avec le succès de l'élève, il est pertinent aussi de comprendre leurs particularités et leurs effets sur le processus d'apprentissage par la lecture de l'élève.

2.1.2.3 Processus d'apprentissage par la lecture de l'élève

Le processus de l'élève représente ce que l'élève pense et réalise tout au long de l'apprentissage par la lecture, incluant la performance qu'il obtient à la fin de celle-ci (Cartier, 2007, p. 23). Dans le modèle « Apprentissage par la lecture » (Cartier et Butler, 2016; Cartier, 2007), le processus d'apprentissage est constitué à la fois de différentes composantes médiatrices et d'un cycle d'autorégulation de l'apprentissage. Pendant tout le processus d'apprentissage, la façon dont l'élève réalise l'activité est médiatisée par les composantes suivantes : ses connaissances antérieures sur les stratégies, l'activité, les sujets à l'étude et les textes, ainsi que par sa motivation à réaliser l'activité et les émotions que lui procurent celles-ci (Cartier, 2001). Issues de l'histoire d'apprentissage de chaque élève (Butler et Cartier, 2016), ces composantes agissent comme un filtre entre la situation d'apprentissage et le cycle d'autorégulation de l'apprentissage (Cartier et., 2007b). Nous présentons, d'abord, dans les lignes qui suivent, les différentes composantes médiatrices et ensuite le cycle de l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture (Cartier et al., 2007b).

a. Les composantes médiatrices

Pendant tout le processus d'apprentissage, la façon dont l'élève réalise l'activité est médiatisée par les composantes suivantes : ses connaissances antérieures, sa motivation et ses émotions. Dans les prochaines lignes, nous décrirons en détail ces composantes.

Connaissances antérieures

Comme l'apprentissage consiste en une intégration des nouvelles informations au sein des connaissances antérieures de l'apprenant (Souvignier et Mokhlesgerami, 2006), il convient d'affirmer que ces dernières sont déterminantes pour la qualité du processus d'APL (Cartier, 2006). Mobilisées tout au long de l'activité d'APL, les connaissances du lecteur sont d'ordre sémantique (ex : définition) et épisodique (ex : expérimentation) (Cartier, 2007). Par ailleurs, lors de l'APL, différents types de connaissances peuvent-être substitués par l'élève. Soulignons notamment les connaissances sur les stratégies d'apprentissage (Chan, 1994), sur l'activité d'apprentissage (Butler, 1998), sur le sujet à l'étude ou le domaine d'apprentissage (Artlet et al., 2001) et celles sur les textes (Cartier, 2006). Somme toute, les connaissances antérieures de l'apprenant influencent la façon par laquelle il effectue l'activité, et du fait même, l'ensemble de son processus d'apprentissage autorégulé (Butler et Winne, 1995).

Motivation

Afin d'apprendre par la lecture, l'élève doit être motivé (Schunk et Zimmerman, 2007). Plusieurs chercheurs définissent la motivation en contexte scolaire en s'inspirant de différentes approches théoriques. Par exemple, Fréchette-Simard, Plante, Dubeau et Duchesne (2019) distinguent trois théories de la motivation : la théorie attentes-valeur, la théorie des buts d'accomplissement et la théorie de l'autodétermination.

Selon la théorie attentes-valeur, la motivation à apprendre d'un élève prend appui sur ses attentes de succès, qui reflètent leur sentiment de compétence (ou leur perception d'auto-efficacité) ainsi que sur la valeur attribuée à la tâche scolaire proposée, qui réfère à l'intérêt (le plaisir qu'un élève retire en réalisant une tâche), l'utilité (perçue comme étant utile pour la vie de tous les jours ou pour la réussite dans d'autres matières), l'importance (perçue d'une tâche ou la pertinence d'une tâche par rapport à l'atteinte de ses buts personnels) et le coût (relatif à la tâche qui correspond aux aspects négatifs perçus, liés à sa réalisation). En plus des perceptions de compétences ou d'auto-efficacité, Bandura (1994, cité par Fréchette-Simard et coll., 2019) évoque la notion de perception de contrôle définie comme étant la perception d'avoir du contrôle sur les causes de réussite ou d'échec d'une tâche scolaire cognitive.

Quant à la théorie des buts d'accomplissement, elle permet de mieux comprendre les réactions affectives, cognitives et comportementales des élèves engagés dans une situation d'apprentissage. La théorie des buts d'accomplissement comprend quatre types (Fréchette-Simard et coll., 2019, p. 505) :

- 1) Les buts de performance-approche : lorsque l'élève cherche à démontrer sa compétence et sa supériorité par rapport aux autres. Les élèves qui poursuivent ces buts s'efforcent de performer mieux que les autres.
- 2) Les buts de maîtrise-approche : lorsque l'élève vise l'amélioration de ses compétences, le progrès, la maîtrise de la tâche. Les buts de maîtrise sont associés à des attitudes et des comportements positifs, tel que l'effort et la persistance et le recours à des stratégies cognitives plus complexes.
- 3) Les buts de performance-évitement : lorsque les élèves cherchent à éviter l'impact négatif de l'échec afin de préserver une estime de soi positive.
- 4) Les buts de maîtrise-évitement : lorsque les élèves cherchent à éviter de s'engager dans des situations d'apprentissage qu'ils ne maîtrisent pas. Les buts de maîtrise-évitement sont prédicteurs d'une baisse de l'engagement (persévérance et effort) dans les tâches scolaires.

En ce qui concerne la théorie de l'autodétermination (Fréchette-Simard et coll., 2019, p. 507), elle est une théorie qui permet de mieux comprendre la motivation scolaire. Elle regroupe trois formes de motivation soit 1) la motivation intrinsèque, 2) la motivation extrinsèque qui, elle-même, est subdivisée selon quatre différentes formes de régulation, et 3) l'amotivation. Pour mieux comprendre ces formes de motivation, nous les définissons selon les travaux de certains chercheurs cités par Fréchette-Simard et coll. (2019).

La motivation intrinsèque est la plus autodéterminée, la plus positive ainsi que la plus autonome. Cette forme de motivation est en jeu lorsque l'élève réalise une activité d'apprentissage pour le plaisir ou la satisfaction personnelle qu'elle procure. Cette forme de motivation est liée à une meilleure performance à l'activité et une expérience plus positive pour l'élève. Contrairement à la motivation intrinsèque, dans la motivation extrinsèque, l'activité est poursuivie pour atteindre un but externe à l'élève. En réalité, l'élève est influencé par des facteurs externes liés à son environnement l'amenant à accommoder son attitude en recourant à quatre formes de régulation, soit 1) la régulation externe, 2) la régulation introjectée, la régulation identifiée et 4) la régulation intégrée. L'amotivation est considérée comme étant l'absence de motivation et présente le niveau le plus faible d'autodétermination. Les quatre formes de régulation sont les suivantes :

- 1) La régulation externe : cette forme de régulation se produit lorsque l'élève réalise une activité d'apprentissage uniquement pour obtenir une récompense ou éviter une punition.

- 2) La régulation introjectée : cette forme de régulation se produit lorsque l'élève intériorise les contraintes externes et agit sous pression pour éviter des émotions négatives, telles que l'ennui, la honte, la culpabilité ou l'anxiété.
- 3) La régulation identifiée : une autre forme de motivation autonome où l'élève réalise une activité d'apprentissage parce qu'il a compris et accepté son importance.
- 4) Finalement, la régulation intégrée est une forme de motivation la plus extrinsèque et autonome. Ici, l'élève réalise une activité d'apprentissage parce qu'il a intériorisé les valeurs qui y sont associées plutôt que parce qu'il en retire du plaisir.

La théorie d'autodétermination s'appuie sur trois besoins psychologiques fondamentaux, essentiels pour se développer, s'actualiser et se sentir bien, tels que :

- 1) L'autonomie, laquelle réfère à la perception d'agir librement, de faire ses choix et d'être à l'origine de ses actions. L'autonomie est associée à la compétence;
- 2) La compétence, considérée comme la capacité d'un individu à réaliser une tâche, elle consiste à interagir efficacement avec son environnement et à percevoir ses actions comme produisant des conséquences. Elle est un besoin qui se réfère à un sentiment d'efficacité sur son environnement;
- 3) Le besoin d'appartenance sociale, lequel renvoie à la perception d'être significativement lié aux autres et d'être accepté par eux.

En somme, un environnement qui répond aux besoins de l'individu produit des formes de motivation plus positives ou autodéterminées alors qu'un environnement qui nuit à ces besoins, par exemple au moyen de récompenses ou de punitions, peut miner la motivation (p. 507).

Tardif (1997, p. 91) définit la motivation scolaire comme étant « l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche ». Archambault et Chouinard (2003, p. 172) soulignent que « la motivation scolaire est donc l'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à s'engager activement dans un processus d'apprentissage, à adopter des comportements susceptibles de le conduire à la réalisation de ses objectifs d'apprentissage et à persévérer dans les difficultés ». Selon Viau (1994, p. 7), la motivation en contexte scolaire est définie comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Ainsi, lors de l'apprentissage par la lecture, trois types de motivation peuvent influencer l'apprentissage de l'élève (Cartier, 2007; Viau, 2009), représentés par la figure 7 :

- 1) La perception de compétence (ex. : pourquoi ferais-je ce qu'on me demande?) : perception qu'a l'élève quant à sa capacité à réussir l'activité d'apprentissage;
- 2) La perception de contrôlabilité (ex. : suis-je capable de réussir?) : perception qu'a l'élève quant à sa part de responsabilité dans la réalisation de l'activité d'apprentissage;
- 3) La perception de la valeur de l'activité (ex. : ai-je mon mot à dire sur le déroulement?) : perception qu'a l'élève quant à la valeur de l'activité selon son intérêt pour celle-ci ou selon l'importance qu'il lui attribue.

S'influçant de façon réciproque, ces trois sources de motivation agissent sur trois composantes que Viau (2009) désigne par le terme manifestations. Ces manifestations correspondent ainsi à l'engagement cognitif de l'élève dans l'activité d'apprentissage, à sa persévérance dans l'accomplissement de cette activité et par l'accomplissement des apprentissages désirés (Viau, 2009).

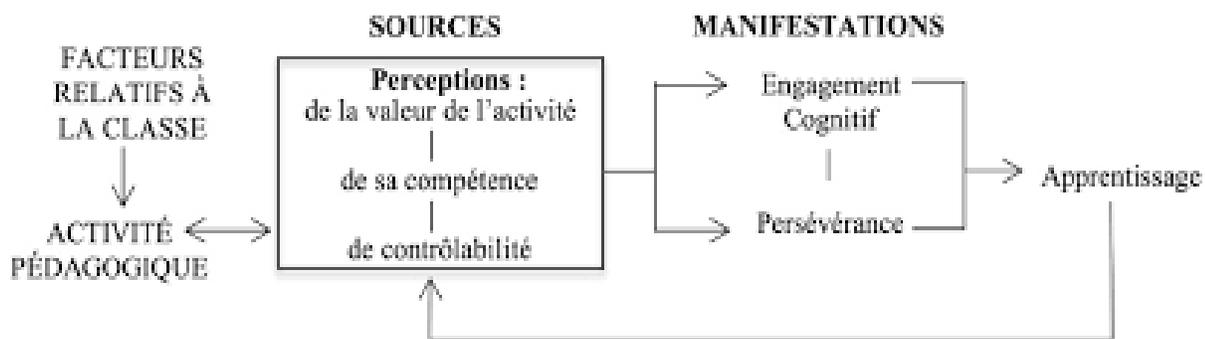


Figure 7 : La dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 2009, p. 23)

Inspirées de l'approche sociocognitive, toutes ces définitions considèrent les liens qui existent entre les perceptions de l'élève et son engagement et sa persévérance, illustrés par la figure 7, dans l'activité d'apprentissage. Pour ce projet de recherche, nous retenons les trois types de motivation décrits par Cartier (2007) et Viau (2009).

Émotions

Les émotions sont une composante de l'élève pouvant influencer sur ses apprentissages (Butler et Winner, 1995). Ces réactions affectives se situent sur un continuum allant des émotions positives (ex. : content, détendu, fier) aux émotions négatives (ex. : inquiet, stressé). Les émotions ressenties par rapport à une activité ou à un sujet peuvent avoir une influence sur l'engagement et la persévérance des élèves lors de la réalisation de cette activité (Cartier, 2008). À ce sujet, Cartier (2007) mentionne que les réactions affectives de l'élève peuvent influencer la qualité de son processus d'apprentissage s'il n'a pas les stratégies lui permettant de gérer adéquatement ses émotions. À cet égard, Schaffner et Schiefele (2007) mentionnent que dans une situation où l'apprentissage par la lecture est l'objet d'une évaluation externe, le niveau d'anxiété de l'élève sera

généralement plus élevé que dans une situation où il n'y a aucune évaluation externe. Tout comme les connaissances antérieures et la motivation, les émotions exercent une influence sur l'ensemble du processus d'apprentissage de l'élève. Dès lors, il convient d'affirmer que les émotions influencent l'interprétation des exigences de l'activité d'apprentissage (Cartier, 2007).

Comme difficultés potentielles, l'anxiété que peut ressentir un élève à accomplir une tâche scolaire joue un rôle important dans ses apprentissages et sa performance scolaires. Selon des chercheurs d'approche cognitive et sociocognitive (Viau, 1995), l'anxiété est un état stable ou temporaire. Elle se définit comme étant une inquiétude provoquée par l'incertitude ressentie par un individu devant des situations qui peuvent lui nuire. Cette inquiétude vient d'une tendance chronique à s'autoévaluer et à s'autoexaminer, qui a comme effet : 1) d'éviter des situations d'évaluation qui peuvent affecter la perception de soi, 2) de se donner des standards de réussite très élevés et 3) d'avoir généralement l'impression de manquer de temps. Elle se traduit par des pensées négatives, obsédantes et récurrentes. L'anxiété interfère sur le processus d'apprentissage en diminuant l'attention que l'élève doit porter à ce qu'il apprend, l'élève peut avoir des pensées non directement liées à la tâche, penser à ce que les autres pensent de lui lorsqu'il doit répondre à une question, penser qu'il se trompera sûrement (Cartier, 2008, p. 15).

b. Le cycle d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture

Il est généralement reconnu que l'élève qui autorégule ses apprentissages génère des pensées, des sentiments et des actions afin de réaliser les objectifs qu'il poursuit (Zimmerman, 2001). S'opposant à la vision selon laquelle l'élève est passif lorsqu'il apprend, celui qui autorégule ses apprentissages est autonome et contrôle activement la réalisation des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit (Pris et Paris, 2001). En apprentissage par la lecture, le cycle d'autorégulation de l'apprentissage est considéré comme un « event » (Winne et Perry, 2000), en ce sens qu'il a un début, un milieu et une fin. Constamment médiatisé par les connaissances antérieures, la motivation et les émotions (Cartier, 2007), le cycle d'autorégulation de l'apprentissage illustré par la figure 3 se déroule généralement dans l'ordre suivant : l'interprétation des exigences de l'activité d'apprentissage et l'établissement d'objectifs personnels; la planification des stratégies d'apprentissage; le contrôle et l'ajustement, si nécessaire, des apprentissages et enfin l'autoévaluation des apprentissages. Possédant un caractère récursif, le cycle d'autorégulation de l'apprentissage recommence afin de permettre l'amélioration constante de l'apprentissage dans une activité donnée (Butler, 2002). Dans les lignes qui vont suivre, nous présentons en détail les éléments constitutifs du cycle d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture.

Interprétation des exigences de l'activité et objectifs personnels poursuivis

L'autorégulation de l'apprentissage lors d'une activité d'APL nécessite de l'élève qu'il interprète les exigences de cette activité et qu'il établisse des objectifs personnels. D'une part, l'interprétation des exigences de l'activité permet à l'élève de connaître ce qu'on attend de lui (Butler et Winne, 1995). Réflexion plus ou moins consciente, l'interprétation des exigences de l'activité consiste, en quelque sorte, à donner la direction à suivre pour les étapes ultérieures du cycle d'autorégulation de l'apprentissage (Butler et Cartier, 2004). Toujours d'après Butler et Cartier (2004), des connaissances de nature métacognitive soutiennent le processus d'interprétation des exigences de l'activité. Ces connaissances correspondent aux raisons pour lesquelles l'élève s'engage dans la réalisation de l'activité d'apprentissage par la lecture de même qu'à la structure et aux composantes de l'activité d'apprentissage. Pour Butler et Winne (1995), l'interprétation des exigences de l'activité est aussi soutenue par d'autres connaissances, dont celles sur les différents domaines et stratégies d'apprentissage. Lors de l'interprétation des exigences de l'activité, l'élève doit mettre en œuvre différentes stratégies et réflexions (Butler et Cartier, 2007), de même qu'il peut revoir les notes qu'il a prises au sujet des consignes données par l'enseignant (Butler, 2002). C'est à la suite du processus d'interprétation des exigences de l'activité que l'élève établit ses objectifs personnels (Butler et Winne, 1995; Butler et Cartier, 2004). Traduisant le niveau d'engagement cognitif de l'élève dans la réalisation de l'activité d'apprentissage (Butler et Winne, 1995), les objectifs qu'il poursuit peuvent être multiples (Boekaerts et Corno, 2005). Interagissant parfois entre eux, les objectifs poursuivis par l'élève peuvent changer au fil du temps (Boekaerts et Corno, 2005). De façon générale, les objectifs poursuivis par l'élève lors d'une activité d'apprentissage sont généralement les suivants : les objectifs d'apprentissage, de performance et d'évitement. L'élève qui poursuit les objectifs d'apprentissage cherche à acquérir et à maîtriser des connaissances (Wolters, Yu et Pintrich, 1996). L'activité d'apprentissage est alors valorisée par l'élève puisqu'elle lui permet de développer ses connaissances et ses habiletés (Viau, 2009). L'élève qui poursuit des objectifs de performance cherche plutôt la reconnaissance sociale auprès de ses collègues et de son enseignant. Ainsi, son engagement cognitif repose principalement sur le désir d'exhiber ses habiletés et ses compétences (Pintrich, Conley et Kempler, 2003). Quant aux élèves qui poursuivent des objectifs d'évitement, ils cherchent à éviter un échec potentiel de même que de paraître stupide ou incompétent face à leurs collègues et leur enseignant (Elliot et Church, 1997).

De façon générale, la poursuite d'objectifs d'apprentissage garantirait un niveau d'engagement cognitif plus élevé de la part de l'élève lorsqu'il réalise une activité d'apprentissage (Kolic-Vehovec, Roncevic et Bajsanski, 2008). Ce niveau élevé d'engagement cognitif se traduirait alors par une utilisation fréquente et efficace de différentes stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (Kolic-Vehovec, Roncevic et Bajsanski, 2008).

L'élève qui poursuit des objectifs d'apprentissage serait également plus enclin à persister face aux défis associés à l'apprentissage que les élèves qui poursuivent des objectifs de performance (Ablar et Lipschultz, 1998). Toutefois, Viau (2009) précise que la poursuite conjointe d'objectifs d'apprentissage et de performance peut mener à un niveau optimal d'engagement cognitif lors de la réalisation d'une activité d'apprentissage. À cet égard, Brophy (2003) affirme que la motivation optimale consiste à poursuivre des objectifs d'apprentissage et de performance dans la mesure où ces objectifs font en sorte que l'élève s'engage dans une activité d'apprentissage au lieu d'essayer de l'éviter. Les objectifs poursuivis par l'élève possèdent également certaines propriétés qui peuvent influencer le processus d'autorégulation de l'apprentissage (Schunk, Pintrich et Meece, 2008).

Planification des stratégies d'apprentissage

Reposant sur l'interprétation des exigences de l'activité et sur les objectifs personnels poursuivis, la planification des stratégies d'apprentissage consiste à sélectionner, à adapter ou à créer des stratégies afin de réaliser les objectifs personnels préalablement établis (Butler, 2002). Comme elle précède l'action, la planification des stratégies d'apprentissage influence alors l'accomplissement de l'activité. L'utilisation de stratégies d'apprentissage repose en partie sur les connaissances de l'élève, lesquelles sont d'ordre déclaratif (les diverses stratégies), procédural (comment les mettre en œuvre) et conditionnel (quand et pourquoi doivent-elles être mise en œuvre) (Zimmerman, 2001). Or, lorsque l'activité d'apprentissage est familière à l'élève, il peut lui arriver de sélectionner et de mettre en œuvre certaines stratégies d'apprentissage de façon automatique. Toutefois, lorsque certaines variations sont présentes au sein de l'activité, l'élève devra de façon flexible et délibérée, adapter ses stratégies afin de répondre aux exigences de l'activité (Butler, 1997). Par ailleurs, dans le cadre de l'apprentissage par la lecture, les stratégies qui font l'objet d'une planification sont de nature cognitive. Celles-ci consistent en « un ensemble de pensées et d'actions qui permettent à l'apprenant de s'engager dans l'activité d'apprentissage par la lecture (Cartier, Janosz et Butler, 2005, p.29). Ce sont ces stratégies qui permettent à l'élève de traiter l'information et ainsi d'apprendre en lisant (Cartier, 2007). Les stratégies cognitives peuvent consister à la lecture de certains indices du texte (ex : lire les titres), à organiser les informations contenues dans le texte (ex : faire un schéma), à élaborer (ex : résumer), à répéter l'information (ex : relire) et à sélectionner les informations importantes dans un texte (ex : survoler les titres) (Cartier, Janosz et Butler, 2005). Par ailleurs, la planification et la sélection de ces différentes stratégies par l'élève sont fonction des particularités de l'activité d'apprentissage (Cartier, Janosz et Butler, 2005). En plus de la planification de ses apprentissages, l'élève qui autorégule ses apprentissages, planifie également la gestion de ses ressources. Ces dernières correspondent aux conditions de travail dans lesquelles l'élève réalise

ses apprentissages (Cartier, Butler et Janosz, 2005). Selon Viau (2009), ces stratégies comprennent celles associées à la gestion du temps et de l'environnement, de même que celles associées à la gestion des ressources humaines et matérielles. Lors d'une activité d'APL, l'élève pourrait ainsi demander l'aide d'un pair ou de l'enseignant lorsque nécessaire (Lodewyk, Winne et Jamieson-Noel, 2009). L'élève pourrait également sélectionner un lieu avec distraction et ainsi plus propice à l'apprentissage (Lodewyk, Winne et Jamieson-Noel, 2009). Somme toute, l'élève qui autorégule ses apprentissages lors d'une activité d'APL planifie l'utilisation de stratégies d'apprentissage et de gestion des ressources.

Contrôle et ajustement des apprentissages

L'autorégulation des apprentissages requiert de l'élève qu'il contrôle la réalisation de ses apprentissages et qu'il apporte des ajustements, si nécessaire, en fonction des progrès réalisés (Cartier, Butler et Janosz, 2007). Ayant pour objectif de garder l'attention de l'élève sur la tâche (Zimmerman, 1998), les stratégies de contrôle permettent à ce dernier de constater l'avancement du travail et ce, en fonction de l'interprétation des exigences de l'activité, des objectifs poursuivis et des stratégies de planification (Cartier, Butler et Janosz, 2005). Les stratégies de contrôle mis en œuvre par l'élève lors d'une activité d'APL peuvent consister à vérifier ce qu'il comprend et ce qu'il ne comprend pas de ses lectures, à réfléchir au temps qui lui reste pour terminer l'activité d'APL et à vérifier si son apprentissage avance bien (Cartier, Butler et Janosz, 2005). Dans le cas où il y a adéquation entre les objectifs qu'il poursuit et l'état d'autorégulation de ses apprentissages, l'élève pourrait modifier ses stratégies cognitives, revoir les consignes de l'activité et lire le texte plus lentement (Cartier, Butler et Janosz, 2005).

Autoévaluation des apprentissages

L'autoévaluation des apprentissages constitue la dernière phase du cycle d'autorégulation de l'apprentissage. Lors de l'autoévaluation de ses apprentissages, l'élève cherche à évaluer les stratégies d'apprentissage qu'il a mises en œuvre de même que sa performance (Cartier, Butler et Janosz, 2007). L'élève autoévalue son activité d'apprentissage pour savoir s'il progresse bien, il envisage des ajustements éventuels, il consulte des ressources complémentaires, il sollicite l'aide de l'enseignant ou d'un pair (Cartier et Mottier Lopez, 2017, p. 57). Étant une composante de l'autorégulation, l'autoévaluation est conceptualisée comme un processus cognitif ou une démarche mobilisée par l'élève pour contrôler et ajuster son activité d'apprentissage et les produits qui en résultent par rapport aux objectifs visés (Cartier et Mottier Lopez, 2017, p. 58).

En somme, le modèle « Apprentissage par la lecture » (Cartier et Butler, 2016, p. 42) est un modèle important retenu dans ce projet de recherche. Il est une situation qui contribue au développement de trois compétences transversales présentes dans tous les domaines d'apprentissage : explorer l'information, se donner des méthodes de travail efficaces et actualiser son potentiel (Cartier, 2006, p. 41). Ce modèle est un processus qui s'avère des plus importants pour tous les élèves qui désirent réussir leurs cours et obtenir leur diplôme. En effet, il occupe une place de choix parmi les devoirs à effectuer à la maison, de même qu'en classe dans les activités authentiques et complexes de type réalisation de projets ou résolution de problèmes (Cartier, 2006, p. 40). Aussi, l'APL est une situation d'apprentissage qui est utilisée dans tous les domaines d'apprentissage sollicités : mathématiques, sciences et technologie, arts, univers social, langues et développement personnel. L'APL peut se faire en classe ou à la maison, et ce, individuellement ou en équipe, pour répondre à des questions, faire une recherche, réaliser un projet, résoudre un problème, s'initier à un cours ou se pratiquer (Cartier, 2006, p. 41). De plus, l'APL prend en compte la logique et les visées de chacun des domaines d'apprentissage. Par exemple, on étudie les différentes régions du monde et le mode de vie des peuples; et en histoire, on s'intéresse aux suites d'événements dans le temps et à leur influence sur les peuples.

Enfin, ce modèle offre un cadre pour soutenir l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes de lecture. Cartier et Butler (2016, p. 42) définissent l'apprentissage autorégulé comme « un processus complexe, dynamique, mobilisé par un individu et situé dans un contexte donné ». L'apprentissage autorégulé est influencé par les théories sociocognitive, constructiviste et historico-culturelle. Il considère la relation étroite qui existe entre les différents facteurs de l'histoire personnelle de l'élève; par exemple, son identité, ses connaissances antérieures, sa métacognition, et son contexte historique, culturel, social, communautaire et scolaire pour comprendre et soutenir le processus d'apprentissage autorégulé (Cartier et Butler, 2016, p. 43).

2.2 Dimensions sociolinguistiques

Pour comprendre la notion de la sociolinguistique, nous ferons référence tout au long de la présente section aux travaux de Vahou (2016, pp. 32-35). L'auteur souligne que la sociolinguistique s'intéresse aux variations sociales du langage ainsi qu'aux questions que les contacts de langues posent au sein de la société et surtout au sein des sociétés plurilingues. Elle est l'étude du rapport entre la langue et l'homme dans la société. Cependant, à côté de la langue, la sociolinguistique fait allusion à l'insécurité linguistique, à la norme linguistique et à la variation linguistique. En effet, avant de définir le concept de l'insécurité linguistique et traiter de son évolution, le chercheur aborde les notions de norme linguistique et de variation linguistique.

2.2.1 Norme linguistique

La norme est ce qui est établi et qui sert de règle, de mesure, de modèle. En linguistique, elle relève de la grammaire, elle est la prescription qui fixe ou fige la langue. La forme normative de la langue est censée ne pas changer et l'on ne doit pas la changer. Cette forme est celle que promeut et entretient l'enseignement/apprentissage du français à travers l'école. Elle est traduite dans les manuels scolaires.

2.2.2 Variation linguistique

La variation linguistique se présente comme l'un des facteurs de l'insécurité linguistique. En effet, Pellat (2002), se prononçant sur la question de la variation linguistique et de l'enseignement du français, affirme qu'on a beau dire que le français n'est pas une langue compacte, dans la mesure où il subit des variations sociales, géographiques, historiques et stylistiques, il n'en demeure pas moins qu'il existait, dans les années 1960-1970, un modèle standard répandu (à l'école, dans les médias), une sorte de français moyen plus ou moins homogène.

2.2.3 Insécurité linguistique (IL)

Dans le cadre de cette recherche, nous traitons de l'insécurité linguistique (IL) chez les communautés francophones, en général, ainsi que chez l'élève qui fréquente l'école francophone en milieu minoritaire de l'Ontario, en particulier. Pour ce faire, nous abordons, d'abord, l'évolution de l'insécurité linguistique. Ensuite, nous la définissons. Enfin, nous établissons les liens qui existent entre l'insécurité linguistique et les faibles performances en APL chez l'élève franco-ontarien.

2.2.3.1 Évolution de l'insécurité linguistique

Avec l'influence du français de référence d'une part, et l'anglais comme langue dominante d'autre part, les variétés de français du Canada souffrent d'un manque de légitimité. En conséquence, le locuteur qui doit choisir entre la langue de prestige (l'anglais), langue dominante associée à un statut socioéconomique élevé, et la langue maternelle qui marque son appartenance à une collectivité culturelle, subit une dualité linguistique conflictuelle d'où surgit une insécurité linguistique (Cormier, 2015, p. 3).

2.2.3.2 Définition de l'insécurité linguistique

Comme le concept de l'insécurité linguistique a évolué dans le temps, différents auteurs l'ont définie de diverses façons. Par exemple, pour Gérin-Lajoie et Labrie (1999, p. 87), l'insécurité linguistique correspond

à la conscience qu'il existe une norme exogène, que l'on associe à une région extérieure, qui serait supérieure par rapport à la variété linguistique en usage dans sa propre région. Selon Francard (1997, p. 172), les individus dans une situation d'insécurité linguistique « mesurent la distance entre la norme dont ils ont hérité et la norme dominant le marché linguistique ». Selon Bretegnier et Ledegen (2002, p. 9), l'insécurité linguistique est l'expression d'un sentiment d'exclusion, d'extériorité, d'exogénéité, comme quête d'admission, de communauté, de légitimité linguistique et identitaire. Remysen (2004, p. 95) observe la raison de l'émergence de cette insécurité au Canada en constatant que la variété du français dont les francophones canadiens se servent, tranche sur la norme qui est en vigueur en France. En conséquence, les francophones canadiens sous-valorisent souvent leurs propres usages linguistiques. La question l'on se pose est celle de savoir si la France est la référence, la norme exogène pour les franco-canadiens. Étant donné que le français côtoie l'anglais en Amérique du Nord, il est nécessaire de considérer l'insécurité linguistique des francophones canadiens dans une perspective à la fois d'ordre intralinguistique (variation au sein d'une même langue) et inter-linguistique (rapports de force entre des langues différentes) (Remysen, 2004, p. 97). Selon Calvet (1993, p. 50), on parle de l'insécurité linguistique lorsque les locuteurs se préoccupent de leur façon de parler comme dévalorisante et gardent à l'esprit un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. À l'opposé de l'insécurité linguistique, on parle de la sécurité linguistique, lorsque les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler. Bergeron (2019, p. 98) étudie l'insécurité linguistique en contexte minoritaire francophone et utilise trois types d'insécurisation: 1) insécurisation formelle : le discours de l'autre, la correction sociale et la rétroaction font comprendre au locuteur qu'il parle mal; 2) insécurité statutaire : le discours social et l'idéologie dominante font croire au locuteur que la langue qu'il parle a moins de valeur que d'autres formes linguistiques en présence, qu'il utilise, par exemple, un dialecte ou un patois et non pas une langue; 3) insécurité identitaire : le groupe et la communauté font sentir au locuteur qu'il ne parle pas comme l'un des leurs à cause de ce qu'il parle ou de la façon dont il parle.

L'insécurité linguistique ne prend racine que dans un contexte plurilingue. C'est lorsque plusieurs langues se côtoient sur un même territoire que la dynamique et la perception de celles-ci changent (Cormier, 2015, p. 9). Comme personnes à risque, l'insécurité linguistique affecterait davantage les filles et les jeunes femmes (Desabrais, 2013). Elle peut aussi affecter autant l'apprenant du français que les francophones en milieu minoritaire (le « bon » français, les différents accents). Elle peut également être ressentie à l'oral comme à l'écrit, mais c'est davantage dans les situations de communication orale que l'insécurité linguistique est la plus prononcée (Lamoureux, 2013; Lozon, 2001).

Comme le milieu scolaire est l'endroit où les élèves sont le plus souvent en contact avec le français, l'école joue un rôle déterminant pour instaurer la sécurité linguistique (Association canadienne des enseignantes et des enseignants (ACELF, 2017) : 1) en permettant une prise de conscience de l'existence d'autres accents francophones canadiens; 2) en enseignant la distinction entre les accents, le français « standard » et quand utiliser quel registre de langue; 3) en valorisant le français comme langue de socialisation, en plus qu'une langue de travail; 4) en donnant aux élèves des occasions de discuter et d'échanger entre eux en français dans un contexte de non jugement (safe space).

Au regard du milieu familial, la famille joue aussi un rôle non négligeable pour créer la sécurité linguistique : 1) en étant un modèle positif et de confiance linguistique; 2) en encourageant l'expression libre en français, sans filtre et sans jugement; 3) en valorisant le français comme langue de socialisation; 4) en permettant de découvrir et d'approfondir la connaissance et la culture francophone, de ses racines (ACELF, 2017).

Enfin, le milieu scolaire joue également un rôle important : 1) en permettant des occasions de rassemblements entre les élèves d'expression française; 2) en multipliant le nombre d'opportunités de discuter en français; 3) en créant des liens entre francophones et francophiles de divers secteurs et de toutes les générations; 4) en donnant vie au français à l'extérieur des murs de l'école (ACELF, 2017). En réalité, l'insécurité linguistique influence le choix de parler telle langue plutôt que telle autre ou telle variété plutôt que telle autre, la décision de prendre la parole ou de se taire (Dubois, Boudreau et d'Entremont, 2007, cités par Desabrais, 2013, p. 125). La remise en question de l'identité francophone et des compétences linguistiques (Hinch et Larouche, 2012) peut conduire à l'assimilation, au décrochage scolaire ou culturel (Desabrais, 2013). Dans la prochaine section, nous discutons de l'insécurité linguistique et les faibles performances en APL chez l'élève franco-ontarien.

2.3 Insécurité linguistique et faibles performances en APL chez l'élève franco-ontarien

Pour comprendre les faibles performances que l'élève franco-ontarien manifeste en apprentissage par la lecture (Cartier, 2007), nous décrirons d'abord deux réalités sociolinguistiques que vit l'élève de l'école francophone en milieu minoritaire de l'Ontario : le bilinguisme et l'insécurité linguistique.

En Ontario, la langue française n'est pas reconnue comme langue officielle, en dépit du grand nombre de francophones qui y habitent. Par conséquent, l'élève évolue dans un contexte social et scolaire où la langue anglaise domine. Ainsi, l'élève ne se considère pas uniquement francophone; mais bilingue où le français et l'anglais cohabitent (Gérin-Lajoie, 2008). Lüdi et Py (2003) définissent le bilinguisme comme étant l'habileté

d'une personne à utiliser deux langues comme moyens de communication dans la plupart des situations et à passer de l'une à l'autre si possible et si nécessaire, et ce, même si les compétences dans les deux langues ne sont pas de même niveau. Pour Macnamara (1967), un locuteur se considère comme bilingue s'il possède des compétences langagières minimales dans l'une ou l'autre des quatre habiletés linguistiques : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite.

À l'école franco-ontarienne, l'élève bilingue (français et anglais) cherche à participer à la société anglo-dominante parce qu'il vit tous les jours en français en classe; mais il parle l'anglais en dehors de l'école avec ses amis, il lit les livres, il écoute les médias et la musique anglophones (Duquette, 2011). Dans ce contexte où l'élève côtoie deux langues, l'interférence linguistique est courante (Blanchet, 2005; Crystal, 1997; Cummins, 1979; Wende, 2014). Pour ces chercheurs, l'interférence linguistique a lieu au moment où une autre langue du registre du locuteur laisse ses traces dans la langue cible entraînant une variation presque éloignée de la norme linguistique. Cette norme linguistique est une intervention normative sur le bon usage de la langue. Par exemple, « il faut parler comme ceci et non pas comme cela » (Calvet, 1993, p. 153). Selon Wende (2014), ces interférences s'expriment par des calques lexicaux ou syntaxiques, d'emprunts et des néologismes. Dubois (1994, p. 252) observe que des locuteurs bilingues utilisent dans une langue cible (français) un trait phonétique, morphologique lexical ou syntaxique de la langue B (l'anglais).

Pour ce qui est de l'insécurité linguistique, Labov (1976, cité par Murray, 2016, p. 32) estime qu'elle peut se traduire par une très grande variation stylistique, de profondes fluctuations au sein d'un contexte donné, un effort conscient de correction ou, encore, des réactions fortement négatives envers sa propre façon de parler. Dabène (1987, cité par Murray, 2016) s'est intéressé à l'insécurité linguistique à l'écrit et il précise qu'elle se manifeste chez une personne dont les représentations sur les activités de lecture et d'écriture sont contradictoires et présentent des pratiques de lecture et d'écriture mal assurées. De plus, différentes recherches ont prouvé que dans les milieux où plusieurs langues coexistent, les locuteurs de la langue utilisée par les minorités ont peur de s'exprimer dans cette langue (Bouchard, 2010; Boudreau, Dubois et d'Entremont, 2008; Cavanagh et Blain, 2016; Francard, 1989; Melanson et Cormier, 2010, cités par Murray, 2016, p. 10). Ces auteurs mettent en exergue les symptômes de l'insécurité linguistique qui peuvent se ressentir à l'oral et à l'écrit et qui peuvent se situer sur un continuum, allant d'un léger inconfort linguistique jusqu'à une douleur psychologique se manifestant par la peur de dire ou d'écrire (p. 10). De plus, l'insécurité linguistique entraîne une diminution de la production orale ou écrite et, par conséquent, une baisse de l'estime de soi, lesquelles sont susceptibles d'être attribuées au sentiment d'incompétence en communication orale

ou écrite (Boudreau et Dubois, 1992; Cormier, 2005; Melanson et Cormier, 2010, cités par Murray, 2016, p. 10). À cela, ils ajoutent que l'insécurité linguistique pourrait être un facteur responsable de difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture. Infantino (2019, p. 39) souligne que l'insécurité linguistique est l'une des causes de l'anxiété des élèves relative à la discipline du cours de français. Cette anxiété peut provoquer de l'échec scolaire, de l'agressivité, de la diminution des capacités de mémorisation et de l'attention. Merle (2005, cité par Blanchet, Clerc et Rispaïl, 2014, p. 292) observe d'autres conséquences qui résultent de l'insécurité linguistique en classe; à savoir : la perte d'estime de soi, l'incompréhension entre élèves et enseignant, ainsi que le mutisme de la part des élèves concernés.

À l'image de l'insécurité linguistique touchant l'école en milieu minoritaire francophone, l'élève est susceptible d'obtenir de faibles performances (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2012; Cummins, 2000) en APL. Ainsi, pour comprendre le concept de faibles performances en APL, nous définirons en premier lieu la notion de performance, par la suite, nous expliquerons la signification de la faible performance d'un élève.

Selon Legendre (2005, p. 1029), la performance est « le résultat ou l'ensemble de résultats obtenus à une épreuve dont les conditions ont été bien précisées ». Cartier (2007, p. 27) précise que « la performance désigne les comportements qui traduisent un apprentissage, c'est-à-dire l'utilisation par l'élève de ses connaissances théoriques, d'habiletés acquises ainsi que de stratégies d'apprentissage par la lecture ». Comme la performance s'observe à la fin de l'activité, Cartier (2007, p. 27) considère deux types de performance en situation d'apprentissage par la lecture: la performance en lecture (ce que l'élève a compris à la suite de la lecture d'un texte) et la performance dans les autres domaines d'apprentissage (ce que l'élève a appris sur différents sujets dans ces domaines). De plus, Raoui (2012, p. 31) explique qu'un élève qui manifeste une faible performance dans une activité d'APL est celui qui parvient difficilement à acquérir les compétences et les connaissances demandées par celle-ci et à atteindre les objectifs préétablis. L'auteure ajoute que cette faible performance peut se rapporter à une ou plus des composantes du modèle d'APL et que c'est à partir d'une évaluation portant à la fois sur le processus d'APL de l'élève et sur le résultat de celui-ci que la faible performance peut être relevée. En somme, la performance découle du processus d'APL de l'élève et de ses acquis mis en œuvre pendant la réalisation de l'activité (Fournier, 2008, p. 31).

Comme l'insécurité linguistique affecte négativement les performances scolaires des élèves franco-ontariens (Boudreau, Dubois et d'Entremont, 2008), et suscite une remise en question de l'identité francophone

bilingue (Deveau, Allard et Landry, 2008), il est intéressant d'intégrer la littératie à l'école francophone en milieu minoritaire parce qu'elle est associée aux contextes social, familial, scolaire et communautaire (Masny, 2005, 2001). Elle dépasse largement l'acquisition des habiletés de lecture, d'écriture et de communication orale. Ainsi, la prochaine section discutera du terme littératie en contexte minoritaire.

2.4 Littératie: le contexte minoritaire

Le mot littératie découle du terme anglais literacy et du latin litteratus dérivé de littera (lettres) Jaffré (2004, cité par Moreau, Hébert, Lépine et Ruel, 2013, p. 14-18). Selon ces auteurs, la littératie recoupe diverses définitions qui renvoient à tout ce qui a rapport à l'écrit sous ses formes multiples. Par exemple, Legendre (2005, p. 841) la définit comme étant l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail, et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. Pour le ministère de l'Éducation nationale de France (2008, p. 20), la littératie est l'aptitude à comprendre et à utiliser les formes du langage écrit que requiert la société ou qui sont importantes pour l'individu. Quant au ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO, 2005, cité par Lafontaine et Pharand, 2015, p. 3), elle désigne la capacité d'utiliser le langage et les images de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, comprendre, communiquer, penser de façon critique afin d'atteindre un but et de développer ses connaissances à l'école, à la maison ou dans la communauté. Pour le ministère de l'Éducation de l'Alberta (2009, cité par Lafontaine et Pharand, 2015, p. 3), la littératie signifie plus que la capacité à lire et à écrire; elle fait intervenir des connaissances, des compétences et des aptitudes favorisant l'utilisation de la pensée critique, la communication efficace, l'adaptation au changement et la résolution de problèmes dans diverses situations.

En milieu minoritaire, le terme de « littératies multiples » s'applique pour évoquer des façons différentes de parler, de lire, d'écrire et de valoriser les réalités de la vie qui font partie de la littératie familiale, de la littératie scolaire, de la littératie communautaire (Collette, 2013, p. 16) et de la littératie critique (Duquette, 2009, p. 44; Masny, 2001, p. 17). Ces composantes de la littératie appuient le programme d'études de l'Ontario et reflètent la communauté francophone sur le plan culturel (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003). Pour l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2000, p. 5, citée par Beauregard, Carignan et Létourneau, 2011, p. 8), le terme « littératie » concerne l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. Lacelle, Lafontaine, Moreau et Laroui (2016) désignent la littératie comme étant « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer

activement à la société dans différents contextes ». Le Conseil supérieur de la langue française (2016) définit la littératie comme étant la capacité d'un individu à comprendre l'information nécessaire pour être fonctionnel dans la société. Dagenais et Frazer (2012, cités par Lafontaine et Pharand, 2015, p. 4) proposent une vision plurilingue de la littératie selon laquelle les individus et les groupes ont recours à plusieurs langues pour s'exprimer, rejoignant ainsi la valeur ajoutée qui traite des relations individu-société. Pour Roy (2010, citée par Lafontaine et Pharand, 2015, p. 4), favoriser des activités de littératie en langue d'origine permet aux familles étrangères de se sentir reconnues dans leur culture familiale et ainsi de se rapprocher de l'école et du vécu scolaire de leur enfant.

En somme, Lafontaine, Ruel et Moreau (2013) résument le terme littératie comme suit : elle développe la compréhension et l'analyse de la langue, de l'information, des concepts et des représentations du monde moderne; elle prend forme sur une multitude de supports (papier, journal, ordinateur, symbole, tablette, etc.); elle représente une vision multidimensionnelle du texte, qu'il soit oral ou écrit, de ses usages et des apprentissages qu'il suscite; elle s'inscrit dans des interactions et des situations de communication à la fois scolaires et extrascolaires et elle permet de toucher à la fois aux sphères personnelle, professionnelle, socioculturelle et écologique liées à l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et de la langue orale. Après avoir défini le terme littératie, nous discutons, dans les prochaines lignes, de différentes sortes de littératie.

2.4.1 Littératie familiale

Morrow (1995, cité par Herry et Mougeot, 2007, p. 88) décrit la littératie familiale comme étant les façons dont les parents, les enfants et les autres membres de la famille utilisent la littératie à la maison et dans la communauté pour vaquer à leurs activités quotidiennes. Les activités qui peuvent illustrer la littératie familiale sont les suivantes : lire une recette, lire des instructions, discuter de ses lectures, aller à la bibliothèque, lire pour soi-même, faire la lecture à l'enfant, consulter l'annuaire téléphonique, prendre des notes, écrire un message, chanter des chansons, réciter des comptines et raconter des histoires.

2.4.2 Littératie critique

En contexte scolaire, la littératie critique permet de reconnaître les stéréotypes, les préjugés culturels, les partis pris d'auteurs, les intentions cachées et les voix silencieuses. L'élève est encouragé à aborder le texte sous diverses perspectives et à interpréter les différents niveaux de sens qu'il contient. On lui enseigne aussi que les textes sont conçus par des auteurs qui rédigent avec des intentions et font donc des choix y correspondant. La littératie critique aide l'élève à saisir les textes à un degré plus profond et à participer à la

construction de ses propres textes. Dans la perspective d'une participation active du citoyen, la littératie critique se traduit par la capacité de comprendre différents points de vue sur des questions relatives aux luttes démocratiques et de participer de façon créative et éclairée à la résolution de problèmes et à la prise de décisions dans la communauté (Paquette, 2009, p. 47).

2.4.3 Littératie communautaire

Selon Masny (1997, cité par Paquette, 2009, p. 49), la littératie communautaire vise l'appropriation, la compréhension et l'usage des pratiques littéraires d'une communauté, c'est-à-dire la façon dont on parle, on écrit, on lit, on valorise le monde dans un groupe particulier. En milieu minoritaire, l'école ne peut à elle seule garantir la sauvegarde de la culture et de la langue; donc le foyer et la communauté doivent prendre leur part de responsabilité dans l'éducation des enfants. L'intégration école-communauté est essentielle pour le développement de la francophonie (Buors et Lentz, 2009). L'auteure explique que cette intégration école-communauté peut se réaliser à travers les actions suivantes : 1) apprendre à lire la communauté (les familles, les gens du voisinage, les regroupements éducatifs, religieux, culturels, etc. francophones et anglophones); 2) perfectionner son langage oral, sa capacité d'écouter et de parler, de lecture et d'écriture avec un but de communication authentique; 3) connaître les codes de la langue et des mathématiques tout en apprenant à connaître leur utilité – et à pouvoir s'en servir pour communiquer (écouter, parler, lire, écrire) et calculer dans des situations authentiques.

2.4.4 Littératie scolaire

Dans le cadre de la présente étude, nous nous intéressons à la littératie scolaire, puisqu'elle concerne le contenu des programmes de français de la 1^{ère} à la 8^e année (MEO, 2006) et de la 9^e et 10^e (MEO, 2007), lesquels sont énoncés dans les programmes-cadres élaborés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006, 2007) et qui ont comme objectif d'amener les élèves (Higgins, 2011, p. 10-11) à:

- 1) Connaître et comprendre les notions se rattachant au lexique, à la phrase et au texte ainsi qu'à comprendre les textes lus ou écoutés;
- 2) Développer des habiletés liées à la littératie, notamment les habiletés nécessaires à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), à la pensée critique et créatrice ainsi qu'à la recherche et à la réflexion;

- 3) Communiquer à l'oral, par écrit ou visuellement dans le but d'expliquer, d'informer, de décrire et de raconter des événements quotidiens, de discuter de l'actualité présente dans les médias francophones et des questions touchant la francophonie canadienne et d'ailleurs;
- 4) Appliquer les connaissances acquises dans les cours de français à divers contextes et tâches d'apprentissage afin de former leur identité personnelle et acquérir une vision critique du monde et de se construire une identité personnelle.

Outre cela, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a produit des documents qui portent sur les connaissances et les compétences à acquérir par rapport à la littératie scolaire, tels que :

- 1) La littératie au service de l'apprentissage : rapport de la table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année (2004);
- 2) La littératie en tête de la 7^e à la 12^e année : rapport du Groupe d'experts sur les élèves à risque (2003);
- 3) Moi, lire? Tu blagues! Guide pratique pour aider les garçons en matière de littératie (2005);
- 4) Moi, lire? Et comment! Développer les compétences des garçons en matière de littératie : des enseignantes et enseignants des écoles de langue française de l'Ontario partagent leur expérience (2009).

Dans le contexte scolaire de l'Ontario, le terme littératie est utilisé pour rendre compte des aspects touchant la littératie scolaire. Ainsi, selon Masny (2001), la littératie scolaire représente l'apprentissage des processus d'interprétation et de communication nécessaires à l'adaptation sociale en milieu scolaire et à d'autres milieux. Cette forme de littératie englobe la littératie mathématique, les sciences sociales, les sciences de la santé, l'informatique et le multimédia, les arts, etc. Des exemples d'études dans le domaine de la littératie scolaire sont : la construction de sens lors de la lecture, le recours à la littérature jeunesse pour l'enseignement de la lecture, le développement de la pensée critique à l'égard des textes lus, l'apport de la technologie dans l'enseignement (Herry et Mougeot, 2007, p. 89). Pour Buors et Lentz (2009, p. 133), la littératie scolaire s'arrime aux littératies personnelle et critique, puisqu'elle construit un rapport entre les apprentissages et la construction de soi; elle s'arrime également à la littératie communautaire, puisqu'elle construit un rapport entre les apprentissages et l'espace francophone. Quant à la littératie personnelle, ces auteures soulignent qu'elle touche aux expériences qui permettent à l'élève de se définir, de donner un sens à sa façon d'être, de devenir, en particulier par les interactions qu'il construit avec les textes (d'ordres oral, textuel, visuel, médiatique et informatique). Comme la littératie personnelle touche aux expériences que les élèves vivent avec les textes, elle s'étend aux expériences entendues au sens large que vivent les élèves en contexte scolaire, à leur vécu scolaire. Dans cette perspective, elle joue un rôle capital dans le processus de la construction identitaire de l'élève dans la mesure où le rôle scolaire contribue à sa conscientisation et à son autonomisation

(p. 133). La section suivante aborde les vécus ethno-langagiers autonomisant et conscientisant qui produisent des effets significatifs sur le développement psycho-langagier d'un individu (Landry, Allard et Bourgeois, 2016).

2.5 Modèle du Comportement langagier autodéterminé et conscientisé (CLAC)

Dans les communautés francophones, hors Québec, le français est minoritaire. L'anglais est dominant tant sur le plan du vécu langagier que sur celui du développement psycho-langagier. Dans cette section, nous analysons le comportement langagier, illustré par la figure 8, des francophones vivant dans un environnement anglo-dominant et leurs dispositions envers la langue anglaise.

Le modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé de Landry et Allard (2016, p. 22) se compose de trois types de socialisation langagière qui déterminent le comportement langagier d'un individu dans une situation de contact inter-groupes : 1) le vécu socialisant; 2) le vécu autonomisant et 3) le vécu conscientisant. Ce modèle est aussi composé d'une variable sociologique : la vitalité ethnolinguistique qui est la variable centrale permettant de déterminer les chances de survie d'une communauté linguistique en situation de contact inter-groupes. Les autres variables du modèle sont regroupées au niveau psychologique : 1) l'identité ethnolinguistique; 2) le désir d'intégration communautaire; 3) la motivation langagière; 4) la compétence langagière; 5) le comportement langagier; 6) les trois sentiments de base (l'autonomie, la compétence et l'appartenance) et 7) la vitalité subjective.

2.5.1 Définition des concepts du modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé

Les différentes variables qui seront définies sont celles qu'on retrouve dans le modèle de Landry et Allard (2016, p. 22) représenté par la figure 8.

Nous définissons d'abord le terme de vitalité ethnolinguistique, ensuite nous présentons les vécus ethno-langagiers qui produisent des effets sur le développement psycho-langagier des membres d'un groupe linguistique minoritaire (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005).

La vitalité ethnolinguistique

Selon Godin, Lapointe et St-Germain (2004, cités par Weatherall, 2011, p. 42), la vitalité ethnolinguistique se compose de facteurs structuraux et sociologiques qui influent sur la survie et le développement d'une minorité linguistique, une forte vitalité ethnolinguistique étant associée à une faible assimilation linguistique et culturelle.

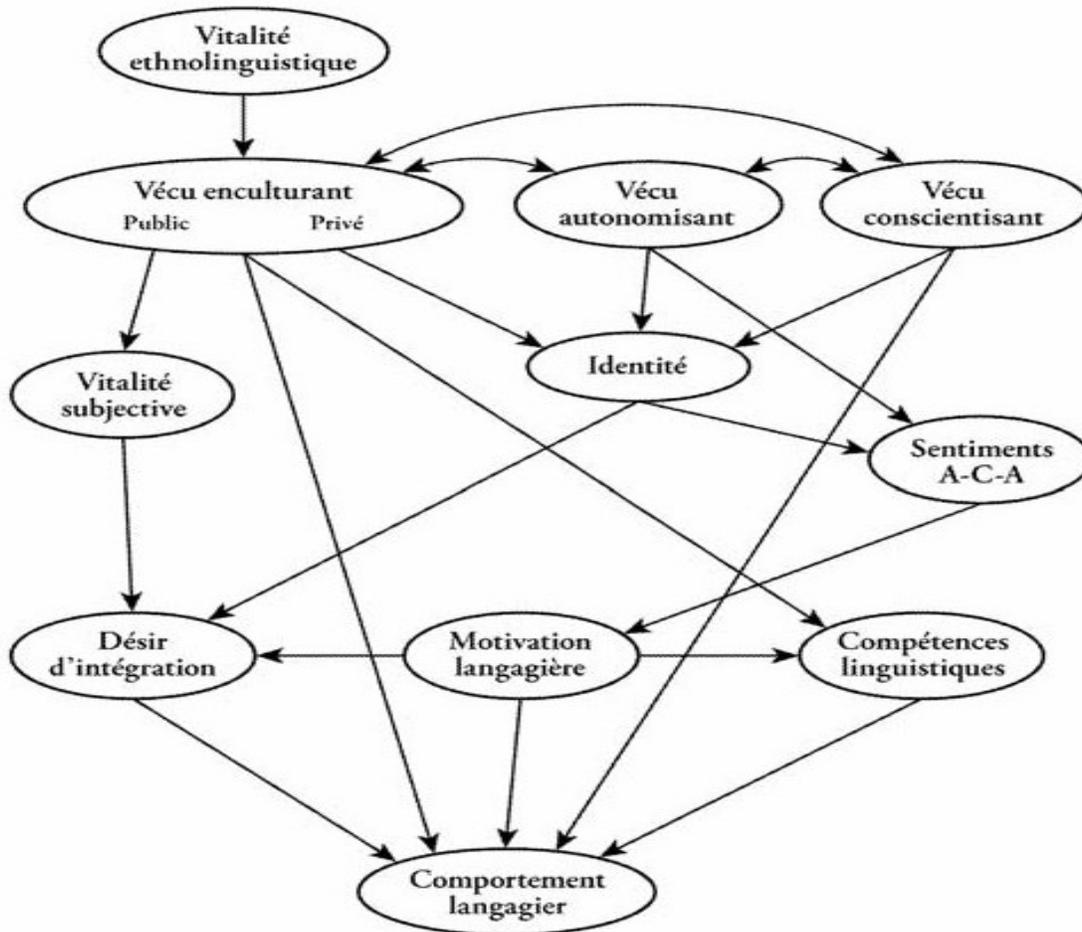


Figure 8 Modèle du « Comportement langagier autodéterminé et conscientisé (CLAC) (Landry et Allard, 2016, p. 22)

Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005, p. 68) la définissent comme étant les ressources démographiques, institutionnelles et communautaires mises à la disposition d'un groupe linguistique qui assurent la socialisation langagière des membres du groupe. Cette socialisation langagière, à son tour, devient déterminante du développement psycho-langagier des membres du groupe : leurs compétences langagières, leurs dispositions cognitives et affectives envers les langues et envers chacun des groupes et leurs comportements langagiers. Pour Gilles, Bourhis et Taylor (1977, cités par Landry, Allard et Deveau, 2007, p. 24), la vitalité ethnolinguistique est constituée de facteurs structuraux qui favorisent le développement et la survie d'un groupe linguistique en tant qu'entité distincte et active dans une situation intergroupe. Selon Landry (1994, cité par Pitroipa, 2008, p. 31-32), cette vitalité est constituée de l'ensemble des ressources humaines et institutionnelles qui déterminent le « capital linguistique » des communautés en situation de contact intergroupes. C'est grâce à ce capital linguistique que la communauté ethno langagière pourrait demeurer une « entité distincte et active » dans une situation de contact avec d'autres communautés. Ce capital linguistique est composé de quatre sources :

- a) Le capital démographique tient compte du nombre de membres d'une communauté linguistique, de sa proportion de la population totale. En Ontario, le capital démographique de la langue anglaise est le plus important de la province (69,5 % de la population est anglophone et 3,7 de la population est francophone), selon les données du recensement fédéral de 2016. Selon Landry (1994, cité par Pitroipa, 2008, p. 32), plus le capital démographique d'une communauté linguistique est important, plus la langue de cette communauté sera fortement représentée dans le domaine culturel, dans les services gouvernementaux et dans l'économie. Cependant la langue française est moins représentée dans les services gouvernementaux et dans l'économie.
- b) Le capital économique est relié au degré de contrôle qu'une communauté linguistique exerce sur diverses institutions d'ordre économique, dont la langue est la langue de travail. En Ontario, la population utilise souvent la langue anglaise pour faire des achats auprès des commerçants. Comme la plupart des commerçants ne parlent pas le français, les interactions en anglais (langue du vendeur) favorisent le contact entre le vendeur et l'acheteur.
- c) Le capital politique détermine le choix de langue dans les services gouvernementaux et les secteurs d'activités régis par les pouvoirs publics. En Ontario, l'anglais est encore la langue la plus répandue dans les services gouvernementaux et il est représenté à travers les affichages publics. Cependant, les Franco-Ontariens disposent d'un éventail de plus en plus large de services en français. Les messages bilingues peuvent se trouver sur le même panneau ou sur deux panneaux différents. Dans ce dernier cas, le panneau en français est placé tout de suite après le panneau en anglais.
- d) Le capital culturel influence la langue d'usage dans les contacts avec les médias et les services culturels de toutes sortes dont les institutions éducatives. Les médias en Ontario sont parmi les plus développés au Canada. Les principaux quotidiens sont anglophones. Pour ce qui est des francophones, il n'existe qu'un seul quotidien en français: *Le Droit* d'Ottawa. Néanmoins, les journaux hebdomadaires sont relativement nombreux dont *L'Express* d'Ottawa, *L'Express* de Toronto, *L'Express* de Timmins, *Le Métropolitain* de Toronto, *L'Action* de London-Sarnia, *Le Rempart* de Windsor, *Le Journal* de Cornwall (Cornwall), *Le Nord* de Hearst, *Le Voyageur* de Sudbury, *Le Carillon* de Hawkesbury, *Le Reflet* de Prescott-Russell d'Embrun, etc. Dans les institutions éducatives franco-ontariennes, c'est la langue française qui est recommandée malgré la diversité linguistique de la clientèle scolaire.

Ainsi, ces indices observables - capital démographique, capital politique, capital économique et capital culturel - au sein de la société permettent de comprendre ou de prédire le comportement linguistique des différentes communautés ethno-linguistiques en situation de contact avec d'autres communautés. Ces indices permettent aussi de prédire la survie des langues en contact (Pitroipa, 2008, p. 33).

Le modèle du Comportement langagier autodéterminé et conscientisé (CLAC) précise trois types de vécus langagiers de socialisation qui produisent des effets sur certains éléments constitutifs du développement psycho-langagier, soit de vécu enculturant de vécu autonomisant et de vécu conscientisant (Landry et Allard, 2016, p. 22-24) :

- 1) Le vécu enculturant peut être mesuré et analysé en fonction de leur position sur un continuum public-privé. Par exemple, le paysage linguistique associé à l’affichage commercial et public de la langue et les services dans la langue parlée au sein des institutions publiques représentent bien la dynamique intergroupe et la vitalité linguistique relative de chacun des groupes. À l’autre pôle du continuum, le pôle privé, les vécus langagiers avec la famille et les amis peuvent eux aussi être influencés par la dynamique intergroupe actuelle, mais relèvent de choix individuels que ne le font le vécu enculturant public (p. 23).
- 2) Le vécu langagier autonomisant et le vécu langagier conscientisant peuvent eux aussi être mesurés, mais ils sont beaucoup plus liés à la qualité des vécus langagiers. Le premier reflète des conditions de vécu langagier qui influencent le degré auquel se révèlent autodéterminées les motivations pour l’apprentissage et l’usage de la langue; c’est dire qu’ils favorisent l’intériorisation de la motivation langagière. Le vécu autonomisant privilège des comportements langagiers traduisant les choix individuels de la personne qui restent conformes tant à ses valeurs qu’à son identité (p. 23).
- 3) Le vécu conscientisant est également associé à la qualité des vécus langagiers, mais il donne lieu à l’émergence d’une conscience critique de la condition minoritaire du groupe, des causes de cette minorisation et des enjeux tout en favorisant des comportements langagiers engagés de valorisation de la langue, d’affirmation identitaire et de revendication (p. 23).

En réalité, les trois composantes psycho-langagières forment un continuum de disposition cognitivo-affective de l’individu envers chacune des langues en contact. Sur le plan cognitif, l’individu possède un certain nombre de croyances concernant la vitalité ethno-linguistique de son endogroupe et des autres groupes en contact. Il s’agit de la vitalité ethno-linguistique subjective. La vitalité ethno-linguistique subjective est constituée des perceptions et des croyances qu’ont les personnes concernant le statut sociétal d’une langue et la vitalité du groupe linguistique (Magord et Landry, 2004, p. 5). Le modèle CLAC pose l’hypothèse selon laquelle ce sont les vécus enculturants publics qui influencent le plus la vitalité subjective de l’individu vu qu’ils décèlent à sa conscience les meilleurs indices qui soient à propos du statut et de la vitalité de son groupe (p. 24).

À l'autre extrémité du continuum cognitivo-affectif, l'identité ethnolinguistique représente la composante la plus affective de ce phénomène progressif de l'affectivité. Ce pôle affectif constitue un reflet du sentiment d'appartenance de la personne envers son groupe qu'on résume par l'expression « ce que je suis ». Le modèle CLAC se fonde sur l'hypothèse portant que ce sont les vécus enculturants privés qui influent sur l'identité linguistique car ceux-ci offrent pour la personne les meilleures occasions qui soient de vivre avec son groupe des expériences de « solidarité » (p. 24).

Enfin, le désir d'intégration communautaire est à la fois affectif et cognitif : il représente la volonté de faire partie du groupe et traduit le « ce que je veux ». Ce sont des croyances « égocentriques » car il s'agit de croyances de l'individu concernant sa propre personne et ses volontés personnelles. Le modèle CLAC formule l'hypothèse suivant laquelle le désir d'intégration, d'une part, est surtout influencé par la force de l'identité ethnolinguistique, celle-ci étant un reflet de son sentiment d'appartenance au groupe, et, d'autre part, peut aussi subir l'influence de la vitalité subjective. Les contacts des personnes membres d'un groupe linguistique en situation minoritaire pourront éprouver des tensions identitaires lorsqu'ils seront en communication constante avec la langue du groupe minoritaire – « langue de solidarité » renforçant l'identité au groupe – et, simultanément, en communication constante avec la langue du groupe majoritaire – « langue de statut » renforçant la perception que son groupe est dépourvu de statut et que la langue minoritaire mérite peu d'être parlée (p. 24).

Les compétences linguistiques sont caractérisées par l'habileté linguistique qu'un individu actualise dans sa production langagière lorsqu'il pratique sa langue maternelle et d'autres langues (Pitroipa, 2008, p. 39). Selon cet auteur, la compétence langagière peut être mesurée à l'oral et à l'écrit. À l'oral, il s'agit de la compétence « orale communicative » qui renvoie à l'habileté à communiquer oralement dans une langue (Landry, 1990, cité par Pitroipa, 2008, p. 40). Cependant, à l'écrit, la compétence langagière dans une langue est qualifiée de compétence « cognitivo-académique » qui traduit l'habileté à utiliser la langue comme outil de pensée et d'abstraction à travers l'écriture (Landry et Allard, 1990, cités par Pitroipa, 2008, p. 40).

Le comportement langagier est défini comme étant le degré d'utilisation actuelle de chacune des langues avec lesquelles la personne a été en contact. Celui-ci est fortement associé à la force du vécu langagier depuis la petite enfance, aux compétences langagières et aux dispositions cognitivo-affectives envers les langues dans lesquelles elle fut socialisée. Le comportement langagier est donc à la fois résultat et partie du réseau des contacts linguistiques. Il est le résultat des expériences langagières du passé et partie intégrale du réseau de contacts linguistiques qui est graduellement façonné (Magord et Landry, 2004, p. 6).

2.5.2 Relation entre les variables du modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé

Le modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé établit des relations entre les différentes variables qui composent ce modèle :

- 1) La vitalité ethnolinguistique est associée au vécu enculturant dans la langue du groupe. Le vécu enculturant se subdivise en deux types : le vécu de type « privé » (le réseau familial, les amis, l'ambiance langagière de l'école) entretient une relation directe avec l'identité ethnolinguistique. Bien au contraire, le vécu de type « public » (contact avec la langue dans les établissements et l'affichage commercial et public) entretient une relation directe avec la vitalité ethnolinguistique subjective.
- 2) La vitalité subjective et l'identité sont étroitement liées au désir d'intégration communautaire.
- 3) Le désir d'intégrer l'endogroupe entretient une relation directe avec le comportement langagier
- 4) Les compétences linguistiques sont en lien avec le comportement langagier
- 5) Les trois types de vécu (le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant) établissent des liens avec l'identité ethnolinguistique.
- 6) L'identité ethnolinguistique et le vécu autonomisant sont liés aux sentiments de base A-C-A (autonomie, compétence et appartenance).
- 7) Les sentiments de base A-C-A sont en lien étroit avec la motivation langagière autodéterminée
- 8) La motivation langagière autodéterminée établit des relations étroites avec les compétences langagières, le désir d'intégration communautaire et le comportement langagier.
- 9) Le vécu enculturant et le vécu conscientisant sont étroitement liés au comportement langagier.

En somme, le modèle d'APL et le modèle du CLAC et les problèmes de l'élève sont rattachés aux différentes situations d'apprentissage, plutôt que spécifiquement à celle de l'apprentissage par la lecture. Ainsi, la prochaine section abordera la pertinence du modèle « Apprentissage par la lecture » de Cartier et Butler (2016).

2.6 Pertinence du modèle « Apprentissage par la lecture » (Cartier et Butler, 2016)

Le modèle « Apprentissage par la lecture » (Cartier et Butler, 2016) intègre des composantes affectives, motivationnelles, cognitives et métacognitives reconnues comme étant nécessaires à un apprentissage signifiant et engagé. Ce modèle prend en compte les recherches actuelles sur l'apprentissage qui accordent une grande place à la motivation, aux stratégies cognitives, à l'autorégulation ainsi que les recherches sur la

littératie (Cartier, 2007). En réalité, le modèle est en lien avec les recherches sur la littératie de l'adolescent, dans lesquelles il prend en compte les différentes littératies multiples⁶ (Herry et Mougeot, 2007; Patrick et Budach, 2012), dont celle d'apprentissage par le biais de la lecture de différents types de textes. Les autres médiums, par exemples, les films, la radio, la télévision sont aussi considérés comme des moyens complémentaires à l'apprentissage par la lecture (p. 168). Le modèle d'APL de Cartier et Butler (2016), retenu pour cette recherche, est aussi en lien avec le modèle du Comportement langagier autodéterminé et conscientisé de Landry et Allard (2016) parce qu'il considère plusieurs niveaux de contexte qui interagissent avec le processus de l'élève (ex. : sa motivation, ses émotions) et l'histoire qu'il amène : le niveau scolaire de l'école et de la classe ainsi que le niveau historique, culturel, social et communautaire dans lequel se trouve un élève (Cartier et Butler, cités par Noël et Cartier, 2016, p. 43).

2.7 Soutien offert et pratiques évaluatives formatives en classe

Selon Mottier Lopez (2011, citée par Noël et Cartier, 2016, p. 46), l'enseignant peut offrir un soutien au processus d'apprentissage autorégulé, illustré par la figure 9, de l'élève à différents moments d'une activité. Ce soutien peut être planifié dans l'activité même d'apprentissage ou encore à la toute fin de l'activité. Certaines pratiques ou approches de soutien ciblent un aspect spécifique de processus, dont des tâches réflexes, le modelage de stratégies (discussion sur la stratégie, modélisation, pratique guidée, pratique autonome et discussion tout au long de l'approche) ou la remise d'outils servant de guide à la mise en œuvre de stratégies (par exemple, liste de procédures à suivre pour expérimenter une stratégie). Le soutien peut aussi être offert au moment de la réalisation de l'activité par l'interaction entre l'enseignant et les élèves et entre élèves, par exemple.

⁶ Le concept des littératies multiples tient compte des façons différentes de lire, d'écrire, de parler et de valoriser les réalités de la vie qui font partie de la littératie communautaire, de la littératie personnelle, de la littératie scolaire et de la littératie critique (Herry et Mougeot, 2007, p. 90).

SOUTIEN AU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE

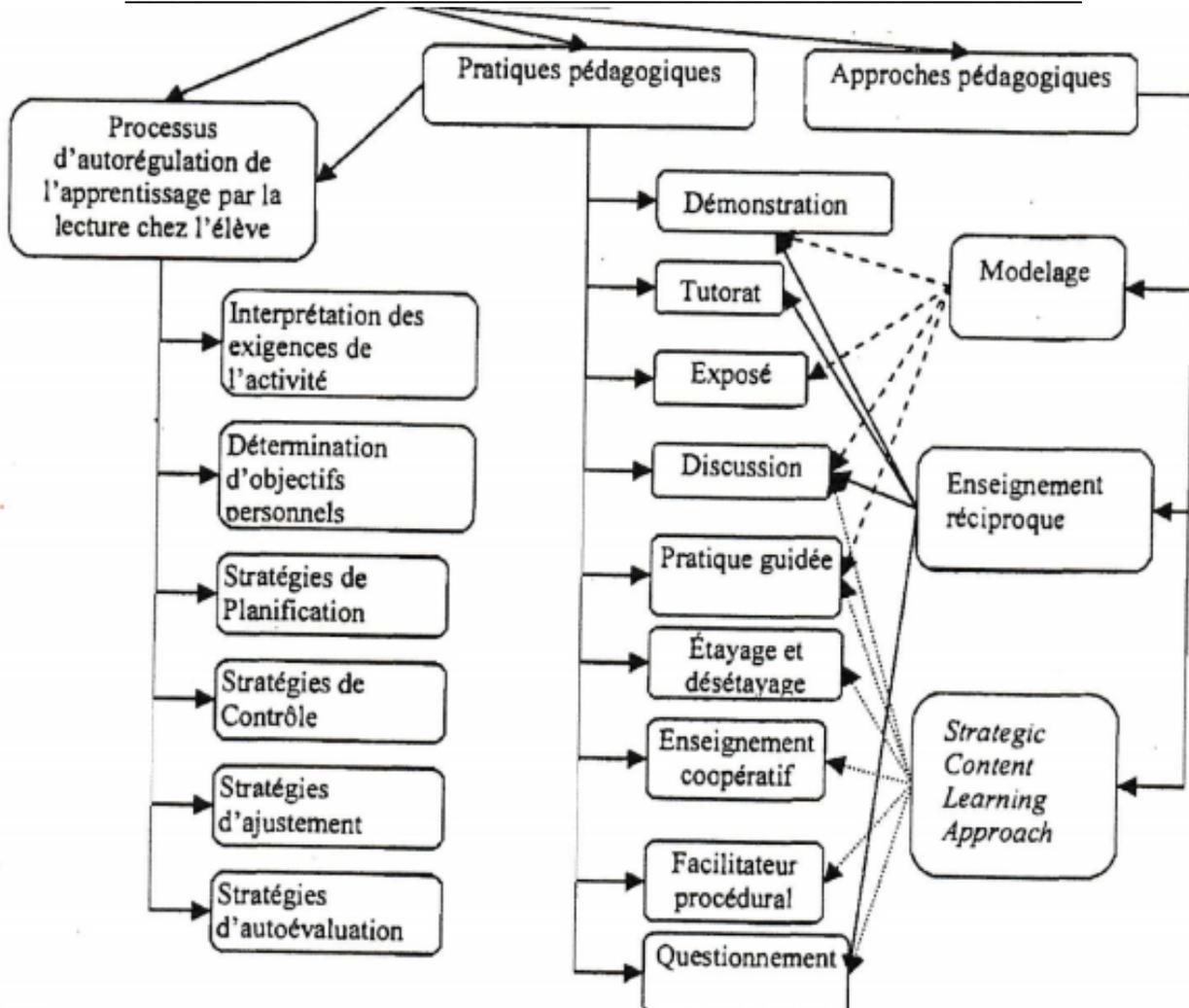


Figure 9 : soutien au processus d'apprentissage autorégulé adapté de Cartier, Butler et Bouchard (2010); Fournier (2009)

Cartier, Butler et Bouchard (2010) proposent trois approches pédagogiques : 1) l'enseignement coopératif: les élèves cheminent en petits groupes autour d'un même objet d'étude ou d'un projet (Legendre, 2005, p. 93) 2) l'enseignement réciproque: dialogue entre les élèves ou avec l'enseignant et l'élève. La discussion, le tutorat et le questionnement fait partie de cette approche et 3) l'enseignement explicite : cet enseignement fait appel au modelage, à la pratique guidée, à la pratique coopérative et à la pratique autonome (Rosenshine et Meister, 1994, p. 29) où l'enseignant s'assure de vérifier la qualité de la compréhension des élèves (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007, p. 3) et permet à l'élève de parfaire sa compréhension jusqu'à l'obtention d'un niveau de maîtrise de l'apprentissage le plus possible (Gauthier et al., 2007, p. 3).

Les pratiques pédagogiques

Pour soutenir le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture, Contant (2009, citée par Russbach, 2018, p. 44) a identifié les pratiques pédagogiques suivantes :

- 1) Le modelage : est une pratique issue de la perspective sociocognitive (Bandura, 1986). Appliquée aux stratégies d'apprentissage autorégulé, cette approche consiste à présenter une stratégie en plusieurs étapes précises, suivi d'un temps pour vérifier la compréhension des élèves afin qu'ils arrivent à une pratique autonome (Gauthier et al., 2004, citée par Contant, 2009, p. 46). Le modelage regroupe habituellement l'exposé ou la démonstration, la discussion et la pratique guidée (Boyer, 1993, citée par Contant, 2009, p. 47).
- 2) La discussion : elle est l'exécution d'actions ou d'opérations devant des apprenants (Chamberlan, Lavoie et Marquis, 2006, p. 45). Selon Contant (2009, p. 44), il s'agit de mettre en œuvre une stratégie d'autorégulation de l'apprentissage devant les élèves en vue de prendre connaissance des étapes qui la constituent.
- 3) Le tutorat : cette pratique repose sur un jumelage d'un apprenant plus compétent ou de l'enseignant à un ou quelques autres apprenants pour réaliser une tâche. C'est une relation d'aide qui permet à un élève de surmonter des difficultés grâce au concours d'une autre personne (Baudrit, 1999, cité par Russbach, 2018, p. 45; Chamberland et al., 2006)
- 4) L'exposé : il s'agit d'une présentation magistrale d'informations ou de connaissances, habituellement de l'enseignant à l'élève, ou d'un élève à ses pairs ou à un autre auditoire (Legendre, 2005, p. 658). L'exposé peut être soutenu par des supports visuels ou écrits (Chamberlan, Lavoie et Marquis, 1995, cités par Russbach, 2018, p. 45) et sert à présenter une stratégie d'autorégulation aux élèves (Cartier et Théorêt, 2001; Théorêt, 2003, citées par Contant, 2009, p. 45).
- 5) La discussion : c'est un échange de propos entre les apprenants sur un sujet donné, pendant un temps déterminé; cet échange se fait sous la supervision de l'enseignant (Chamberland et al., 2006, p. 127). Cette pratique pédagogique permet aux apprenants et à l'enseignant d'interagir et aux apprenants de s'exprimer. La discussion entre les élèves peut servir à mettre en commun les stratégies d'autorégulation utilisées (Perry, 1998, citée par Contant, 2009, p. 45).
- 6) La pratique guidée par l'enseignant: il s'agit, en premier lieu, pour l'enseignant d'apprendre à l'élève comment utiliser une stratégie d'autorégulation de l'apprentissage. Ensuite, il lui offre un soutien et de la rétroaction pendant qu'il applique la stratégie d'autorégulation (Contant, 2009). L'enseignant doit

s'assurer de la compréhension et de la rétention de la stratégie d'autorégulation enseignée avant la pratique autonome (Gauthier, Bissonnett et Richard, 2016, cités par Russbach, 2018, p. 45).

- 7) L'étayage et le désétayage : c'est une pratique pédagogique qui est définie comme un dialogue entre l'enseignant et l'apprenant ayant pour but de donner à ce dernier assez d'appui pour atteindre des objectifs qui sont à un niveau supérieur aux objectifs qu'il aurait sans assistance (Wood et al., 1976, cité par Contant, 2009, p. 45). Avec l'étayage, l'apprenant peut expérimenter de nouveaux concepts et stratégies d'une façon qui n'aurait pas été possible sans assistance (Wilkinson et Silliman, 2000, cités par Russbach, 2018, p. 46). L'étayage est une pratique pédagogique qui a été élaborée en premier lieu par Bruner (1983), psycholinguiste américain, spécialiste de l'apprentissage et de la cognition chez l'enfant. L'étayage (*scaffolding*) vise le développement de compétences et l'autonomie des apprenants. Il prend la forme d'un accompagnement de l'apprenant novice par une personne experte, afin de faciliter l'acquisition d'habiletés, par le morcellement d'une activité d'apprentissage en petites tâches adaptées au niveau de l'apprenant. Le concept d'étayage repose sur l'approche socioculturelle de Vygotsky (1978), plus précisément sur la notion de zone proximale de développement (ZPD) représentant l'écart entre ce qu'un enfant peut faire seul ou avec l'aide d'un expert. Ainsi, Wilkinson et Silliman (2000, p. 343) définissent l'étayage comme étant « une structure externe qui soutient une autre en construction. L'étayage fonctionne comme un mécanisme interactionnel pour l'apprentissage et le développement. À travers des interactions dialogiques et les interactions non verbales associées, un enseignant plus capable fournit une assistance graduée à l'apprenant novice pour atteindre des niveaux plus hauts de compétences conceptuelles et communicatives. Avec l'étayage, l'apprenant peut expérimenter de nouveaux concepts et stratégies d'une façon qui normalement n'aurait pas été possible sans assistance.
- 8) Quant au désétayage, il s'agit du retrait progressif du guidage de l'enseignant jusqu'à son autonomie de l'élève (Borkowski, 1992). Le désétayage est compatible avec un enseignement basé sur l'apprenant, valorise l'apprentissage comme une recherche de compréhension, fournit des opportunités de rétroaction réactive et voit le processus éducationnel comme se réalisant au sein d'une communauté d'apprenants (Wilkinson et Silliman, 2000, cités par Russbach, 2018, p. 46).
- 9) Le questionnement : il s'agit d'une technique par laquelle l'enseignant interroge verbalement ou non les élèves au sein même du déroulement d'un cours (Legendre, 2005, p. 1122). Ici, l'enseignant assume la responsabilité de poser des questions qui suscitent de multiples pensées des étudiants autour d'un objectif ou d'objectifs (Witherspoon, Sykes et Bell, 2016, cités par Russbach, 2018, p. 46). Poser aux élèves des questions stratégiques permet de diriger leur attention sur les processus de réflexion et d'apprentissage (Butler, Schnellert et Perry, 2017, cités par Russbach, 2018, p. 47).

- 10) Le facilitateur procédural : il se définit comme étant des questions, prompts or simple outlines of important learning structures that teachers use on a daily basis to help students emulate the performance of more expert learners (Baker et al., 2002, cités par Contant, 2009, p. 46). Par exemple, l'enseignant fournir une fiche aux élèves incluant des questions ou des indices qui leur permettent d'expérimenter une stratégie tout en se référant à cette fiche comme appui (p. 46).
- 11) Le Strategic Content Learning Approach (Butler, 1995, 1998, citée par Contant, 2009, p. 47) est une approche pédagogique pour laquelle l'intervenant offre un appui à l'élève en utilisant différentes pratiques pédagogiques telles que la discussion, l'étayage et le désétayage, l'enseignement coopératif, le facilitateur procédural, la pratique guidée et le questionnement.

Le soutien social des enseignants et des pairs peut également jouer un rôle important car les élèves apprennent à être plus autorégulateurs. Les résultats d'une étude auprès d'élèves de cinquième année du secondaire ont montré que l'engagement aux tâches et l'utilisation de stratégies d'apprentissage autorégulées étaient plus fréquents chez les élèves qui recevaient régulièrement le soutien de leur enseignant et de leurs pairs (Patrick, Ryan et Kaplan, 2007). Souvent, le soutien social prend la forme de commentaires. La recherche indique que la rétroaction efficace comprend des informations sur ce que les élèves ont bien fait (Labuhn, Zimmerman et Hasselhorn, 2010), ce qu'ils doivent améliorer et les mesures qu'ils peuvent prendre pour améliorer leur travail (Black et William, 1998; Hattie et Timperley, 2007; Sadler, 1998). Ce type de rétroaction est souvent appelé rétroaction sur les progrès (Duijnhouwer, Pins et Stokking, 2010). Non seulement la rétroaction sur les progrès peut aider les élèves à améliorer leurs résultats scolaires (Bookhart, 2011), mais elle peut également favoriser la motivation des élèves (Wigfield, Klauda et Cambria, 2010) et l'autorégulation. Labuhn et al. (2010) ont examiné les effets de la rétroaction des enseignants sur l'utilisation de stratégies autorégulées pour améliorer les résultats en mathématiques des élèves de cinquième année. Les résultats ont indiqué que les élèves qui avaient reçu des commentaires de leurs enseignants étaient susceptibles d'utiliser avec précision des stratégies d'apprentissage autorégulées pour améliorer leurs résultats en mathématiques.

En ce qui concerne les pratiques évaluatives en classe, elles sont un soutien à offrir aux élèves pour qu'ils s'autorégulent. Chouinard, Bowen, Cartier, Desbiens, Laurier, Plante et Butler (2005, cités par B. Noël et S. Cartier, 2016, p. 46) ont montré que le recours à une variété de pratiques d'évaluation au secondaire était plus favorable à l'apprentissage par la lecture autorégulée. Ces auteurs ajoutent que l'évaluation à l'aide de portfolio est une pratique qui permet aux apprenants de mobiliser leur processus dynamique d'apprentissage autorégulé dans une activité complexe et contextualisée (Noël, 2008, citée par Noël et Cartier, 2016, p. 46).

À cela, on ajoute de la rétroaction sur les critères de performance par l'enseignant et par les pairs peut aussi servir de soutien à l'apprentissage autorégulé pendant la réalisation de l'activité (Noël et Cartier, 2016, p. 46).

Enfin, le recours à une évaluation continue du progrès des élèves s'avère très important : l'enseignant observe les élèves à l'œuvre détermine l'état de leurs apprentissages, cerne leurs besoins, cible les prochains objectifs et ajuste son soutien et ses interventions pédagogiques (ministère de l'Éducation et du développement de la petite enfance (MEDPE, 2015, p. 32).

2.8 Recension des recherches empiriques

Pour répondre à notre question de recherche, « comment les élèves apprennent-ils par la lecture en milieu francophone minoritaire? », nous avons consacré cette section à l'analyse de recherches empiriques portant 1) sur le processus d'APL de l'élève ayant de faibles performances à l'activité et 2) sur la littératie en milieu scolaire. Pour ce faire, nous avons interrogé dix banques de données, dont cinq en anglais (CURRENT, ERIC, GOOGLE SCHOLAR, PSYCHINFO, PROQUEST) et cinq en français (FRANCIS, REPÈRES, ÉRUDIT, ACELF, THÈSES CANADA), et ce, de 2010 à 2019. Les expressions que nous avons utilisées en anglais sont les suivantes: *learning through reading, reading process, learning process, learning strategies, reading strategies, cognitive process, reading achievement, academic failure, school performance, self-regulation, adolescents, secondary school, French speaking minorities, Francophone immigration in Canada, literacy*. Pour la langue française, nous avons utilisé les expressions ou mots-clés suivants : *apprentissage par la lecture, processus d'apprentissage, autorégulation de l'apprentissage, élèves faibles, école secondaire, minorités francophones, immigration francophone, littératie*. Ces mots-clés correspondaient aux concepts du cadre théorique utilisé pour la recherche.

Pour retenir les articles, ils devaient répondre à au moins quatre critères en lien avec la question de recherche : 1) traiter de l'APL au secondaire, 2) traiter de l'APL en milieu minoritaire francophone, 3) traiter de l'APL en classe ordinaire, 4) traiter de l'APL dans des contenus disciplinaires. Malheureusement, nous n'avons pas trouvé d'articles qui traitent d'APL en milieu minoritaire francophone, mais traiter de la littératie en milieu scolaire francophone.

Dans le contexte de l'apprentissage par la lecture des élèves faibles, différentes recherches empiriques sont venues appuyer le rôle important que joue le processus d'autorégulation des apprentissages dans les succès scolaires des élèves. La recherche menée par Lodewyk, Winne et Jamieson-Noel (2009), à l'instar de celle menée par Vukman et Licardo (2010), montrent que les élèves qui s'engagent dans des processus d'autorégulation réussissent mieux à l'école (Pintrich 2000). Les résultats de leur recherche montrent

également que les élèves qui observent et évaluent leurs performances avec précision peuvent réagir de manière appropriée en conservant ou en modifiant leurs stratégies d'étude pour obtenir des résultats optimaux (Hartman 2001). De plus, Abar et Loken (2010) mentionnent que les buts poursuivis par l'élève influent grandement l'autorégulation de leurs apprentissages.

Certaines recherches stipulent qu'un grand nombre de jeunes éprouvent des difficultés à apprendre en lisant et qu'il est de ce fait primordial de les soutenir. À ce sujet, Stetson et Williams (1992) ont constaté que 50% des élèves éprouvent des difficultés à apprendre par la lecture. À la suite de l'analyse de différents écrits, Cartier et Viau (2001) rapportent que l'élève en difficulté d'apprentissage, lorsqu'il lit pour apprendre, se caractérise entre autres par une faible performance scolaire en général, la manifestation de comportements d'évitement, des difficultés à résumer un texte et des problèmes de rétention des informations lues.

Granger et Moreau (2018) ont mené une recherche sur les interventions en lecture et en écriture (stratégies, processus ou modalités) répertoriées depuis trente ans sur les enseignements favorisant les compétences en littératie de la fin du primaire et du secondaire. Leur analyse montre que l'enseignement de stratégies de lecture associées aux stratégies cognitives et métacognitives, aux élèves en difficulté d'apprentissage ou non, constitue une voie à emprunter pour qu'ils créent davantage de liens et performant mieux dans les tâches scolaires à réaliser. Cependant, les recherches montrent avec éloquence qu'il reste beaucoup de chemin à parcourir pour que l'enseignement de ces stratégies soit pris en compte par le personnel enseignant et fasse partie de leur culture d'enseignement. Ainsi, dans la prochaine section, les objectifs spécifiques de recherche sont énoncés. Quant aux recherches empiriques liées à la notion de littératie, Hébert et Lépine (2013, p. 32-35) ont recensé et analysé le contenu de différentes définitions proposées par les chercheurs francophones, en fonction de leurs dimensions sociocognitive, épistémologique et didactique et ont fait ressortir dix valeurs ajoutées que l'on peut attribuer à la notion de littératie en francophonie et qui permettraient de mieux comprendre en quoi les compétences en littératie se distinguent du savoir lire-écrire. Le tableau 2 suivant résume les définitions retenues et les valeurs ajoutées de la notion de littératie selon les chercheurs francophones.

Tableau 2 Valeurs ajoutées de la notion de littératie selon les chercheurs francophones⁷

	Valeurs ajoutées
1	Pluri-objectifs, une perspective plurielle, interdisciplinaire, sur les objectifs et enjeux personnels, professionnels, socioculturels liés à l'appropriation de l'écrit.
2	Ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences liées à l'appropriation de la culture écrite (et à développer chez l'apprenant), l'interrelation complexe de ces aspects affectifs, cognitifs et socioculturels dans l'enseignement-apprentissage.
3	Variété des textes (académiques, sociaux), genres, supports, discours, pratiques et technologies de l'information et de la communication (TIC) à considérer.
4	Aspect dynamique, variable, situé, lire-écrire sont un construit social qui varie dans le temps et l'espace.
5	Relations individu-société, lire-écrire permet de développer l'identité individuelle, de favoriser l'intégration ou l'exclusion sociale.
6	Tâches réelles authentiques, extrascolaires et scolaires, mesurer les habiletés en situations variées.
7	Concept positif et continuum, « on ne peut jamais de rien », puis évolution possible tout au long de la vie.
8	Interdépendance-interférence écrit-oral, liens entre l'écrit et l'oral, en quoi l'un peut servir de levier ou non pour l'apprentissage de l'autre et vice-versa.
9	Influence de l'environnement sur l'école et les apprentissages, mais aussi influence de l'écrit sur les structures sociales.
10	Visée émancipatrice, progressiste, humaniste, développement intégral de la personne.

Ces auteurs regroupent les valeurs ajoutées selon leur importance: 1) le fait de viser plusieurs objectifs à la fois apparaît comme l'un des principaux intérêts d'utiliser la notion de littératie; 2) plusieurs définitions présentent la littératie comme ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences en lien avec l'appropriation de la culture écrite (valeur ajoutée 2); 3) la littératie se développe à l'aide d'une variété de textes, de genres, de supports papier ou technologiques, de discours et de pratiques (valeur ajoutée 3); 4) la notion de littératie a une dimension spatio-temporelle (valeur ajoutée 4); la littératie permet aussi d'expliquer plusieurs des relations entre l'individu et la société dans laquelle il vit (valeur ajoutée 5); 6) dans le cadre scolaire, en matière de développement de la littératie, des tâches réelles les plus authentiques possibles sont à proposer aux apprenants (valeur ajoutée 6); 7) le recours à la notion de littératie permet de considérer le développement des compétences en ce domaine dans un mouvement positif de continuum tout au long de la vie (valeur ajoutée 7); 8) la notion de littératie réfère aussi la nécessité de considérer les interactions lecture-oral dans l'apprentissage de ces habiletés (valeur ajoutée 8); 9) les pratiques scolaires et les pratiques sociales interfèrent ainsi sans arrêt, s'alimentant l'une et l'autre (valeur ajoutée 9 et enfin, 10) la littératie touche le développement intégral de la personne dans une visée émancipatrice que le savoir lire-écrire de base n'a pas

⁷ Source : Hébert et Lépine, 2012, p. 94.

toujours (valeur ajoutée 10) (p. 42). Les chercheurs concluent que la notion de littératie est encore ouverte et elle doit être envisagée comme étant une notion contextualisée, une notion dont les contenus dépendent du contexte social évolutif dans lequel la société baigne.

Après une présentation synthétique des différentes dimensions de la notion de littératie, Dupont (2020) propose un bilan rétrospectif des revues françaises dont la thématique porte sur la réception de la littératie dans le domaine de la didactique du français. Le chercheur a démontré que la réception en France de la littératie dans le domaine de la didactique du français reste marquée par une certaine méfiance; à cause de l'absence de consensus sur les acceptions de la littératie, réduite à un degré de maîtrise de la lecture et de l'écriture ou de façon expansive renvoyant à un vaste ensemble de compétences, de représentations et de pratiques langagières. En revanche, l'auteur met en évidence quelques nouveaux lieux d'intervention didactique qui contribueraient à faire sortir la didactique du français d'un isolement disciplinaire (l'étude de la langue, la littérature, l'écriture, la lecture ou l'oral). Pour ce faire, l'auteur met en évidence des pratiques pédagogiques à la fois intra et extra disciplinaires; telles que: 1) la construction d'artéfacts disciplinaires formalisés conjointement par l'enseignant et les élèves pour des finalités d'enseignement et d'apprentissage spécifiques, considérés comme interfaces entre l'individuel et le social, entre savoirs et compétences: carnet de lecture, jeu de cartes pour poser des questions sur un texte, audio-guide avec la visée d'obtenir des changements qualitatifs dans les apprentissages des élèves, notamment de développer leur autonomie et leur capacité d'initiative et de favoriser l'implication dans le travail commun et la coopération; 2) les genres scolaires (ex. : le débat, l'exposé, la lecture à d'autres élèves présents dans les programmes à différents cycles et dans différentes disciplines qui spécifient leur nature et impliquent la construction d'une culture commune au groupe, l'acquisition d'éléments linguistiques particuliers et 3) L'usage de différentes formes d'écrits et oraux réflexifs afin de baliser des parcours d'enseignement et d'apprentissage (Dupont, 2020, p. 9).

Pellerin (2017, p. 92-103) a mené une étude sur l'apport de l'usage des techniques numériques (ex.: les téléphones intelligents, les IPod et les tablettes tactiles) dans le développement de compétences multimodales en littératie. L'analyse de données numériques en provenance de différentes sources, telles que les enregistrements audio et vidéo et ceux créés à l'aide d'applications (apps) par les élèves, dévoile l'apport des possibilités (affordances) offertes par les nouvelles technologies dans la transformation de l'apprentissage en littératie. De manière plus précise, les résultats montrent que les nouvelles possibilités fonctionnelles, multimodales et multisensorielles contribuent à l'émergence de multiples modes d'expression, de représentation de la pensée et de multiples modes d'action et d'engagement de la part de l'élève qui, à leur tour, favorisent le développement des compétences essentielles en littératie comme le parler, l'écoute, la

lecture et l'écrit à l'ère numérique. De plus, les résultats révèlent que ces possibilités fonctionnelles favorisent le développement et l'utilisation du vocabulaire, la structuration des idées, la pensée créative, de même que la verbalisation des connaissances et des processus cognitifs et métacognitifs.

Un deuxième constat est que les nouvelles possibilités fonctionnelles favorisent aussi le développement des compétences en lecture. En particulier, ces nouvelles possibilités multimodales et multisensorielles permettent l'étayage des compétences liées à la fluidité de la lecture, à l'utilisation de stratégies de lecture ainsi qu'à la motivation en matière d'intérêt et d'attitude face à la lecture. Il convient d'ajouter à ce constat celui du rôle de la communication orale dans le processus d'écriture et la manière dont les élèves s'approprient celle-ci. Grâce aux nouvelles fonctionnalités multimodales, telles que l'enregistrement audio et vidéo, les élèves font appel à de nouveaux modes d'expression et de représentation de la pensée afin de favoriser la planification et l'organisation de leurs idées. Pour certains élèves, l'enregistrement de la verbalisation de leur pensée à l'étape de la pré-écriture contribue à titre d'étayage au développement de leurs compétences à l'écrit.

Un troisième constat est que l'écoute ou le visionnement des enregistrements audio ou vidéo et des animations créés à l'aide des applications favorise la prise de conscience du processus d'apprentissage, crucial pour le développement des compétences en littératie. À travers les différentes modalités que sont l'audio et la vidéo, les élèves s'engagent dans un processus de régulation métacognitive au regard de leurs productions orales et écrites. Grâce aux nouvelles possibilités qu'offrent les nouvelles technologies, l'élève devient lui-même ethnographe de son propre apprentissage en littératie et joue un rôle actif dans l'autorégulation et l'autoévaluation de celui-ci. Ces nouvelles possibilités favorisent aussi le développement d'un sens d'agentivité (contrôle) chez les élèves à l'égard de leur apprentissage; en retour, ces derniers développent un sens de la responsabilité et de l'autonomie au regard du développement de leurs compétences en littératie.

Un quatrième et dernier constat qui se dégage des résultats de ce projet est que les nouvelles possibilités de création de vidéos et d'artefacts numériques d'animation permettent aux élèves de développer des valeurs esthétiques et un sens de l'auditoire. Ainsi, au moment de réaliser les différentes productions d'artefacts numériques, les élèves ont en pensée un auditoire avec lequel ils partageront ces artefacts, ce qui les pousse à se préoccuper de la qualité de leurs productions et de leurs créations. Les élèves deviennent aussi les premiers critiques de leur propre travail et même, parfois, les critiques les plus sévères. Ils sont dès lors d'autant plus conscients de la nécessité d'améliorer leurs compétences en littératie afin d'obtenir un produit final de qualité.

2.9 Objectifs spécifiques de la recherche

Le deuxième chapitre a permis de définir les principaux concepts de la recherche, de présenter les modèles théoriques d'APL et de CLAC. Afin de répondre à la question générale « comment soutenir les élèves ayant une faible performance à l'activité de lecture pour apprendre dans une école francophone en milieu minoritaire de l'Ontario? » et à la question spécifique « comment les élèves apprennent-ils par la lecture en milieu francophone minoritaire de l'Ontario? », ces éléments du cadre de référence mènent vers des objectifs spécifiques de recherche : 1) décrire les processus d'apprentissage par la lecture de l'élève franco ontarien (motivation, stratégies cognitives et d'autorégulation ainsi que sa performance); 2) décrire les profils sociolinguistiques chez l'élève franco-ontarien ayant de faibles performances à l'activité d'APL. À cette fin, en cohérence avec la problématique et le cadre de référence, le chapitre prochain présente les aspects méthodologiques que nous avons privilégiés.

CHAPITRE 3
ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Dans le contexte d'apprentissage par la lecture chez les élèves franco-ontariens âgés entre 13 et 15 ans ayant de faibles performances à l'activité, notre recherche poursuit deux objectifs : 1) décrire les processus d'APL (la motivation, les stratégies cognitives et les stratégies d'autorégulation ainsi que la performance) de l'élève franco-ontarien; 2) décrire les profils sociolinguistiques chez l'élève franco-ontarien, les différents aspects méthodologiques seront abordés dans ce troisième chapitre. Ce chapitre présente le type de la recherche, suivi par la présentation des participants de l'étude. Les outils de collecte de données et les méthodes de compilation et d'analyse de ces données seront ensuite décrits. Enfin, le déroulement de la recherche ainsi que l'orientation générale d'analyse de données et les considérations déontologiques seront présentées.

3.1 Type de recherche

Différents types de recherches de natures diverses ont été réalisées dans l'étude des stratégies cognitives et d'autorégulation des élèves en difficulté au secondaire lors des activités de lecture pour apprendre à l'école (Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon et Giammarino, 2011; Cartier, 2004; Cartier, 2006; Cartier et Butler, 2016; Lawanto, Butler, Cartier, Santoso et Goodridge, 2013). Dans ces études, la recherche quantitative de nature descriptive et corrélationnelle a été utilisée. Ces chercheurs ont aussi privilégié la triangulation des données de plusieurs outils : le questionnaire, les notes de terrain, les journaux de bord, les observations, les dossiers de l'élève et ils se sont saisis de la méthode d'études de cas.

À la différence des auteurs susmentionnés, nous privilégions, dans la présente étude, une recherche qualitative de type descriptif (Fortin et Gagnon, 2016). En effet, les recherches qualitatives descriptives visent à décrire et documenter en profondeur un phénomène peu connu (Padgett, 2016). En lien avec la question abordée dans notre projet, peu d'études franco-ontariennes se sont intéressées au processus d'apprentissage par la lecture chez les élèves fréquentant l'école francophone en milieu minoritaire. Le manque de connaissances sur ces individus et leurs besoins a pour conséquence d'offrir un enseignement peu adapté, c'est pourquoi ce projet vise la compréhension et la description de l'expérience humaine telle que la vivent les participants à l'étude (Munhall, 2012, cité par Fortin et Gagnon, 2016, p. 191). Ainsi, nous ferons appel à une analyse phénoménologique des données d'observation et d'entretien (Antoine, 2017, p. 43-44; Paillé et Mucchielli, 2016; Van der Maren, 2004). Paillé et Mucchielli (2016, p. 144) expliquent que l'analyse phénoménologique des données qualitatives représente la première étape d'une analyse qualitative. Elle commence exactement en même temps que le recueil des données (Tavares, Moreira, Ferrera, Tavares et Silva, 2016). Les auteurs soulignent que la phénoménologie concerne l'expérience du monde à partir de l'expérience qu'en font les sujets. Cette expérience est accessible, dans le cadre de notre travail, par l'entremise

des entrevues individuelles semi-dirigées (p. 144). Les entrevues individuelles semi-dirigées sont le meilleur outil pour mener une analyse phénoménologique (Tavares, Moreira, Ferreira, Tavares et Silva, 2019) parce qu'elles accèdent à l'expérience subjective des personnes interviewées. Cela implique l'adoption d'une épistémologie interprétative (Nguyễn-Duy et Luckerhoff, 2007; Savoie-Zajc, 2016, citée par Karsenti et Savoie-Zajc, 2016); puisque nous portons une attention particulière à l'interprétation des processus d'APL (la motivation, les stratégies cognitives et les stratégies d'autorégulation) chez les élèves franco-ontariens lors d'une activité d'apprentissage par la lecture. Ainsi, le courant interprétatif tente de comprendre en profondeur les phénomènes à l'étude à partir des significations que les sujets leur donnent (Denzin et Lincoln, 1994, cités par Karsenti et Savoie-Zajc, 2016, p.194). Pour ce faire, nous procédons à l'analyse itérative (Glaser et Strauss, 1967; Huberman et Miles, 1994; Paillé, 1996; Srivastava et Hopwood, 2009). Huberman et Miles (1994) définissent le processus d'analyse itérative en trois étapes consistant à 1) condenser les données (réduction, codage), 2) à présenter les données et 3) à formuler et vérifier les conclusions. Notre choix porte sur ce modèle itératif d'analyse parce qu'il est « un processus progressif qui intervient tôt durant la phase de cueillette de données et il y a forcément un va-et-vient entre les différentes composantes de l'analyse » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p. 112). Selon les auteurs, l'aller-retour entre d'une part la cueillette de données et leur analyse et d'autre part entre les composantes analytiques (c'est-à-dire les catégories ou les thèmes) elles-mêmes, a des apports importants tant au niveau de la qualité des données recueillies qu'au niveau de la profondeur et de la vraisemblance des interprétations faites. Ils expliquent que cette façon de travailler permet de détecter à temps les données manquantes. Ensuite, il permet aussi d'obtenir des précisions nécessaires à une bonne compréhension des processus en jeu et de vérifier les premières conclusions sur les données de façon à s'assurer de leur plausibilité. Enfin, c'est le moyen crédible pour s'assurer de l'atteinte de la saturation des données.

3.2 Participants de la recherche

Cette section présente les participants de la recherche. Elle les évoque selon deux aspects distincts. D'abord, nous présentons le mode de recrutement utilisé afin de sélectionner les participants. Ensuite, nous explicitons les critères de recrutement que doivent posséder les participants.

3.2.1 Recrutement des participants

Le recrutement des participants est intentionnel (choix raisonné) (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2016) afin d'être représentatif de la population ciblée. Le recrutement intentionnel consiste à recruter en fonction des caractéristiques associées à l'étude, permettant d'accéder à l'expérience riche des individus étudiés

(Cresswell et Plano Clark, 2011; Fortin et Gagnon, 2016; Patton, 2014; Pires, 1997). La taille de l'échantillon dans le cadre d'une recherche descriptive est variable, aucun nombre précis n'est recommandé comme tel (Thorne, 2008). La taille exacte peut difficilement être déterminée à l'avance (Corbière et Larivière, 2014). Elle doit néanmoins favoriser l'élaboration d'une description suffisamment complète, réaliste et contextualisée pour permettre de bien cerner le phénomène étudié (Corbière et Larivière, 2014), soit le processus d'apprentissage par la lecture de l'élève franco-ontarien ayant une faible performance à l'activité d'APL. Trois élèves ayant de faibles performances à l'activité d'APL sont sélectionnés pour participer à cette étude.

3.2.2 Critères de recrutement

En adéquation avec la problématique et le cadre de référence, quatre critères précis sont relevés pour recruter les participants : 1) élèves franco-ontariens d'âge secondaire, soit, 13 à 15 ans; 2) élèves ayant de faibles performances à l'activité selon la définition du cadre de référence; 3) élèves qui parlent français à l'école et 4) ils proviennent d'une des classes de français, langue d'enseignement. Nous avons choisi ce groupe d'âge parce qu'ils pouvaient s'autoréguler et verbaliser leurs pensées. Le tableau 3 suivant identifie chacun des participants que nous nommons : Nova, Divya et Nivya⁸. Les élèves faibles en apprentissage par la lecture ont été identifiés par la direction de leur école. Pour procéder à l'étude, nous avons obtenu de ces élèves un formulaire de consentement parental.

Tableau 3 : informations sur les participants à la recherche

	Nova	Nivya	Divya
[Age	15 ans	15 ans	15 ans
Langues parlées			
À la maison	Anglais	Anglais	Anglais
En classe	Français	Français	Français
Niveau d'études	10 ^e année		
Activités d'apprentissage par la lecture	Trois activités sur le thème de l'environnement		
Performance en apprentissage par la lecture	Faible	Faible	Faible

N.B. Les noms des élèves ont été changés pour assurer l'anonymat des participants

Au départ, nous avons pensé recruter 10 participants. Cependant, après plusieurs invitations via la direction de l'école, trois élèves ont accepté de participer à cette étude. Cette diminution d'effectif est due à la pandémie COVID-19. Bien que le nombre de participants soit restreint, cela nous a permis d'étudier en profondeur le

⁸ Noms fictifs pour préserver l'anonymat.

processus d'apprentissage par la lecture et les dimensions sociolinguistiques de ces derniers dans leur contexte authentique.

Dans le cadre de notre recherche, nous utilisons les guides d'observation et d'entrevue ainsi que les traces de l'activité laissées par l'élève, ce qui limite le nombre de participants qui peuvent être consultés. La section suivante présente ces outils de collecte de données qui seront utilisés auprès des participants afin d'obtenir les données empiriques du travail de recherche.

3.3 Outils de collecte de données

Dans le cadre du présent projet de recherche, trois outils de collecte de données qualitatives sont utilisés pour répondre à deux objectifs spécifiques de recherche : 1) Grilles d'observation directe non-participante, 2) la situation d'APL (les traces laissées par les élèves sur les textes lus et les feuilles de travail qui les accompagnent) et 3) Guide d'entrevue individuelle semi-dirigée (Van der Maren, 2004). Pour assurer la rigueur et la validité des savoirs produits (notes d'observation, transcriptions des entrevues et des traces laissées par les élèves) par la recherche, nous avons utilisé la triangulation des outils (Van Maren, 2003) de cueillette de données qualitatives. La triangulation a permis de récolter des informations différenciées et plus complètes, pour ainsi mettre en évidence des aspects concernant les relations entre les acteurs et les influences en jeu dans les interactions (Berger, Crescentini, Galeandro et Crohas, 2010). Par exemple, les données des observations sont triangulées avec les traces de l'activité de l'élève. Les données des entrevues sont collectées par le biais des questions ouvertes adaptées de « apprentissage par la lecture » (Cartier, 2007). À cela, s'ajoutent les questions ouvertes liées aux dimensions sociolinguistiques touchant la lecture. Pour ce faire, nous avons interrogé l'enseignant de l'élève pour recueillir des informations approfondissant les données observées en salle de classe : « comment adaptez-vous votre enseignement pour les élèves qui présentent un faible bagage langagier en français ? ». Cette question a permis d'aller chercher des éléments concernant le contexte minoritaire décrit dans la problématique et le cadre de référence. Par exemple, pour ce qui concerne l'insécurité linguistique, nous avons vérifié si les enseignants sont capables de s'ajuster à cette réalité et d'adapter leur enseignement à la clientèle dont la langue première n'est pas nécessairement le français (Paquette, 2009, p. 87). Quant à l'élève, nous avons posé des questions telles que : « quelle place occupe chaque langue dans ta vie personnelle? ». Les questions, qui suivent, concernent l'identité bilingue de l'élève; c'est-à-dire que l'intervieweur pose des questions au sujet des trois dimensions : linguistique, scolaire et sociale. Les questions telles que : « es-tu satisfait de ton niveau de maîtrise de la langue française? Pourquoi? ; de ton intégration en salle de classe et de ton apprentissage en français? »; « comment utilises-tu ton répertoire linguistique dans la salle de classe? »; « quels sentiments éprouves-tu face à ton identité bilingue? ».

En d'autres mots, nous avons cherché le point de vue de l'élève sur l'écart entre les deux identités (bilingue et francophone) afin de faire un lien avec son intégration linguistique, scolaire et sociale. Enfin, l'intervieweur ajoute des questions telles que : « que signifie lire des textes (journaux, livres, magazines, romans, encyclopédie, etc.) en français pour toi? » ; « parle-moi d'un texte écrit en français ou en anglais qui t'a particulièrement marqué. Pourquoi? ». En posant ce type de questions, nous pourrions faire ressortir le sens conféré à la lecture des textes, à sa pratique singulière et à son enseignement, tout en liant les dimensions sociale et subjective. Cela les rend utiles pour répondre aux objectifs spécifiques de recherche. Nous souhaiterons, d'abord, décrire le processus d'apprentissage par la lecture d'élèves âgés entre 13 et 15 ans ayant de faibles performances à l'activité d'APL dans une école francophone située en milieu minoritaire et ensuite, décrire leurs profils sociolinguistiques. Le tableau 4 résume les différents outils de collecte de données privilégiés.

Tableau 4 Outils de collecte de données qualitatives de recherche

Objectif 1 : décrire		Objectif 2 : décrire		Résultat final
Collecte des données QUAL	Analyse phénoménologique des données QUAL	Collecte des données QUAL	Analyse du contenu des données QUAL	Interprétation de l'analyse complète des deux objectifs
<ul style="list-style-type: none"> ● Traces de l'activité laissées par l'élève, ● Observations en classe 		<ul style="list-style-type: none"> ● Entrevues individuelles semi-dirigées 	En huit étapes	

3.3.1 Observation directe non participante

En lien avec nos deux objectifs spécifiques de recherche; soit l'objectif 1 « décrire les stratégies cognitives et d'autorégulation de l'élève franco-ontarien ainsi que sa performance et ses perceptions au regard de sa motivation à réaliser les activités d'apprentissage par la lecture »; l'objectif 2 « décrire les profils sociolinguistiques chez l'élève franco-ontarien », nous aurons recours aux méthodes d'observation directe (Fortin et Gagnon, 2016; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018; Martineau, cité par Gauthier et Bourgeois, 2016). Les méthodes d'observation directe se définissent comme « les seules méthodes de recherche en sciences sociales qui captent les comportements au moment où ils se produisent, sans l'intermédiaire d'un document ou d'un témoignage » (Campenhoudt, Marquet et Quivy, 2017, p. 247). Ici, le chercheur est le témoin des comportements des participants qui sont en pleine action au sein de la classe. Ainsi, l'observation directe aura comme objectif spécifique de « décrire [...] les composantes objectives d'une situation sociale donnée

pour ensuite en extraire des typologies » (Laperrière, 2003, p. 273). Pour répondre au premier objectif spécifique de la recherche, nous observerons, dans la classe, comment les élèves s'engagent lors d'une activité d'apprentissage par la lecture. L'observation est non participante parce que le chercheur « observe et enregistre ce qu'il voit sans intervenir dans les activités des participants » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 201). Certaines manifestations comportementales, telles que l'évitement, la passivité, la participation, la persévérance, la concentration ainsi que les stratégies mobilisées par les élèves peuvent guider notre observation.

3.3.1.1 Grilles d'observation non participante

Comme nous allons collecter un grand nombre de manifestations comportementales au regard de profils sociolinguistiques et du processus d'apprentissage par la lecture (motivation, stratégies cognitives et stratégies d'autorégulation) de l'élève lors des activités d'APL, le recours à une grille d'observation est nécessaire de manière à « centrer notre attention et à standardiser au maximum celle-ci » (Martineau, 2016, cité dans Gauthier et Bourgeois, 2016). Selon Van der Maren (2004, p. 378-379), la grille d'observation permet d'améliorer la fiabilité, la fidélité et la validité des observations.

3.3.1.1.1 Grilles d'observation du processus d'apprentissage par la lecture de l'élève

L'observation du processus d'apprentissage par la lecture des élèves a été effectuée pendant la troisième étape, le 28 janvier 2022. L'observation avait pour but de collecter des données qui permettent de répondre au premier objectif soit de décrire le processus d'apprentissage par la lecture des élèves franco-ontariens ayant de faibles performances scolaires lors qu'ils sont engagés dans une activité d'apprentissage par la lecture. Les composantes de la grille d'observation des trois élèves ont été tirées du QAPL (Cartier et Butler, 2003; Cartier et Butler, 2016) pour décrire le processus d'apprentissage par la lecture des élèves. Cette grille, dont nous présentons un exemple de section dans le tableau 5 contient les composantes du processus d'APL de l'élève selon le modèle « Apprentissage par la lecture » (Cartier et Butler, 2016; Cartier, 2007). Ces composantes permettent d'analyser les traces du fonctionnement de chaque élève. La grille est constituée de sept colonnes : la première colonne représente les composantes du processus d'apprentissage par la lecture de l'élève (la performance, la motivation et les émotions, les stratégies cognitives et d'autorégulation selon les trois phases du processus d'apprentissage par la lecture : la planification qui correspond au début de l'activité, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement qui correspond à la période de réalisation des trois tâches et l'autoévaluation qui correspond à la fin de l'activité; la deuxième colonne représente les critères liés à chacune de ces composantes; la troisième colonne présente une question qui aide à repérer la trace qui

correspond à chaque critère; la quatrième colonne donne un exemple d'informations pertinentes tirées du livre *apprendre en lisant au primaire et au secondaire* de Cartier (2007); la cinquième colonne donne une idée sur le lien où l'information peut être repérée; la sixième colonne est l'espace où écrire les citations des élèves et les remarques faites à partir de son activité pour chacun des critères et enfin, la septième colonne permet de noter si la réponse à la question est positive par *oui*, négative par *non* ou s'il y a absence de trace du critère en question par *pas de trace*. Par exemple, pour la composante « motivation », nous nous demandons s'il y a une trace de la « perception de la compétence » de l'élève comme critère en essayant de répondre à la question : *est-ce que l'élève perçoit qu'il a les habiletés nécessaires pour réaliser l'activité?* Selon le cas, nous indiquons si la réponse est positive par « oui », négative par « non » ou si aucune trace n'a été relevée par « pas de trace ». Dans l'annexe 1, nous présenterons la grille de compilation de l'élève.

Tableau 5 : Exemple d'une section de la grille de compilation des données sur le processus d'APL de l'élève (Cartier et Bouchard, 2007).

Composante du modèle	Critères	Question spécifique	Exemple	Source d'information	Information qualitative Citer l'élève	Information quantitative		
						OUI	Pas de trace	NON
Motivation et Émotions	Compétence	Est-ce que l'élève perçoit qu'il a les habiletés nécessaires pour réaliser l'activité ?	L'élève prend conscience de ses forces, ses faiblesses et de sa démarche de réalisation. (Cartier, 2007, p. 24, 25, 134, 135)	Activités d'APL		OUI	Pas de trace	NON

3.3.1.1.2 Grille d'observation sur les profils sociolinguistiques de l'élève

Pour faciliter la collecte de données linguistiques et extralinguistiques, nous allons aussi recourir à une grille d'observation construite par Makuikila (2020) et inspirée de Vahou (2016), illustrée par le tableau 6.

Tableau 6 : Grille d'observation sur les profils sociolinguistiques de l'élève

Items et critères	Oui (+)	Non (-)	Commentaires
Mots choisis :			
Français exclusif			
Présence d'anglais			
Phrases construites :			
Phrases correctes en français			
Interférence d'anglais			
Pauses			
Fautes			
Hésitations, gênes, malaises, bégaiements de circonstance			
Gestes (mouvement de la tête, des mains, du tronc, des pieds, etc.)			
Stratégies de contournements des difficultés d'expression			

Cette grille comporte quatre colonnes et neuf lignes. Dans la colonne de gauche, la grille contient des items ou des critères linguistiques et extralinguistiques que nous vérifierons. Cette grille comporte aussi deux indices qui permettront à l'observateur de sélectionner, soit le signe (+) pour confirmer ou soit le signe (-) pour infirmer. L'observation en salle de classe permettra d'observer non seulement les faits et gestes des élèves mais aussi de suivre la manière de parler, de construire les phrases avec ou sans interférences linguistiques, en décelant les hésitations, les malaises, les pauses, les bégaiements de circonstance, les fautes et les stratégies pour contourner les difficultés dans les interactions verbales.

3.3.2 Guide d'entrevue sur le processus d'APL et sur les dimensions linguistiques et extralinguistiques de l'élève

Trois entrevues semi-dirigées sont menées à la deuxième et troisième étape de l'étude à l'aide de deux guides d'entrevue (voir annexes II). L'objectif de ces entrevues est d'obtenir des informations pertinentes sur un élève franco-ontarien (Fortin et al., 2006). Les questions d'entrevue sur les perceptions des élèves au regard de leur motivation à réaliser les activités d'APL servent à la deuxième étape de l'étude (voir annexe II). La deuxième série des questions d'entrevue (voir annexe II) est composée de questions ouvertes sur les stratégies cognitives et d'autorégulation mises en œuvre par les élèves lors d'une activité d'APL. Durant la troisième étape, une troisième série d'entrevue semi-dirigée est utilisée auprès de trois élèves ayant de faibles performances scolaires en français afin de décrire leurs profils sociolinguistiques (voir annexe II).

Cette technique a pour objectif de faire verbaliser les élèves sur des questions ouvertes et relatives au cadre de référence de la recherche. En sciences humaines, l'entrevue est la technique la plus utilisée dans la recherche qualitative (Lamoureux, 2000). L'entrevue permet de collecter des données plus exhaustives (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Elle permettra aux participants d'exprimer des réalités plus personnelles (Lamoureux, 2000) et s'inscrit dans une vision holistique de la compréhension et de la connaissance plus approfondie de la problématique étudiée (Poupart, 1997).

3.3.2.1 Guide d'entrevue

Le guide d'entrevue, illustré par l'annexes II, qui est utilisé auprès des élèves, est inspiré de André (2008), de Cartier (2007), de Viau (1999; 2009). Ce guide est élaboré à la lumière du cadre de référence pour aider le chercheur à identifier le processus d'APL de l'élève franco-ontarien.

3.3.2.2 Le déroulement des entrevues

Les entrevues se sont déroulées auprès de trois élèves entre fin janvier et début février 2022, dans une salle de classe. Le moment de la rencontre a été choisi selon la disponibilité des élèves. Chaque entrevue a duré entre 15 et 20 minutes. Les entrevues sont conduites par l'étudiant chercheur.

3.3.3 Situation d'apprentissage par la lecture

En lien avec le modèle d'apprentissage par la lecture (Cartier et Butler, 2016), la situation d'apprentissage par la lecture est décrite selon quatre composantes : les activités d'APL proposées, les textes choisis, les domaines d'apprentissage sollicités et les occasions d'APL. L'activité d'APL proposée est enracinée dans le curriculum de formation de l'Ontario français de 2006 et 2007. Elle a englobé trois tâches d'APL qui ont proposé aux élèves de lire pour apprendre. Les activités de lecture sont catégorisées et présentées sous forme de tableau illustré par le tableau 7.

Tableau 7 : Activités de lecture réalisées par les élèves

types des activités de lecture	Activités de lecture réalisées
Productions écrites	<ul style="list-style-type: none"> ● Rédiger un texte ● Répondre à des questions écrites
Communication orale	<ul style="list-style-type: none"> ● Donner un compte rendu oral

Ces activités de lecture auront pour but d'observer de façon précise les comportements et les propos des participants de notre étude. Elles permettront aussi de recueillir les traces observables laissées par les élèves.

Dans la présente étude, les traces laissées par les élèves sur les textes lus et les feuilles de travail qui les accompagnent sont des produits permanents. Il s'agit d'interpréter les traces des élèves dans le but de déterminer les stratégies observables qu'ils ont utilisées lors de la lecture des textes. Le tableau 8 présente les traces observables laissées par les élèves classées selon le type de stratégies d'APL.

Tableau 8 : Traces observables laissées par les élèves classées selon le type de stratégies d'APL

Type de stratégies d'APL	Traces observables laissées par les élèves
Répétition	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recopier certaines parties du texte. ▪ Relire des paragraphes du texte. ▪ Souligner dans le texte.
Sélection	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Souligner les informations importantes. ▪ Prendre en note les idées importantes
Élaboration	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Résumer ce que je viens de lire dans mes propres mots.
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regrouper les informations par thème ou sujet. ▪ Trouver les liens entre les informations qu'on veut retenir. ▪ Faire un dessin qui représente les informations.

Les produits permanents font partie du contenu qui consiste en « un ensemble de démarches méthodologiques recourant à des méthodes et des techniques utilisées [...] » (Paul Sabourin dans Gauthier, 2004, p. 358). L'interprétation des traces laissées par les élèves sur les produits permanents permet, selon Creswell (2005), d'obtenir des informations permettant de comprendre divers phénomènes. Cet auteur ajoute que, puisqu'il s'agit de documents écrits, ils sont déjà prêts à être analysés sans avoir à les retranscrire comme ce serait le cas pour des entrevues, par exemple. Cependant, Creswell (2005) mentionne que ces documents sont parfois difficiles à obtenir ou incomplets.

Dans la présente étude, les produits permanents sur les stratégies d'APL seront recueillis lors de la première et seconde tâche; puisqu'un texte et une feuille de travail accompagneront le questionnaire d'évaluation des stratégies d'APL. Les élèves auront entre 30 et 60 minutes pour lire le texte et laisser des traces si désirées.

En somme, les activités de lecture touchent plusieurs thèmes qui traitent différents contextes d'apprentissage. Ces activités tournent autour des différentes tâches enracinées dans le curriculum de formation de l'école francophone de l'Ontario. Elles sont regroupées selon les buts poursuivis.

Les résultats de ces activités de lecture fourniront un aperçu global sur les stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprenant. En ayant une bonne connaissance de l'élève, nous serons davantage outillés pour comprendre les interactions entre les différents éléments observés.

Les observations directes permettront d'être le témoin des comportements et des pratiques dans l'environnement naturel des participants. Nous aurons recours à une grille d'analyse pour maintenir une rigueur dans la recherche des indicateurs du processus d'apprentissage par la lecture de l'élève. Des entrevues individuelles semi-dirigées permettront d'accéder au point de vue et à la compréhension des participants au regard de leurs stratégies utilisées et leur motivation à réaliser les activités d'apprentissage par la lecture. Des participants réaliseront une situation d'APL qui leur permettra de s'y référer lors des entrevues individuelles semi-dirigées. Ainsi, ces instruments de collecte de données font partie des étapes du déroulement de la collecte de données qui seront traitées dans la section suivante.

3.4 Déroulement d'ensemble de la démarche de recherche

La présente section décrit la procédure de la collecte de données : les outils de collecte de données qualitatives ont été utilisés de façon alternative, un apprenant à la fois. Premièrement, l'observation directe non participante est effectuée, en classe, avec un apprenant. Le chercheur s'est installé dans un coin choisi par l'enseignant et il a observé un élève ayant de faibles performances à l'activité de lecture, en train de réaliser les activités d'APL. Les activités d'APL ont été choisies, en collaboration avec l'enseignant. Une fois l'activité terminée, le chercheur a pris l'apprenant en retrait, dans un endroit calme, pour lui poser des questions ouvertes.

La recherche s'est déroulée en trois étapes entre décembre 2021 et janvier 2022. Le tableau 9 décrit le calendrier de réalisation de la collecte des données.

La première étape a été réalisée le 16 décembre 2021. Elle a eu pour but de présenter le projet de recherche à l'enseignant. Nous lui avons décrit les objectifs de recherche, la participation au projet ainsi que les modalités de collecte des données. Le choix des trois élèves ayant de faibles performances à l'activité d'APL a été effectué également pendant cette rencontre en fonction des critères de sélection précisés plus haut. Le formulaire de consentement à participer à la recherche a été expliqué à l'enseignant qui l'a signé.

La deuxième étape a eu lieu le 18 janvier 2022. Une entrevue auprès des élèves ayant de faibles performances à l'activité d'APL a été réalisée et a permis de collecter des données sur leur processus d'APL et sur leurs profils sociolinguistiques dans une première tâche. Les traces laissées par les élèves dans cette première tâche ont été aussi recueillies à ce moment.

La troisième étape de la recherche a été réalisée le 28 janvier 2022. Elle a permis la collecte des données sur les interventions pédagogiques et sur les trois élèves franco-ontariens qui ont participé à l'étude. Nous avons

observé en classe, à l'aide d'une grille d'observation (Cartier et Butler, 2003; Cartier et Butler, 2016) (voir annexe 4), la mise en œuvre de la deuxième tâche d'APL et le processus d'APL des trois élèves.

Tableau 9 : Déroulement de la démarche de recherche

Étapes	Dates	Thèmes	Participants	Activités	Outils de collecte des données
1	16 déc. 2021	Recrutement	Élèves franco-ontariens ayant de faibles performances scolaires	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présentation du projet et la démarche de recherche ▪ Enseignement explicite des stratégies d'APL 	Formulaire de consentement
2	18 janvier 2022	APL des élèves franco-ontariens ayant de faibles performances scolaires Tâche 1	Élèves franco-ontariens ayant de faibles performances scolaires	Entrevue des élèves après avoir réalisé la tâche 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guide d'entrevue sur le processus d'APL; ▪ Traces laissées par les élèves dans la tâche 1.
3	28 janvier 2022	Intervention pédagogique sur l'APL des élèves Tâche 2	Élèves franco-ontariens ayant de faibles performances scolaires	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observation en classe ----- ▪ Entrevue 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grille d'observation ▪ Guide d'entrevue sur le processus d'APL / les dimensions linguistiques, scolaires et sociales de l'élève ▪ Traces laissées par les élèves dans la tâche 2

Pour intervenir sur le processus d'apprentissage par la lecture de tous les élèves, l'enseignant a mis en place plusieurs pratiques pédagogiques. Par exemple, il a posé des questions aux élèves sur les textes à lire et sur les stratégies de lecture et d'écriture de manière à soutenir leur activation de connaissances antérieures sur les sujets à l'étude (l'environnement). Pour les aider à interpréter les exigences de l'activité de façon complète et adéquate, l'enseignant a reformulé les consignes en grand groupe et de manière plus individualisée aux trois élèves ayant de faibles performances à l'activité d'APL. Pour ce qui est des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, à plusieurs reprises, l'enseignant a amené les trois élèves à l'étude à contrôler et ajuster leur réalisation du plan de rédaction. Par exemple, l'enseignant a fait un retour individuel sur ce qu'il fallait écrire dans chacune des parties du plan de travail.

L'enseignant a eu recours au modelage pour soutenir les élèves dans la mise en œuvre de la stratégie d'organisation dans un tableau. Lors de la planification de la rédaction, il a montré à tous les élèves comment compléter le plan et organiser les informations dans le schéma pour les aider à bien choisir les aspects à mettre dans la partie développement.

Pour ce qui est du soutien à la motivation à apprendre, l'enseignant a soutenu les trois perceptions motivationnelles (compétence, contrôlabilité et valeur de l'activité) des élèves. Par exemple, pour les soutenir à leur perception de compétence, il a encouragé les élèves en leur rappelant qu'ils avaient déjà pratiqué la rédaction de l'introduction et qu'ils étaient excellents.

Après la période de classe, une entrevue individuelle sur la deuxième tâche réalisée a été menée auprès des trois élèves à l'étude. Les traces des élèves dans la deuxième tâche ont aussi été recueillies. Dans la prochaine section, nous présentons la phase analytique de la recherche: le codage, l'analyse et l'interprétation des données.

3.5 Orientation générale d'analyse de données

Toutes les données qualitatives (les observations en classe, les traces de l'activité de l'élève et les verbatims issus des entrevues individuelles) recueillies sont traitées au moyen du logiciel QDA Miner. Pour le traitement de données, nous avons procédé à une analyse de contenu (Fortin et Gagnon, 2016; Leray et Bourgeois, 2016; Van der Maren, 2004; Wanlin, 2007). Ce processus analytique comporte la fragmentation des données en unités d'analyse plus petites, le codage qui associe chaque unité d'analyse à une catégorie et le regroupement du matériel codé selon les concepts ou les catégories (Fortin et Gagnon, 2016, p. 364). Nous avons retenu l'analyse de contenu; parce qu'elle permet de « fournir des connaissances, des significations, une représentation des faits et un guide pratique d'action » (Lefebvre, 1989, p. 383). Comme précisé au préalable, des observations directes non participantes et des entrevues semi-dirigées sont effectuées, ce qui demande au chercheur d'analyser le contenu des discours des élèves en plus des traces de leurs activités d'apprentissage. L'analyse de contenu permet de « déterminer la signification exacte du message étudié » (L'Écuyer, 1990, p. 14). Ceci implique : 1) Une lecture transversale de l'ensemble des unités de signification pour découvrir le sens du phénomène à l'étude; 2) centrée sur la saisie de l'expérience, dans son essence; 3) tentant de circonscrire un nouveau monde partagé. Le chercheur, restant dans la réduction phénoménologique des données, crée alors des segments en délimitant des unités de signification. Une unité de sens est déterminée chaque fois que le chercheur, dans une perspective psychologique et consciente du phénomène étudié, relit la description depuis le début. Des barres obliques sont placées dans la description

aux endroits appropriés (Giorgi, Giorgi et Morley, 2017); 4) laissant de côté les éléments de témoignage périphériques ou non pertinents. Le chercheur, toujours dans la réduction phénoménologique des données, essaie d'être intuitif pour transformer les expériences du participant en expressions qui mettent en évidence les significations humaines vécues par le participant. Enfin, 5) le chercheur cerne des invariants phénoménologiques, c'est-à-dire les éléments semblables de la conscience des participants caractérisant le phénomène étudié d'une personne à l'autre. Basé sur les unités de signification transformées, et toujours dans la réduction phénoménologique, le chercheur utilise les expressions des unités de sens transformées comme base pour décrire la structure psychologique de l'expérience. En somme, Paillé et Mucchielli (2016, p. 149) précisent que l'examen phénoménologique des données est un exercice combiné de lecture, d'annotation et de reconstitution.

Nous avons procédé au codage de données collectées selon un codage mixte (Blanchet et Gotman, 2013; Miles et Huberman, 2017; Mucchielli, 2009; Van der Maren, 2004). Nous avons établi une liste préétablie de codes (voir figure 10) en cohérence avec le cadre de référence, illustré par l'annexe 3, mais avons gardé la possibilité de voir émerger des codes nouveaux à la suite de l'entrevue (Mucchielli, 2009; Van der Maren, 2004). À l'aide d'un deuxième codeur, nous avons pris la précaution de vérifier qu'un même extrait ne soit pas codé par une autre unité de sens concurrente et que les mêmes codes soient attribués de manière systématique aux mêmes unités de sens pour obtenir un codage efficace et rigoureux (Van der Maren, 2004). En ce qui concerne le processus d'apprentissage par la lecture des élèves franco-ontariens ayant de faibles performances à l'activité d'apprentissage, la codification a été effectuée à partir d'une grille de codes (voir figure 10 et annexe 3) élaborée en lien avec les composantes du modèle de référence (Cartier et Butler, 2016). Les codes de la grille du processus d'apprentissage par la lecture des élèves tiennent compte des composantes suivantes : la motivation de l'élève, les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, la mise en œuvre des stratégies cognitives et la performance de l'élève.

Pour ce qui est des profils sociolinguistiques des élèves franco-ontariens ayant de faibles performances à l'activité d'apprentissage, la codification des données a été réalisée en lien avec les trois types de profils sociolinguistiques définis par Vahou (2016). Ainsi, après avoir relu en profondeur les trois types de profils sociolinguistiques et la recension des écrits scientifiques, nous avons construit une grille de codification (voir figure 10 et annexe 3). Trois catégories de codes en sont ressorties : compétences en français, compétences en anglais et état d'insécurité linguistique.

L'analyse de données a été effectuée en deux temps : l'examen phénoménologique des données et l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes⁹ (Paillé et Muccielli, 2016; Van der Maren, 2004).

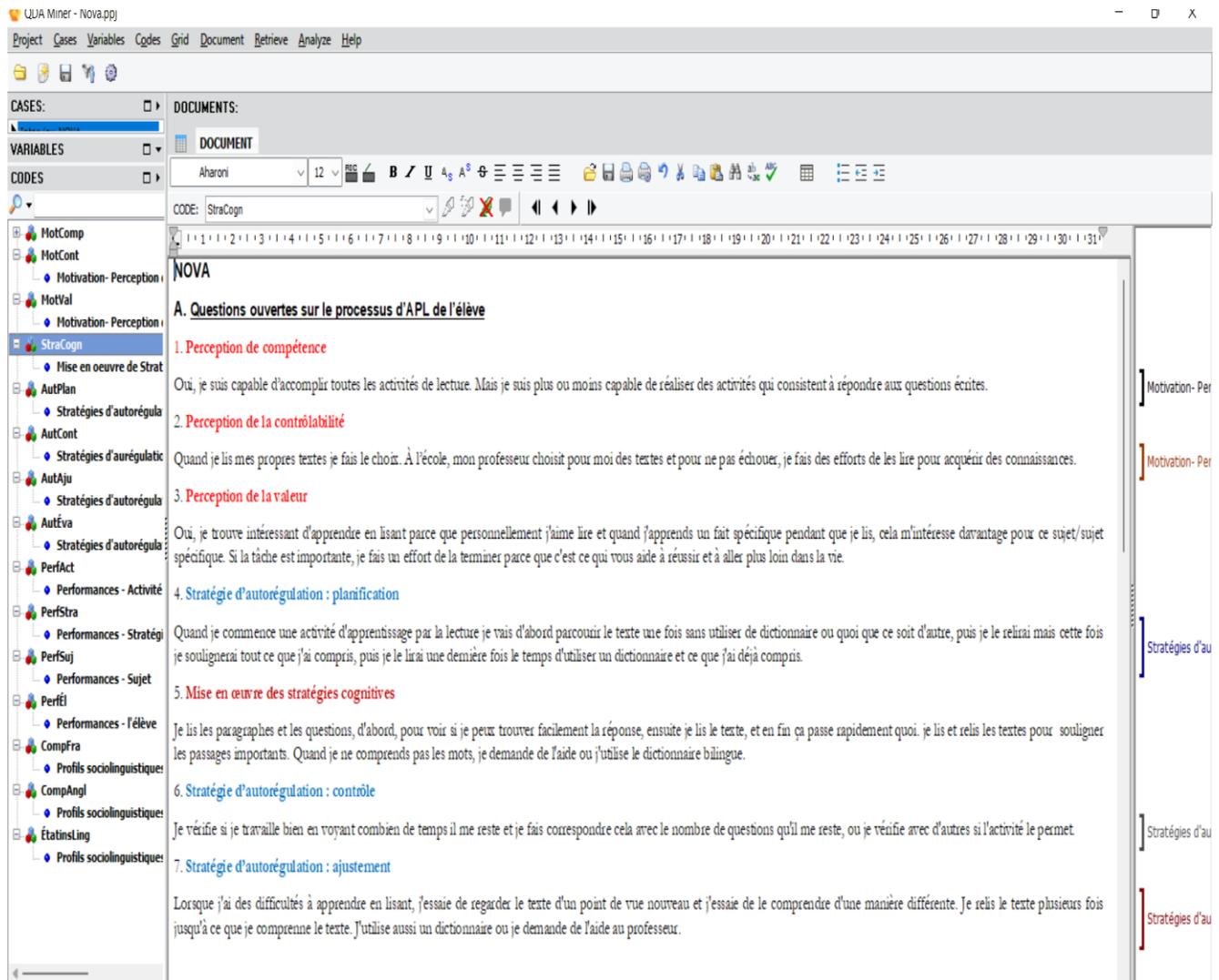


Figure 10. Liste de codes pour le processus d'APL et les profils sociolinguistiques de l'élève

Les étapes d'analyse suivies seront celles proposées par Van der Maren (2004) :

À la première étape, nous allons élaborer une grille de codage, représenté par l'annexe 4, en cohérence avec le cadre de référence du modèle d'apprentissage par la lecture (Cartier et Butler, 2016; Cartier, 2007). Cette grille comporte des définitions et des catégories. Les codes représenteront la perception de la valeur de

⁹ La catégorie conceptualisante est définie comme étant une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche (Paillé et Muccielli, 2016, p. 320).

l'activité, de compétence et de contrôlabilité, les stratégies cognitives et d'autorégulation, les profils sociolinguistiques de l'élève.

À la deuxième étape, les notes d'observation et les verbatims en lien avec le cadre de référence seront d'abord extraits et ensuite toutes ces données seront codées en fonction de leurs numéros de transcription, de page et de ligne. Après avoir extrait les unités de sens significatives des transcriptions, le chercheur va les faire comparer (c'est-à-dire, le codage inverse) avec autre chercheur (ex. : un étudiant) pour parvenir à un consensus. Dans ce processus, il s'agit de vérifier la cohérence des unités de sens sous un même code. En d'autres mots, en réalisant l'extraction de l'ensemble des unités de sens pour un seul code, il sera possible de lire les extraits hors de leur contexte. À la lumière de cette analyse, deux possibilités s'offrent au chercheur : il existe une bonne cohérence entre les extraits codés et le code représente bien la catégorie ou il existe une certaine divergence à l'intérieur du code choisi. En réalité, nous serons alors confrontés à deux choix : 1) modifier le codage pour correspondre à la réalité des unités de sens ou encore réfléchir à un nouveau cadre d'analyse comme piste de discussion.

À la troisième étape, les significations seront formulées à partir des unités de sens importantes. Chaque signification sous-jacente sera codée dans une catégorie car elle reflète une description exhaustive. De même, les deux chercheurs vont comparer les significations formulées avec les significations originales en maintenant la cohérence des descriptions. Le but de cette comparaison est de vérifier si on peut trouver des différences minimales entre les deux chercheurs.

À la quatrième étape, après avoir conclu un accord sur toutes les significations, leur processus de regroupement en catégories, reflétant une structure unique de groupes de thèmes, est lancé. Chaque groupe de thèmes sera codé pour inclure toutes les significations formulées liées à ce groupe de significations. En effet, tous ces thèmes seront convergents en interne et divergents en externe; ce qui signifie que chaque « sens formulé » ne relève que d'un groupe thématique dont le sens se distingue des autres structures (Mason, 2002). Plus tard, les deux chercheurs vont comparer leurs groupes de thèmes et vérifier l'exactitude de la carte thématique globale tout en bénéficiant de l'aide du chercheur expert en recherche qualitative.

À la cinquième étape, tous les thèmes émergents seront définis dans une description exhaustive. Après avoir fusionné toutes les catégories thématiques, toute la structure du phénomène « perceptions des élèves au regard de leur motivation à réaliser les activités d'apprentissage par la lecture et les stratégies cognitives ainsi

que celles d'autorégulation » est extraite. Par la suite, un expert a examiné les résultats en termes de richesse et d'exhaustivité afin de fournir une description suffisante et de confirmer que la description exhaustive reflète les processus de l'apprentissage de l'élève franco-ontarien lorsqu'il est engagé dans des activités de lecture. Enfin, une validation de cette description exhaustive est confirmée auprès de la directrice de recherche.

La sixième étape est un peu similaire à l'étape précédente, mais aucune signification exhaustive ne sera recherchée. Dans cette étape, une réduction des résultats est effectuée dans laquelle les descriptions redondantes, mal utilisées ou surestimées seront supprimées de la structure globale. Il semble qu'une telle tentative est faite pour mettre l'accent sur la structure fondamentale. Certains amendements sont appliqués pour générer des relations claires entre les groupes de thèmes de façon à éliminer certaines structures ambiguës qui affaiblissent toute la description.

La septième étape visait à effectuer un accord inter-juge. À cette étape, nous allons discuter des différences et calculer le pourcentage d'erreurs.

À la huitième étape, nous avons effectué, d'abord, une vérification de l'ensemble du codage en lien avec le cadre de référence. Ensuite, nous avons programmé le logiciel QDA Miner de manière à regrouper toutes les données qualitatives recueillies en familles de documents et les segments codés en familles de codes (voir figure 10). Une famille a regroupé les segments codés par catégorie de participants (élèves franco-ontariens) pour chaque concept. Enfin, pour assurer la rigueur des informations recueillies, les catégories pour chaque répondant ont été vérifiées par d'autres chercheurs. À ce sujet, j'ai sollicité trois étudiants en maîtrise de l'Université de Montréal pour faire un codage inverse dans le but de vérifier la validité inter-codeur des textes (segments de signification).

Dans la partie résultats, nous n'avons fait que rapporter les résultats sans les commenter. Dans la partie discussion, nous avons interprété nos résultats principaux et les avons discutés à la lueur de recherches antérieures.

Pour conclure, les aspects méthodologiques de la recherche nous ont permis de situer le type de recherche, soit la recherche qualitative descriptive. Ensuite, nous avons présenté les participants et les critères de sélection. Puis, nous avons présenté et justifié nos outils de collecte de données, soit l'observation directe

non-participante, l'entrevue individuelle semi-dirigée et la situation d'APL. Enfin, nous avons abordé tour à tour le déroulement général de la collecte de données ainsi que l'orientation générale d'analyse de données.

3.6 Aspects déontologiques

Le code déontologique comprend des règles d'éthique qui visent le respect et la protection des droits des sujets participants à la recherche (Lamoureux, 2000). Ainsi, afin de répondre à cette exigence, nous avons reçu une autorisation du Comité d'éthique de la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal. Cette autorisation a été obtenue à la suite de la garantie de mise en place de diverses mesures tout au long du processus de la recherche. Par conséquent, le consentement du Conseil scolaire et de la direction de l'école a été obtenu pour procéder à la collecte des données. Avant la collecte des données, un formulaire d'information et de consentement présentant le projet de recherche, les critères et les modalités de participation des élèves à la recherche ainsi que la confidentialité des données obtenues a été envoyé aux parents d'élèves participants. Ce formulaire spécifiait également que chaque participant était libre de se retirer de la recherche à tout moment. Chaque participant devait faire signer le formulaire par ses parents afin de confirmer sa participation à la recherche. Avant de débiter sa collection des données auprès des élèves, le chercheur a obtenu l'autorisation des parents. De plus, chaque élève a été invité à donner verbalement son consentement. Pour assurer la confidentialité de l'identité des participants et l'anonymat des données, les noms des élèves ont été changés, les entrevues et les formulaires de consentement ont été gardés sous clé au local de travail de l'étudiant chercheur.

CHAPITRE 4
RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Le chapitre quatre présente les résultats obtenus en lien avec les deux objectifs de recherche : 1) décrire les processus d'apprentissage par la lecture (motivation, stratégies cognitives et d'autorégulation ainsi que la performance) de l'élève franco-ontarien ayant de faibles performances à l'activité; 2) décrire les profils sociolinguistiques chez l'élève franco-ontarien ayant de faibles performances à l'activité. Les résultats sont présentés séparément pour chacun des objectifs.

Dans la présente partie, les résultats décrivant le processus d'APL de l'élève est présenté : sa motivation, ses stratégies cognitives, ses stratégies d'autorégulation et sa performance, c'est-à-dire ses connaissances acquises à la suite de la réalisation des trois tâches, celles portant sur « Des vélos... communautaires », « La maison verte », « Le recyclage en France : on croule sous les déchets », ainsi que les profils sociolinguistiques de l'élèves; tels que sa compétence en français, sa compétence en anglais, son état d'insécurité linguistique, sa stratégie pour contourner l'insécurité linguistique. L'étude de chaque élève débute d'abord par une brève description des activités de l'APL réalisées. Ces résultats sont issus à la fois des traces de l'activité d'APL laissées par chaque élève en observation et en entrevue semi-dirigée. Pour chacun des élèves, le tableau synthèse des données sera présenté au début. Après, une description du processus d'APL et de dimensions sociolinguistiques de chacun sera présentée.

4.1. Processus d'APL des trois élèves ayant de faibles performances à l'activité de lecture

Dans cette section, nous décrivons les résultats sur le processus d'APL des trois élèves dans les trois tâches sélectionnées pour l'étude.

4.1.1. Processus d'apprentissage par la lecture de Nova

Nova, âgé de 15 ans, est un élève francophone de dixième année secondaire. Au moment de la cueillette de données, il fréquente une classe ordinaire dans une école francophone en milieu minoritaire. Nova a vécu une activité d'APL sur le thème touchant l'environnement. Il est appelé à prendre en charge sa démarche d'apprentissage par la lecture avec le soutien de l'étudiant chercheur. Pour comprendre le processus d'APL de l'élève, nous présentons ici les résultats obtenus après la compilation des données recueillies à la fois de ses activités d'APL, de son observation et de ses réponses à l'entrevue. Le tableaux 10 donne une synthèse de ces résultats que nous présenterons en détail par la suite.

Tableau 10 : Processus d'APL de Nova dans ses trois activités de lecture

Traces observables →	Activités de lecture mentionnées		
	Productions écrites ↓	Communication orale	
Processus d'APL ↓	Rédiger un texte	Répondre à des questions écrites	Donner un compte rendu oral sur un sujet
Motivation :			
Perception de la valeur	+	+	+
Perception de sa compétence	+	±	+
Perception de sa contrôlabilité	±	±	±
Mise en œuvre de stratégies cognitives :			
Lire un paragraphe; lire des questions; lire les titres, survoler, surligner; organiser l'information	√	√	√
Mise en œuvre de stratégies d'autorégulation :			
Planifier; contrôler ajuster; autoévaluer	√	√	√
Performance :			
Sur le sujet; sur les stratégies, sur l'apprenant/e lui/elle-même	√	√	√

Légende : + (élevée), ± (moyenne), - (faible), √ (oui), X (non), n. a. p. (ne s'applique pas), O (pas de donnée)

Perception de Nova au regard de la valeur de ses activités de lecture

Nova entretient une perception élevée pour toutes les activités. Qu'il s'agisse de lire dans le but de produire des écrits ou de communiquer à l'oral, Nova mentionne avoir de l'intérêt pour ces activités. Les propos de Nova sur la valeur de ses activités d'APL : « *Oui, je trouve intéressant d'apprendre en lisant parce que personnellement j'aime lire et quand j'apprends un fait spécifique pendant que je lis, cela m'intéresse davantage pour ce sujet/ sujet spécifique. Si la tâche est importante, je fais un effort de la terminer parce que c'est ce qui vous aide à réussir et à aller plus loin dans la vie.* » (Nova _ENT_APL).

Perception de Nova au regard de sa compétence à réaliser ses activités de lecture

Le tableau 10 montre que la perception de compétence de Nova est élevée dans les activités réalisées, notamment quand il lit pour produire des écrits et communiquer à l'oral. Nova se sent capable de réaliser ces activités. Néanmoins, Nova se sent plus ou moins bon pour les activités de lecture qui consistent à répondre à des questions écrites : « *Oui, je suis capable d'accomplir toutes les activités de lecture. Mais je suis plus ou moins capable de réaliser des activités qui consistent à répondre aux questions écrites* » (Nova _ENT_APL). En observant et analysant ses productions écrites, les propos de Nova coïncident avec les observations du chercheur (Observation _Nova).

Perception de Nova au regard de sa contrôlabilité à réaliser ses activités de lecture

Le tableau 10 illustre que la perception de contrôlabilité des activités de Nova est moyenne pour toutes ses activités. Il explique : « *Quand je lis mes propres textes je fais le choix. À l'école, mon professeur choisit pour moi des textes et pour ne pas échouer, je dois faire des efforts de les lire pour acquérir des connaissances* » (Nova -ENT_APL). Les propos de Nova rapportés en entrevue coïncident avec les traces observables de l'élève (Observation _Nova).

Mise en œuvre des stratégies cognitives de Nova dans ses activités de lecture

Les résultats concernant les stratégies cognitives et les stratégies d'autorégulation de Nova dans ses trois activités de lecture sont présentés dans le tableau 10.

Nova a déclaré mettre en œuvre différentes stratégies cognitives pour réaliser des tâches en lien avec les textes « La maison verte », « Des vélos...communautaires », « Le recyclage en France : on croule sous les déchets. » Par exemple, il a rapporté mettre en œuvre des stratégies de lecture permettant de « lire » et « relire les textes », « lire les questions de compréhension avant de donner les réponses. En entrevue, il nous a expliqué que « *je lis les paragraphes et les questions, d'abord, pour voir si je peux trouver facilement la réponse, ensuite je lis le texte, et enfin ça passe rapidement quoi* » (Nova _ENT_APL).

Toujours, en entrevue, Nova a aussi mentionné qu'il utilisait le surlignement comme stratégie pour sélectionner les informations dans les textes (Nova _ENT_APL). En observation, nous avons remarqué que Nova surlignait les informations importantes lorsque nous lui expliquions les consignes pour réaliser le plan de la rédaction. Il a aussi recouru aux stratégies de traitement de l'information qui consistaient à organiser les informations dans un tableau (Observation _Nova). L'analyse de ses traces dans la tâche se rapportant à la rédaction « un problème grave » a montré que Nova a complété toutes les parties du plan de rédaction (Tâche 2 _Nova). De plus, ses traces dans la tâche en lien avec les textes « Le recyclage en France : on croule sous les déchets » et « Des vélos...communautaires » ont indiqué que Nova a répondu aux questions à la suite de la lecture des deux textes (Tâche 1 _ Nova).

En observation, Nova a eu recours aux stratégies de gestion des ressources (Observation _Nova). Ainsi, il a déclaré « poser des questions » et « demander des explications », il a aussi déclaré « utiliser le dictionnaire » pour les activités de lecture consistant à rédiger un texte, à répondre à des questions écrites, à donner un compte rendu à l'oral (Nova _ENT_APL).

Enfin, les propos de Nova en entrevue au sujet de ses stratégies cognitives dans ses activités de lecture (Nova _ENT_APL) s'accordent avec l'observation et l'analyse de ses traces d'activités de lecture. Pour la plupart de toutes les activités, il mentionne des stratégies cognitives concernant la répétition, soit « lire », « relire », « répéter », « écrire » et des stratégies de ressources humaines, « demander de l'aide » et matérielles, « utiliser le dictionnaire » (Nova _ENT_APL).

Mise en œuvre des stratégies d'autorégulation de Nova dans ses activités de lecture

Les stratégies d'autorégulation que Nova a déclarées mettre en œuvre, sont des stratégies de contrôle et d'ajustement. Il explique que : « *Je vérifie si je travaille bien en voyant combien de temps il me reste et je fais correspondre cela avec le nombre de questions qu'il me reste, ou je vérifie avec d'autres si l'activité le permet* » et à cela, il ajoute que : « *Lorsque j'ai des difficultés à apprendre en lisant, j'essaie de regarder le texte d'un point de vue nouveau et j'essaie de le comprendre d'une manière différente. Je relis le texte plusieurs fois jusqu'à ce que je comprenne le texte. J'utilise aussi un dictionnaire ou je demande de l'aide au professeur* » (Nova _ENT_APL). En effet, en observation, pendant la réalisation de la tâche en lien avec la rédaction du texte, Nova a contrôlé et ajusté son interprétation des exigences de l'activité en posant des questions pour vérifier s'il avait bien compris les consignes (Observation _Nova). En entrevue, les propos de Nova s'accordent avec l'observation faite lorsqu'il a déclaré mettre en œuvre les stratégies de contrôle et d'ajustement à la fin de la réalisation de l'activité de lecture portant sur la rédaction du texte (Nova _ENT_APL; Observation _Nova).

Performance de Nova au regard de ses activités de lecture

Quant à sa performance, Nova a exprimé ses connaissances acquises sur les stratégies (Nova _ENT_APL). Par exemple, il a annoté le texte et il l'a résumé (Observation _Nova). Il a aussi expliqué qu'il a appris sur le thème de l'environnement portant sur les trois textes lus « Le recyclage en France : on croule sous les déchets », « Des vélos...communautaires » et « La maison verte ». De plus, Nova a rapporté ce qu'il a appris comme apprenant: « *la connaissance que j'ai acquise sur moi-même en tant qu'apprenant serait que je comprends mieux les informations lorsqu'elles sont présentées avec des mots difficiles et je préfère relire n'importe quoi car c'est avec quoi je suis à l'aise* » (Nova _ENT_APL).

Les notes de Nova sur les différentes tâches effectuées ont également démontré sa performance. Il a obtenu 8/10 à la tâche de compréhension de lecture sur les textes de « Des vélos... communautaires et la maison verte », 7/10 au questionnaire portant sur les textes « Le recyclage en France : on croule sous les déchets », 75 % à la tâche de rédaction sur « un problème grave », 60 % à la tâche sur « le compte rendu à l'oral ».

4.1.2 Processus d'apprentissage par la lecture de Nivya

Nivya, âgé de 15 ans, est un élève francophone de dixième année secondaire. Au moment de la cueillette de données, il fréquente une classe ordinaire dans une école francophone en milieu minoritaire. Nivya a vécu une activité d'APL sur le thème touchant l'environnement. Il est appelé à prendre en charge sa démarche d'apprentissage par la lecture avec le soutien de l'étudiant chercheur. Pour comprendre le processus d'APL de l'élève, nous présenterons ici les résultats obtenus après la compilation des données recueillies à la fois de ses activités d'APL, de son observation et de ses réponses à l'entrevue. Le tableau 11 donne une synthèse de ces résultats, que nous présenterons en détail par la suite.

Tableau 11 : Processus d'APL de Nivya dans ses trois activités de lecture

Traces observables →	Activités de lecture mentionnées		
	Productions écrites ↓		Communication orale
Processus d'APL ↓	Rédiger un texte	Répondre à des questions	Donner un compte rendu oral
Motivation :			
Perception de la valeur	+	+	+
Perception de sa compétence	—	+	±
Perception de sa contrôlabilité	—	—	—
Mises en œuvre des stratégies cognitives :			
Lire un paragraphe; lire des questions; lire les titres, survoler, surligner; organiser l'information	√	√	√
Mises en œuvre des stratégies d'autorégulation :			
Planifier; contrôler ajuster; autoévaluer	√	√	√
Performance :			
Sur le sujet; sur les stratégies, sur l'apprenant/e lui/elle-même	√	√	√

Légende : + (élevée), ± (moyenne), — (faible), √ (oui), X (non), n. a. p. (ne s'applique pas), O (pas de donnée)

Perception de Nivya au regard de la valeur de ses activités de lecture

Le tableau 11 illustre une perception élevée de Nivya au regard de la valeur de toutes ses activités de lecture. Nivya explique avoir de l'intérêt pour ses activités de lecture à rédiger un texte, répondre à des questions et communiquer à l'oral. Ses déclarations en entrevue en lien avec sa perception au regard de la valeur de ses

activités sont claires : « *Selon moi, l'activité que je viens de réaliser est utile. Mais je ne vois pas pourquoi je suis obligée d'apprendre des mots que je ne vais même pas utiliser en français. Je pense que mes lectures dans le cours d'anglais m'intéressent le mieux parce que j'apprends beaucoup de choses avec des détails que je ne peux trouver ailleurs. Alors, je peux mémoriser des mots que je peux les appliquer dans un nouveau contexte.* » Cependant, Nivya ajoute qu'il aime bien lire en anglais à cause de sa culture dominante (Nivya _ENT_APL).

Perception de Nivya au regard de sa compétence à réaliser ses activités de lecture

Les résultats (voir tableau 11) soulignent que la perception de compétence chez Nivya est élevée pour deux activités, soit répondre à des questions écrites et donner un compte rendu oralement. Bien au contraire, la perception de sa compétence est faible pour des activités de lecture qui visent à rédiger un texte : « *Je ne me sentais pas assez confiant pour être capable de comprendre en lisant, même si j'étais capable de bien suivre les instructions. Parfois, je lis les textes, mais, je vois qu'ils sont très difficiles. Pour moi, je ne peux rien comprendre. Si je ne les comprends pas, je ne peux pas faire le résumé, ni répondre aux questions.* » (Nivya _ENT_APL). En observant sa performance, nous remarquons que la perception qu'entretient Nivya au regard de sa compétence à réaliser ses activités de lecture s'accorde avec ses propos mentionnés en entrevue (Observation_Nivya).

Perception de Nivya au regard de sa contrôlabilité à réaliser ses activités de lecture

Le tableau 11 indique que la perception de contrôlabilité de Nivya est faible pour les activités de lecture servant à rédiger un texte, répondre à des questions écrites et communiquer à l'oral. Nivya déclare qu'il n'a aucun pouvoir sur le choix des textes à lire et que son enseignant décide à sa place : « *Je n'ai pas de difficulté à comprendre comment réaliser les activités de lecture. Sauf, quand on répond aux questions de compréhension et quand on interprète des événements d'une histoire. Sur ce, je n'ai rien à dire, je n'ai pas le pouvoir de faire le choix parce que c'est l'enseignant qui décide ce que je fais* » (Nivya _ENT_APL). En observant et analysant ses traces d'activités, ses propos concordent avec ses explications en entrevue (Observation _Nivya).

Mise en œuvre des stratégies cognitives de Nivya dans ses activités de lecture

Les résultats concernant les stratégies cognitives et les stratégies d'autorégulation de Nivya dans ses trois activités de lecture sont présentés dans le tableau 11.

Concernant les stratégies cognitives de Nivya, les résultats révèlent qu'il mentionne recourir à plusieurs stratégies cognitives lors de la réalisation des deux tâches d'apprentissage par la lecture. Par exemple, pour les tâches portant sur « rédiger un texte », « répondre à des questions écrites » et « donner un compte rendu

à l'oral », il a utilisé des stratégies de lecture telles que « lire un paragraphe à la fois », « lire et relire les questions » pour aider à trouver les réponses dans les paragraphes. En entrevue, Nivya, déclare « *Quand je lis les textes je regarde les images et les titres et ensuite je lis chaque paragraphe pour me faire une idée générale de l'histoire dans les textes* » (Nivya _ENT_APL).

Nivya a aussi mentionné qu'il a mis en œuvre des stratégies de traitement de l'information telles que survoler les textes avant de commencer la lecture des textes « La maison verte », « Des vélos communautaires » et « Le recyclage en France : on croule sous les déchets » et surligner et noter les informations importantes des textes. En entrevue, Nivya déclare « *Avant de commencer, je lis les titres et survole le contenu de l'activité. Cela m'aide à savoir comment diviser mon temps lorsque je travaille dessus. Ensuite, j'aime souligner les mots/phrases importants dans le texte et les instructions. J'aime aussi lire le texte à haute voix, que je chuchote ou que je prononce simplement les mots. Cela m'aide à traiter ce que je lis et je retiens également les informations plus rapidement de cette façon* » (Nivya _ENT_APL).

Effectivement, Nivya a mis en œuvre des stratégies « noter les mots importants » lui permettant d'exposer les faits sur lesquels il s'appuie pour développer sa tâche « rédiger un texte ». Ainsi, l'analyse de ses traces dans la réalisation du plan de rédaction le confirme (Tâche 2 _Nivya). De plus, ses traces sur « La maison verte », « Des vélos communautaires » « Le recyclage en France : on croule sous les déchets » prouvent qu'il a répondu à toutes les questions à la suite de la lecture des textes et qu'il a rédigé un texte respectant la structure exigée par le chercheur (Tâche 1 _ Nivya).

Nous avons fourni un tableau dans lequel l'élève pouvait organiser les informations. En observation, Nivya a rempli le tableau et il a complété le schéma afin de rédiger son texte. En fait, Nivya a mis en œuvre la stratégie de traitement de l'information qui consiste à organiser les informations dans un tableau pour la rédaction du texte (Observation _Nivya).

Mise en œuvre des stratégies d'autorégulation de Nivya dans ses activités de lecture

En ce qui concerne les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, Nivya a rapporté qu'il a vraiment planifié son travail. Pour la tâche portant sur « rédiger un texte », Nivya a mentionné : « *La première chose que je fais est d'écrire la date d'échéance de l'activité (qui est généralement le jour même où elle a été attribuée). Je pense à la vitesse à laquelle je dois aller pour tout finir avant la date d'échéance. En fonction de cela, je travaille calmement et tranquillement, en veillant à faire des pauses pour ne pas m'épuiser. Je m'assure également de lire toutes les instructions et questions, pour m'assurer que je peux poser toutes les questions que j'ai avant la fin du cours* » (Nivya _ENT_APL).

Nivya a également expliqué qu'il a contrôlé l'interprétation des exigences de son travail en évoquant : « *Je vérifie si je travaille bien en voyant si je suis les instructions données par l'enseignant. Je vérifie aussi combien de temps il me reste pour voir si j'ai utilisé mon temps à bon escient pour travailler. J'ai aussi tendance à montrer mon travail à mon professeur pour recevoir des conseils.* » De plus, Nivya a aussi mentionné ajuster sa stratégie de traitement de l'information qui consiste à souligner, surligner, poser des questions. Voici ce qu'il rapporte, en entrevue : « *Lorsque j'ai des difficultés à apprendre, je fais ce qui suit. Tout d'abord, je vérifie pour voir où j'ai des difficultés. Je souligne les mots que je ne comprends pas et vérifie dans le dictionnaire pour m'assurer que je peux mieux comprendre le passage* (Nivya ENT_APL).

En outre, Nivya vérifiait sa tâche pendant qu'il travaillait. Ses préoccupations étaient de savoir si ses réponses n'étaient pas en contradiction avec les questions posées. En entrevue, il explique ceci : « *Si je ne comprends toujours pas, je discute de mes préoccupations avec mes camarades de classe afin de recevoir des conseils. Si je ne comprends toujours pas, je vais voir le professeur et je lui pose des questions* » (Nivya _ENT_APL). Par ailleurs, en observation, Nivya a levé la main pour mieux comprendre les exigences de l'activité (Observation _Nivya).

Performance de Nivya au regard de ses activités de lecture

En ce qui concerne sa performance, Nivya a exprimé ses connaissances acquises sur le sujet. Par exemple, il rapporte les propos : « *J'ai appris sur le changement climatique, les options écologiques Tous étaient assez intéressants, au point que je me suis amusé à terminer le travail.* » Il a acquis également des connaissances sur lui-même comme apprenant. En effet, il a déclaré : « *J'ai appris beaucoup de choses sur moi-même. J'ai appris que j'ai du mal à faire attention en lisant des textes si je ne souligne pas les points, ou si je les lis à mi-voix. J'ai aussi appris qu'il m'est plus facile de retenir certaines informations si je lis le texte mot à mot. Une dernière chose que j'ai apprise, c'est que j'oublierai parfois ce que j'allais écrire si je ne prends pas de petites notes en lisant.* » Sur les stratégies cognitives, il dit : « *J'ai appris à quel point les stratégies d'apprentissage sont importantes. J'avais l'habitude de penser que les stratégies d'apprentissage n'étaient que des choses que les gens disaient, mais ne faisaient rien réellement. Cependant, après avoir eu besoin de les utiliser lors de ces activités d'apprentissage par la lecture, j'ai réalisé à quel point elles sont efficaces. Ils m'ont aidé à me concentrer sur le travail et cela m'a fait gagner beaucoup de temps* » (Nivya ENT_APL).

Les notes qu'il a obtenues dans les activités sont les suivantes : 6/10 à la tâche de compréhension de lecture des textes « Des vélos... communautaires et la maison verte », 7/10 au questionnaire portant sur les textes « Le recyclage en France : on croule sous les déchets », 60 % à la tâche de rédaction sur « un problème grave » 75 % à la tâche sur « le compte rendu à l'oral ».

4.1.3 Processus d'apprentissage par la lecture de Divya

Divya, âgé de 15 ans, est un élève francophone de dixième année secondaire. Au moment de la cueillette de données, il fréquente une classe ordinaire dans une école francophone en milieu minoritaire. Divya a vécu une activité d'APL sur le thème touchant l'environnement. Il est appelé à prendre en charge sa démarche d'apprentissage par la lecture avec le soutien de l'étudiant chercheur. Pour comprendre le processus d'APL de l'élève, nous présenterons ici les résultats obtenus après la compilation des données recueillies à la fois de ses activités d'APL, de son observation et de ses réponses à l'entrevue. Le tableaux 12 donne une synthèse de ces résultats que nous présenterons en détail par la suite.

Tableau 12 : Processus d'APL et profils sociolinguistiques de Divya dans ses trois activités de lecture

Traces observables →	Activités de lecture mentionnées		
	Productions écrites ↓		Communication orale
Processus d'APL ↓	Rédiger un texte	Répondre à des questions	Donner un compte rendu
Motivation :			
Perception de la valeur	+	+	+
Perception de sa compétence	±	±	±
Perception de sa contrôlabilité	±	±	±
Mise en œuvre des stratégies cognitives :			
Lire des textes; lire des questions; lire les titres, survoler, surligner; organiser l'information	√	√	√
Mise en œuvre des stratégies d'autorégulation :			
Planifier; contrôler ajuster; autoévaluer	√	√	√
Performance :			
Sur le sujet; sur les stratégies, sur l'apprenant/e lui/elle-même	√	√	√

Légende : + (élevée), ± (moyenne), - (faible), √ (oui), X (non), n. a. p. (ne s'applique pas), O (pas de donnée)

Perception de Divya au regard de la valeur de ses activités de lecture

La perception de Divya au regard de la valeur de ses activités de lecture est élevée. Le tableau 12 indique que Divya entretient une perception élevée pour des activités servant à rédiger un texte et à répondre à des questions écrites. Cependant, il est plus ou moins intéressé par des activités servant à donner un compte rendu

à l'oral. En entrevue, Divya déclare : « *Ces textes sont utiles; parce que j'ai appris un nouveau vocabulaire sur l'environnement.* » et il ajoute: « *Je me suis intéressé à lire tous les textes. Mais j'aime lire un texte pour faire une présentation orale* » (Divya _ENT_APL). Les propos de Divya en entrevue sur la valeur de ses activités de lecture coïncident avec sa performance en compte rendu donné oralement (Observation _Divya).

Perception de Divya au regard de sa compétence à réaliser ses activités de lecture

Les résultats de Divya au regard de sa compétence à réaliser ses activités de lecture indiquent qu'il est plus ou moins bon dans les activités servant à rédiger un texte, répondre à des questions écrites et donner un compte oralement. Il affirme que : « *Pour moi, c'est trop difficile de lire un texte et écrire un résumé. Franchement, je ne suis pas capable de faire tout ça. Je suis également moins bon lors des activités visant à mémoriser des faits et à apprendre des mots difficiles.* » (Divya _ENT_APL). Les données obtenues en entrevue confirment sa faible performance observée et analysée dans ses traces d'activité laissées lors de la rédaction des textes et des réponses aux questions écrites (Observation _Divya).

Perception de Divya au regard de sa contrôlabilité à réaliser ses activités de lecture

Le tableau 12 indique que la perception de Divya au regard de sa contrôlabilité est moyenne pour les trois activités de lecture. En entrevue, Divya déclare : « *Je lis des textes qui m'intéressent; mais je ne sais toujours pas sur quelle partie du texte l'enseignant me questionne parce que c'est lui qui décide ce que nous faisons* » (Divya _ENT_APL). Les propos de Divya convergent avec sa faible performance en observation et en analyse de ses traces d'activités de lecture (Observation _Divya).

Mise en œuvre des stratégies cognitives de Divya dans ses activités de lecture

Les résultats concernant les stratégies cognitives de Divya dans ses trois activités de lecture sont présentés dans le tableau 12.

Concernant la mise en œuvre des stratégies cognitives, les résultats révèlent que Divya mentionne recourir aux stratégies de lecture qui consistent à lire et relire le texte. De même, il a rapporté utiliser des stratégies de traitement de l'information telles que survoler et surligner comme témoignent ses propos : « *Je souligne et mets en évidence des sujets ou des faits importants. J'entoure ou je prends note des mots/phrases que je ne comprends pas entièrement. Aussi, je lis des titres ou des phrases thématiques pour comprendre l'idée générale du texte* » (Divya _ENT_APL)

Après l'analyse des traces de Divya dans la réalisation du plan de rédaction, nous avons constaté que Divya a annoté les textes dans la marge pour lui permettre de rédiger son texte. De plus, Divya a aussi recouru aux

stratégies de traitement de l'information qui consistaient à organiser les informations dans un tableau. L'analyse de ses traces dans la tâche se rapportant à la rédaction « un problème grave » a montré que Divya a complété toutes les parties du plan de rédaction (Tâche 2 _Divya). De plus, ses traces dans la tâche en lien avec les textes « Le recyclage en France : on croule sous les déchets » et « Des vélos... communautaires » ont indiqué que Divya a répondu aux questions à la suite de la lecture des deux textes (Tâche 1 _Divya).

Mise en œuvre des stratégies d'autorégulation de Divya dans ses activités de lecture

En ce qui concerne la mise en œuvre des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, Divya a déclaré contrôler et ajuster ses stratégies de lecture. Sur ce, il a dit : « *Je vérifie que je travaille bien en relisant ce que j'ai écrit jusqu'à présent. Habituellement, si cela a du sens et répond à la question de manière claire et concise, je sais que je travaille bien. Parfois, quand cela n'a pas de sens, je sais que je dois revenir en arrière et repenser ma dernière réponse. Je m'assure également de demander à mes pairs comment ils vont, juste pour voir si j'ai mal interprété quelque chose ou si je prends trop de temps. Je m'assure toujours de relire mon travail plusieurs fois avant de le soumettre, juste pour m'assurer de ne rien regretter* ». Et il ajoute : « *Quand j'ai des difficultés, je m'assure de poser beaucoup de questions et de travailler très lentement. Si je me précipite dans le travail alors que j'ai des problèmes, je suis sûr de faire beaucoup d'erreurs. Je m'assure de le prendre question par question et de prendre beaucoup de pauses. Même si cela peut sembler pénible, cela m'assure que je fais de mon mieux, malgré mes difficultés* » (Divya _ENT_APL).

Performance de Divya au regard de ses activités de lecture

Quant à sa performance, Divya a exprimé ses connaissances acquises sur le sujet de l'environnement. Pour justifier son acquisition des connaissances sur le sujet, il dit ceci : « *J'ai appris sur le changement climatique et les dangers écologiques provoqués par les hommes qui polluent l'environnement...* » (Divya _ENT_APL).

Enfin, les notes qu'il a obtenues dans différentes tâches sont les suivantes : 4/10 à la tâche de compréhension de lecture des textes « Des vélos... communautaires et la maison verte », 5/10 au questionnaire portant sur les textes « Le recyclage en France : on croule sous les déchets », 50 % à la tâche de rédaction sur « un problème grave » 60 % à la tâche sur « le compte rendu à l'oral ».

4.2 Profils sociolinguistiques de trois élèves ayant de faibles performances à l'activité d'APL

Pour décrire l'expérience vécue par les trois élèves franco-ontariens, les résultats sur leurs profils sociolinguistiques dans les trois tâches sélectionnées pour l'étude sont présentés.

4.2.1 Profils sociolinguistiques de Nova dans ses trois activités de lecture

Tableau 13 : Profils sociolinguistiques de Nova dans ses trois activités de lecture

Traces observables →	Activités de lecture mentionnées		
	Productions écrites ↓		Communication orale
Profils sociolinguistiques ↓	Rédiger un texte	Répondre à des questions écrites	Donner un compte rendu oral sur un sujet
Compétence en français	+	+	+
Compétence en anglais	O	O	√
Insécurité linguistique	n. a. p.	n. a. p.	√
Stratégies pour contourner l'insécurité linguistique	√	√	√

Légende : + (élevée), ± (moyenne), - (faible), √ (oui), n. a. p. (ne s'applique pas), O (pas de donnée)

Le tableau 13 montre que Nova, âgé de 15 ans, juge la compétence en français d'un niveau élevé. De plus, il affirme avoir une compétence en anglais. Cet élève est en insécurité linguistique (Tâches 1 et 2 _Nova_APL). La stratégie qu'il utilise pour contourner cette insécurité linguistique, est l'utilisation de mots et expressions de langue anglaise (Observation _Nova_ProSoLing). La préférence de Nova pour la langue anglaise est confirmée pour contourner l'insécurité linguistique quand il dit : « *Je ne suis pas entièrement satisfait de mon niveau de maîtrise de la langue française. J'utilise parfois les mots anglais quand je parle et mon accent n'est pas bon, j'imagine.* » et il ajoute : « *quand je parle, j'ai toujours eu l'impression que mon entourage me comprend difficilement. Avec de l'aide du dictionnaire français/ anglais, j'arrive quand même à écrire des phrases simples* » (Nova _ENT_ProSoLing).

4.2.2 Profils sociolinguistiques de Nivya dans ses trois activités de lecture

Tableau 14 : Profils sociolinguistiques de Nivya dans ses trois activités de lecture

Traces observables →	Activités de lecture mentionnées		
	Productions écrites ↓		Communication orale
Profils sociolinguistiques ↓	Rédiger un texte	Répondre à des questions	Donner un compte rendu oral
Compétence en français	+	+	+
Compétence en anglais	O	O	√
Insécurité linguistique	n. a. p.	n. a. p.	√
Stratégies pour contourner l'insécurité linguistique	√	√	√

Légende : + (élevée), ± (moyenne), - (faible), √ (oui), n. a. p. (ne s'applique pas), O (pas de donnée)

Le tableau 14 montre que Nivya, âgé de 15 ans, juge la compétence en français d'un niveau élevé (Tâches 1 et 2 _Nivya_APL). Nivya préfère parler anglais avec ses amis dans la cour de l'école. Son amour pour la langue anglaise proviendrait du choix qu'il a de la culture anglaise au détriment de la culture française. Il est en insécurité linguistique (Observation _Nivya_ProSoLing) lorsqu'il affirme : « *J'ai du mal à m'exprimer devant les autorités scolaires ou devant mes amis en français* » et il explique : « *je ne suis pas satisfait de mon niveau de maîtrise de la langue française car je pense que mon vocabulaire est pauvre.* » et il souligne son amour pour la culture non française en stipulant : « *j'utilise mon répertoire linguistique en classe en utilisant le mot anglais lorsque je ne connais pas l'équivalent en français* » (Nivya _ENT_ProSoLing).

4.2.3 Profils sociolinguistiques de Divya dans ses trois activités de lecture

Tableau 15 : profils sociolinguistiques de Divya dans ses trois activités de lecture

Traces observables →	Activités de lecture mentionnées		
	Productions écrites ↓		Communication orale
Profils sociolinguistiques ↓	Rédiger un texte	Répondre à des questions	Donner un compte rendu
Compétence en français	±	±	±
Compétence en anglais	0	0	√
Insécurité linguistique	n. a. p	n. a. p	√
Stratégies pour contourner l'insécurité linguistique	√	√	√

Légende : † (élevée), ± (moyenne), – (faible), √ (oui), n. a. p. (ne s'applique pas), 0 (pas de donnée)

Le tableau 15 montre que Divya, âgé de 15 ans, est en insécurité linguistique (Tâche 2 _Divya_APL) favorisée par l'environnement social dans lequel il évolue. Il parle anglais à la maison et juge sa compétence en français comme étant moyenne. Divya confirme le cas de son insécurité linguistique (Observation _Divya_ProSoLing) lorsqu'il affirme : « *... quand je partage mes idées avec la classe, le professeur, dit que je fais trop de fautes de grammaire* ». À cela, il ajoute : « *je pense que je peux continuer à travailler sur mes compétences en communication orale. C'est parce que j'ai parfois du mal à distinguer certains mots, en particulier les verbes et les mots irréguliers. Je pense aussi que je pourrais améliorer ma prononciation et mon accent français* » Quant à sa stratégie pour contourner l'insécurité linguistique, il la justifie lorsqu'il explique : « *je n'aime vraiment pas parler en classe, mais j'utilise mes connaissances en français pour écrire, lire et terminer des devoirs avec de l'aide du dictionnaire bilingue français/anglais* » (Divya _ENT_ProSoLing).

CHAPITRE 5
DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les objectifs de cette étude consistent à décrire les processus d'apprentissage par la lecture et les profils sociolinguistiques chez l'élève franco-ontarien ayant de faibles performances à l'activité. Afin de mettre en évidence la relation entre le contexte et l'individu, telle que présentée dans le modèle d'« Apprentissage par la lecture » (Cartier et Butler, 2016) et le modèle du « Comportement langagier autodéterminé et conscientisé » (Landry et Allard, 2016, p. 22), deux constats tirés des résultats sont discutés : 1) l'expérience vécue en apprentissage par la lecture par les trois élèves franco-ontariens ayant de faibles performances à l'activité, 2) les profils sociolinguistiques chez les trois élèves ayant de faibles performances à l'activité. Mais tout d'abord, nous rappelons les modèles que nous avons privilégiés dans la présente étude.

Le modèle d'« Apprentissage par la lecture » (Cartier et Butler, 2016) adopte une approche sociocognitive de l'apprentissage. Il lie les aspects cognitifs et affectifs et met en relation l'apprentissage autorégulé et l'engagement en lecture. Comme ce modèle traite du contexte d'activité d'apprentissage, il est centré sur la maîtrise d'un sujet à l'étude. Le modèle intègre l'histoire de l'apprenant, constituée, entre autres, de ses connaissances antérieures, ses cognitives et ses connaissances métacognitives, son identité, ses intérêts, ses expériences, ses forces et ses défis qui interagissent avec les caractéristiques du contexte scolaire (Mourad, citée par Cartier et Berger, 2020, p. 67). Le modèle se situe dans la lignée des recherches sur la littératie. D'abord, il reconnaît l'importance de développer une maîtrise de la lecture et suppose la gestion des ressources et l'acquisition de nouvelles connaissances par la lecture de textes (Cartier, 2007, p. 168) selon la perspective développée dans les programmes de formation de l'Ontario (ÉDU, 2006; 2007a; 2007b). Le modèle cible la situation dans laquelle l'élève construit sa base de connaissances et de compétences essentielles pour apprendre par le biais de la lecture de différents types de textes (p. 168). Ce modèle permet également d'expliquer les difficultés et les problèmes liés à l'activité d'apprentissage au primaire et au secondaire en analysant les actions, les pensées et la motivation de l'élève dans le contexte scolaire.

Pour sa part, le modèle du « Comportement langagier autodéterminé et conscientisé (Landry et Allard, 2016, p. 22) est conçu pour analyser empiriquement les aspects de la socialisation langagière qui peuvent contribuer à l'autodétermination de comportements langagiers et à un sens plus fort de communauté parmi les membres d'un groupe minoritaire. Ce modèle suggère que la socialisation langagière et culturelle peut être placée sur un continuum basé sur le degré auquel l'apprentissage par l'expérience directe, soit par l'observation de modèles sociaux, favorise l'acquisition de la langue et des éléments culturels (enculturation du groupe), l'autodétermination du comportement langagier (l'autonomisation de la personne) et la conscience critique de la situation du groupe et le comportement communautaire engagé (conscientisation sociale). Puisqu'il se

réfère au processus de socialisation et à ses différents aspects, ce modèle est basé sur deux paradigmes fondamentaux : 1) le paradigme du déterminisme ou du conditionnement et 2) le paradigme de l'interaction. Le premier, le paradigme du déterminisme ou du conditionnement, laisse peu de place à l'acteur comme « sujet agissant ». Selon ce paradigme, la socialisation amène l'individu à intérioriser des normes sociales, des attitudes et des valeurs de l'environnement socialisant. L'environnement et les structures sociales façonnent l'individu. Le second paradigme, celui de l'interaction, considère les acteurs sociaux comme des sujets agissants, des êtres d'intention capables de raisonnement qui peuvent agir et s'adapter aux situations changeantes tout en étant capables de pensée critique et de créativité. (Landry, Allard et Deveau, 2013b, p. 47-48). Enfin, ce modèle vise à mieux comprendre les relations entre le vécu des personnes, leurs croyances et attitudes, leurs sentiments et identités sociales, leurs compétences et leurs comportements ethno-langagiers.

5.1 Expérience vécue en apprentissage par la lecture par les trois élèves franco-ontariens

Cette section discute l'expérience vécue par les trois élèves franco-ontariens ayant de faibles performances à l'activité d'APL. Elle est présentée en lien avec les composantes du processus d'apprentissage par la lecture décrit dans le cadre de référence de l'étude, soit la motivation, la mise en œuvre des stratégies d'autorégulation et des stratégies cognitives ainsi que la performance.

En ce qui concerne la motivation, les trois élèves franco-ontariens ayant de faibles performances à l'activité, Nova, Nivya et Divya, trouvent intéressantes et utiles les activités de lectures réalisées. Ces résultats ne s'accordent pas avec ceux obtenus pour des élèves faibles (Roeschl-Heils et al, 2003) lors de plusieurs activités de lecture. Par exemple, pour les activités de lecture qui consistent à rédiger un texte (Baker et Wilgfield, 1999), à répondre à des questions écrites (Roeschl-Heils et al., 2003), les résultats des études mentionnées révèlent une faible perception concernant la valeur de l'activité concernant les élèves faibles. Roeschl-Heils et al. (2003) rapportent les mêmes résultats pour les activités de lecture servant à donner un compte rendu à l'oral. Bien au contraire, d'autres études menées par plusieurs chercheurs, ont rapporté des résultats similaires aux nôtres à propos de la perception de la valeur de l'activité (Galand et Grégoire, 2000; Moussu et al., 2005; Williams et al., 2002).

Pour ce qui est de la perception de compétence, elle est respectivement élevée, moyenne et faible pour une activité visant à rédiger un texte et à répondre à des questions écrites. Elle est élevée, moyenne et faible pour une autre activité servant à donner un compte rendu à l'oral. Les élèves n'ont pas la même perception de compétence dans leurs activités de lecture qui leur sont proposées. À cet effet, Viau (1999) mentionne que leurs performances antérieures peuvent influencer le jugement qu'ils portent sur la compétence à réaliser les

activités d'APL. Par ailleurs, l'élève Divya rapporte qu'il se sent moins compétent parce qu'il trouve les textes plus difficiles à comprendre. À ce sujet, Baird, Scott, Dearing et Hami (2009) et Klassen (2010) ont souligné que les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ont un sentiment d'auto-efficacité moins élevé que les élèves ordinaires. Nos résultats concordent avec ceux de Roeschl-Heils et al. (2003) et ceux de Van Kraaynoord et Schneider (1999) soulignant que les élèves qui sont engagés dans des activités de lecture visant à répondre à des questions écrites ont une faible perception de leur compétence. Deux élèves, Nova et Divya, ont une compétence moyenne dans le cadre de l'activité de lecture destinée à s'exprimer à l'oral. Nos résultats se rapprochent de ceux obtenus pour les élèves faibles (Moussu et al. (2005); Simpkins et al. (2005); Williams et al. (2002). Lors des activités de lecture visant à rédiger un texte, Nivya a obtenu une faible perception de compétence. En effet, ces résultats concordent avec ceux obtenus par d'autres chercheurs. Par exemple, Baker et Wilgfield (1999) rapportent que les résultats des activités de lecture servant à rédiger un texte, indiquent que les élèves faibles entretiennent une faible perception de leur compétence. Cette dernière est identique à celle attestée par l'élève Nivya dans la présente recherche.

En ce qui concerne la perception de contrôlabilité, deux élèves, Nova et Divya, ont rapporté avoir une perception de contrôlabilité plus ou moins faible et un élève, Nivya, a déclaré avoir une faible perception de contrôlabilité. Bien que l'enseignant propose un choix de lecture de textes sur l'environnement, les trois élèves perçoivent qu'ils n'ont pas un choix à faire parce que « c'est l'enseignant qui décide ». Le faible sentiment de contrôlabilité à réaliser les tâches d'apprentissage par la lecture pourrait être expliqué par le fait que l'activité ne leur permettait pas d'interagir et de collaborer, une condition essentielle pour la rendre motivante (Viau, 2009). D'ailleurs, Myre-Bisaillon *et al.* (2017, p. 164) ont trouvé que les élèves ont « apprécié les périodes de travail en équipe » (p. 164) et que la collaboration entre les pairs a favorisé leur motivation à apprendre.

Quant à la perception de la valeur de l'activité de l'APL, les trois élèves, Nova, Divya et Nivya, ont trouvé intéressantes les activités de lecture sur l'environnement. Ceci pourrait être expliqué par le fait que l'enseignant, par son soutien, a amené les élèves à voir la valeur de l'activité (Cartier, 2007).

En ce qui concerne les stratégies cognitives, nous remarquons une efficacité dans la mise en œuvre des stratégies de répétitions, de sélection, et d'organisation. En effet, les trois élèves ont mentionné « lire les textes » « survoler les textes », « prendre les notes et les organiser dans un tableau ». Ce résultat est expliqué par le fait que l'enseignant, avant le début de l'activité d'APL, a eu recours au modelage pour soutenir les élèves dans la mise en œuvre des stratégies cognitives, des pratiques qui sont favorables à leur réussite

(Fournier et Cartier, 2011). Les résultats de notre étude sont comparables à ceux de Butler et Cartier (2004) et Cartier (2004b, 2006) qui montrent que les stratégies cognitives rapportées sont diverses. Cependant, nous observons une inefficacité dans la mise en œuvre des stratégies d'élaboration, soit « faire un résumé pour préparer un compte rendu sur sujet ». L'absence de certaines stratégies d'élaboration montre une difficulté de mise en relation de l'information lue avec les connaissances de l'élève (Cartier, 2007). Ainsi, l'inefficacité de leur stratégie d'élaboration peut causer leur faible performance en APL puisque les stratégies d'élaboration sont reconnues efficaces pour traiter en profondeur l'information que contiennent les textes (Cartier, 2007). En effet, l'inefficacité des stratégies d'élaboration est due à l'absence de l'activation des connaissances antérieures sur ses stratégies ou à cause de difficultés langagières dues à l'insécurité linguistique que peuvent avoir les élèves évoluant dans les milieux où plusieurs langues coexistent. Cela rejoint celui des auteurs, comme Bouchard (2010), Boudreau, Dubois et d'Entremont (2008), Cavanagh et Blain (2016) qui soulignent que les locuteurs de la langue utilisée par les minorités peuvent ou ne pas se sentir à l'aise de s'exprimer à l'oral et à l'écrit.

Pour ce qui est des stratégies d'autorégulation, les résultats montrent que les trois élèves utilisent les stratégies du contrôle et d'ajustement. En réalité, les trois élèves déclarent contrôler leur interprétation des exigences de l'activité et le progrès du travail. Ces résultats sont différents de ceux présentés par Cartier et al. (2007) qui ont repéré dans leur étude que les élèves ont peu contrôlé la réalisation des tâches. Cette façon de se contrôler adoptée par les élèves franco-ontariens pourrait être justifiée par le fait que le chercheur a eu des temps d'arrêt pour leur permettre de réfléchir à leur processus d'apprentissage. Sur ce, Cartier (2007, p. 60) affirme que divers moyens d'interventions pourraient être mis en place en classe, par exemple l'enseignant pourrait amener l'élève à réfléchir sur ses stratégies, soit au début de l'activité (stratégies de planification), soit à la fin (stratégies d'autoévaluation). Néanmoins, la stratégie d'ajustement que les trois élèves utilisent c'est de poser des questions et de demander de l'aide au chercheur. Cela concorde avec l'étude de Cartier (2006) et de Milliano et al. (2016). De plus, les trois élèves n'ont pas mis en œuvre des stratégies d'autoévaluation parce que le chercheur n'est pas intervenu sur cet aspect et que les activités de lecture ne leur demandaient pas de le faire. Bien que le chercheur ait demandé aux trois élèves de planifier leurs tâches d'apprentissage, nous avons observé qu'un seul élève, Nivya a respecté les consignes. Malheureusement, les deux autres élèves, Nova et Divya ont déclaré n'avoir pas planifié. Ce constat rejoint celui de Cartier (2007, p. 60) qui stipule que l'élève du secondaire planifie et autoévalue peu son activité d'apprentissage par la lecture.

S'agissant de la performance, les résultats de la présente recherche montrent que deux élèves, Nova et Nivya, réussissent toutes les activités d'apprentissage par la lecture proposées, tandis qu'un élève, Divya, échoue dans une seule activité d'apprentissage par la lecture. Ce résultat est important parce qu'il diffère de ceux suggérés dans d'autres recherches. Par exemple, les études menées sur le processus d'apprentissage (Baird et al., 2009; Klassen, 2010 et Lackaye et Margali, 2006) ont montré que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage étaient moins performants que les élèves ordinaires. Le recours à une variété de pratiques pédagogiques pour différencier l'enseignement a influencé la réussite de Nova et Nivya.

5.2 Profils sociolinguistiques chez les trois élèves ayant de faibles performances à l'activité d'APL

Cette section, appuyée par le modèle d'« Apprentissage par la lecture (Cartier et Butler, 2016), discute les profils sociolinguistiques chez les trois élèves franco-ontariens ayant de faibles performances à l'activité d'APL. Elle est présentée en lien avec le modèle du « Comportement langagier autonomisé et conscientisé » (Landry et Allard, 2016) décrit dans le cadre de référence de la présente étude; soit le vécu enculturant, le vécu autonomisant, le vécu conscientisant et le développement psycholangagier.

Pour ce qui est du vécu enculturant, c'est-à-dire le social et le groupe sont considérés comme antérieurs à la personne et produisent des effets déterminants sur son avenir (Assoghba, 1999), les trois élèves sont scolarisés en français. Les écoles francophones sont le principal lien de socialisation où l'utilisation de français est prédominante. Cependant, c'est l'inverse qui est observé. Lorsqu'ils évaluent leur degré d'enculturation en français et en anglais, les élèves déclarent avoir des contacts fréquents avec des anglophones dans les lieux privés tels que la famille, les amis et les pairs. Cela rejoint les observations de Landry, Allard et Deveau (2010) affirmant que l'ambiance langagière dans les écoles francophones est plus anglo-dominante. Les expériences d'enculturation langagière des élèves franco-ontariens sont en relation avec leur contexte démolinguistique. Les élèves de l'Ontario francophone où les anglophones constituent une majorité, sont enculturés principalement en anglais.

S'agissant du vécu autonomisant, c'est-à-dire toute expérience qui conduit à la satisfaction de l'un de trois besoins psychologiques fondamentaux tels que l'autonomie, la compétence et l'appartenance (Landry, Allard et Deveau, 2007, p. 42). Les résultats communiqués au chapitre quatre montrent que les expériences langagières autonomisantes des deux élèves, Nova et Nivya, sont fortes en français dans leurs activités de lecture visant à rédiger un texte, à répondre à des questions écrites et à donner un compte rendu oral sur un sujet tandis qu'elle est moyenne dans les activités de lecture servant à rédiger un texte et à répondre à des questions écrites, et elle est faible dans les activités de lecture visant à donner un compte rendu à l'oral sur

un sujet pour Divya. Le soutien au processus d'apprentissage par la lecture en classe de français était offert à tous les élèves. L'enseignant a soutenu les élèves en les encourageant pour augmenter leur perception de compétence, en leur donnant des choix pour favoriser leur perception de contrôlabilité et en suscitant leur intérêt pour la réalisation des activités proposées. La plus ou moins faible performance de Divya peut être expliquée par le fait qu'il vit surtout en anglais dans ses réseaux sociaux privés, soit la famille, la parenté et les amis. Cela montre une forte orientation motivationnelle (Landry, Allard et Deveau, 2007) intégrée pour l'anglais

En ce qui concerne le vécu conscientisant, c'est-à-dire le degré auquel les élèves ont vécu une variété d'expériences conscientisant liées à la minorité francophone de l'Ontario, les contacts avec les différentes catégories de modèles sociaux qui se comportent de façon affirmative et qui revendiquent les droits linguistiques n'ont pas été évalués dans cette étude. En Ontario, cependant, les enseignants sont les modèles les plus répandus de la valorisation de la langue française.

Quant aux aspects liés à leur développement psycholangier, les élèves ont une identité anglophone forte et une identité francophone moyenne qui s'affaiblit en lien avec la diminution de la concentration géographique francophone.

Nous avons évalué les compétences cognitivo-académiques (Landry et Allard, 1990) en français au moyen d'activité d'APL. Les résultats faibles de Divya en lecture, écriture et en communication orale reflètent probablement des contacts moins fréquents avec la langue française dans sa vie quotidienne. Cela montre que l'apprentissage des langues, même sur les aspects cognitivo-académiques, est non seulement en lien avec la langue de scolarisation mais aussi avec les expériences sociétales avec la langue. Les recherches effectuées sur les élèves francophones scolarisés dans les provinces majoritairement anglophones mettent en évidence les difficultés des élèves en lecture et en écriture; dues à des lacunes au niveau des stratégies cognitives et du langage académique combinés à un sentiment d'insécurité linguistique quant à leurs capacités langagières (Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016, p. 10). De plus, lorsque ces élèves s'expriment en français, à l'écrit ou à l'oral, ils ressentent souvent un manque de confiance dans leur habileté, qui se manifeste par la peur de commettre des erreurs ou d'être ridiculisés. Alors, ils préfèrent recourir à l'anglais pour exprimer leurs idées, ce qui ne fait que renforcer leur sentiment d'incompétence à l'égard du français (Cavanagh et Blain, 2009, p. 158). Reuter (2016) a réalisé une enquête dans les classes de primaire et de secondaire et a constaté que le vécu des élèves en cours de français était essentiellement négatif : car ces élèves doivent apprendre la langue de scolarisation (le français) et développer des compétences spécifiques relatives à son usage scolaire. L'école ne légitimise pas la littératie familiale, l'enseignant met l'accent sur les normes, toujours sur les erreurs à

corriger au lieu de valoriser, mobiliser et développer les répertoires langagiers des élèves (Castelloti et Moore, 2010). De plus, qu'ils soient affectifs ou sociolinguistiques les statuts liés à la langue scolaire peuvent rendre difficile son apprentissage et engendrer des problèmes identitaires ainsi qu'un désengagement cognitif (Fleuret, 2013).

En effet, cette tendance à s'appropriier la langue de scolarisation et à favoriser une compétence élevée chez Nova et Nivya pourrait être expliquée par le fait que nous avons proposé aux élèves à l'étude des activités authentiques et signifiantes et qu'ils ont travaillé en collaboration avec leurs pairs. Pour pallier les lacunes au niveau des stratégies, nous avons développé au début de notre étude une séquence didactique axée sur l'enseignement explicite de stratégies de lecture et d'écriture. Pour accroître leurs compétences langagières en communication orale et écrite, nous leur avons permis d'intégrer les mots anglais si les besoins se faisaient sentir. Cela a eu des effets positifs sur la langue française. En réalité, ces pratiques pédagogiques rejoignent celles préconisées par plusieurs chercheurs. Par exemple, Homberger (2003, p. 17) souligne la nécessité de prendre en compte les acquis langagiers des élèves dans leur langue d'origine afin de soutenir l'appropriation du français de scolarisation (Fleuret, 2013). De plus, le manque de prise en compte ou le rejet des pratiques linguistiques des élèves produisent de l'échec scolaire (Lahire, 1993, 1999 et 2008; Moro, 2002; Bautier, 2001, 2005 et 2007; Bautier et Rayou, 2009; Tupin et coll., 2005; Candelier et coll., Dahlet, 2001; Omer et Tupin, 2013, cités par Blanchet, Clerc et Rispaïl, 2014, p. 292). En outre, Castelloti et Duverger (2008) rapportent que l'existence d'une norme standard de la langue française à l'école francophone en milieu minoritaire crée de l'insécurité linguistique chez les élèves.

En résumé, le modèle du CLAC est en lien avec le modèle d'APL parce qu'il implique l'interrelation et la complexité des compétences en jeu ainsi que l'interdépendance des compétences pour la performance. Par exemple, les contacts linguistiques de l'élève franco-ontarien constituent son expérience langagière qui détermine sa compétence langagière et son aptitude à utiliser une langue. Cette compétence peut-être « cognitivo-académique » (Landry et Allard, 1990), c'est-à-dire l'habileté à utiliser la langue comme outil de pensée relié à des activités scolaires ou littéraires. Elle peut être aussi de nature « communicative », c'est-à-dire l'habileté à communiquer oralement dans des contacts de communications interpersonnelles (Landry et Magord, 1992). Ainsi, la compétence cognitivo-académique est plus influencée par les aptitudes intellectuelles de l'individu et le niveau socio-économique de la famille.

À l'instar du modèle d'APL (Cartier et Butler, 2016), le modèle du CLAC comprend une disposition cognitivo-affective (Landry et Allard, 1990) envers les langues regroupant les facteurs cognitifs,

motivationnels et affectifs qui constituent la volonté d'apprendre les langues et d'utiliser celles-ci (Magord et Landry, 2004).

CONCLUSION

De nos jours, il est nécessaire pour l'ensemble des élèves de réussir leur parcours scolaire jusqu'à l'obtention d'un diplôme. En y arrivant, ces élèves augmentent de façon considérable leurs chances d'intégrer le marché du travail et de mener une vie à la hauteur de leurs espérances. Or, pour les élèves ayant de faibles performances ou ayant de difficultés d'apprentissage, la réussite scolaire est une entreprise difficile. Souvent confrontés à des échecs scolaires, un grand nombre de ces élèves prennent la décision de quitter les bancs d'école avant la fin de leurs études. Par ailleurs, lorsqu'ils lisent pour apprendre, les difficultés constituent bien souvent l'un des facteurs qui se trouve à la base de leurs difficultés. Leur faible compétence à apprendre en lisant constitue en effet un obstacle majeur pour le développement de leurs connaissances. Dès lors, il convient d'affirmer que l'apprentissage par la lecture est d'une importance cruciale pour la réussite scolaire.

Cette recherche, au travers cinq chapitres, a présenté la façon dont le processus de l'apprentissage par la lecture de l'élève ayant les faibles performances à l'activité devrait être étudié. En effet, la problématique a souligné l'importance de la lecture pour apprendre et de situer les besoins des élèves. Par la suite, le cadre de référence a permis de définir les principaux concepts de la recherche, soit l'apprentissage par la lecture, la motivation scolaire, les élèves ayant les faibles performances et manifestant l'insécurité linguistique ainsi que les stratégies cognitives et les stratégies d'autorégulation. De plus, le modèle théorique de l'apprentissage par la lecture ainsi que le soutien offert, les pratiques évaluatives formatives en classe et quelques études empiriques liées à l'autorégulation de l'APL de l'élève ont été introduits dans le but de spécifier nos objectifs spécifiques de recherche. L'aspect méthodologique de la recherche a été présenté dans son ensemble, en abordant le type de recherche, les participants, les outils de collecte de données ainsi que l'orientation d'analyse des données.

L'essence de la recherche est d'identifier le processus d'apprentissage par la lecture (la motivation, les stratégies cognitives et les stratégies d'autorégulation) de l'élève, tel que défini dans le modèle « Apprentissage par la lecture », ainsi que les besoins essentiels qu'a l'élève faible fréquentant une école francophone en milieu minoritaire de l'Ontario. Comme les classes actuelles sont hétérogènes, les résultats issus de la présente recherche permettront de favoriser une différenciation pédagogique en classe, en tenant compte de besoins d'élèves ayant de faibles performances à l'activité d'apprentissage par la lecture. Par la suite, cette recherche réalisée dans le milieu minoritaire francophone permettra de souligner la pertinence de l'apprentissage par la lecture, et aussi de mieux cerner la façon dont les élèves franco-ontariens fonctionnent face à leurs apprentissages. Elle ouvre des perspectives prometteuses pour les élèves qui ont de la peine à s'autoréguler afin d'avoir un levier sur leur motivation à apprendre et surtout leur fournir des conditions pour améliorer leurs apprentissages. Par exemple, l'utilisation des technologies numériques en classe favorise le

développement des compétences en lecture. En particulier, ces nouvelles possibilités multimodales et multisensorielles permettent l'étayage des compétences liées à la fluidité de la lecture, à l'utilisation de stratégies de lecture ainsi qu'à la motivation en matière d'intérêt et d'attitude face à la lecture. De plus, ces possibilités fonctionnelles favorisent le développement et l'utilisation du vocabulaire, la structuration des idées, la pensée créative, de même que la verbalisation des connaissances et des processus cognitifs et métacognitifs (Pellerin, 2017, p. 92-103).

6.1 APPORTS DE LA RECHERCHE

Les apports de la recherche seront présentés tant aux plans théorique et empirique que méthodologique et pédagogique. Sur le plan théorique, cette étude a permis d'expérimenter le modèle d'Apprentissage par la lecture de Cartier et Butler (2016) dans un contexte scolaire où aucune étude scientifique n'a été réalisée en ce qui concerne le domaine de l'éducation avec les élèves franco-ontariens ayant de faibles performances à l'activité d'apprentissage par la lecture. Sur le plan empirique, cette étude a contribué à une meilleure connaissance de l'apprentissage par la lecture de trois élèves franco-ontariens ayant de faibles performances dans diverses activités de lecture. Sur le plan méthodologique, l'analyse thématique de contenu avec une triangulation des données (les entrevues, l'observation et les traces des élèves) de trois participants a permis de collecter des informations plus exhaustives sur l'APL et profils sociolinguistiques des élèves franco-ontariens. Ces différentes sources ont aussi permis d'assurer la meilleure validité des informations recueillies (Miles et Huberman, 2017). Sur le plan pédagogique, nous avons constaté que les élèves ont peu d'expérience sur l'apprentissage par la lecture. Il serait pertinent d'observer les élèves en classe de manière à vérifier les stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent pour ensuite les leur enseigner. Sur ce, le développement d'un programme d'enseignement de stratégies d'apprentissage pourrait être élaboré pour les écoles francophones de l'Ontario en tenant compte de l'âge et du niveau de performance des élèves. Malgré que la diversité linguistique soit un fait réel dans les écoles francophones de l'Ontario (Fleuret et Thibeault, 2020), force est de constater que les pratiques pédagogiques ont tendance à valoriser le français comme étant la langue de scolarisation au détriment de la diversité des langues connues par les élèves (Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013; Prasad, 2015, cités par Thibeault et Fleuret, 2020, p. 82).

Dans les sections précédentes, nous avons discuté des facteurs endogènes de l'insécurité linguistique, soit : la maîtrise imparfaite de la langue française, conduisant à la peur et à un processus d'évitement de la faute; l'environnement pédagogique, social et culturel ne permettent pas à l'élève de bénéficier d'un apprentissage et d'une acquisition de la langue française dans des conditions optimales; l'élève a tendance à se tourner vers

la langue anglaise, en raison d'une aspiration professionnelle future. Pour lutter contre l'insécurité linguistique, l'enseignant doit développer un enseignement articulé sur différentes langues d'origine et de la langue de scolarisation dans la perspective d'un enseignement linguistique général (Castellotti et Moore, 2010). L'utilisation, dans la salle de classe par l'enseignant, d'approches telles que l'étagage s'avère indispensable. Dans la même veine, la promotion de la diversité linguistique, culturelle et sociale (Le Ferrec, 2012) à l'école et dans la classe, à travers des posters, des histoires qui racontent le parcours migratoire des parents, des biographies langagières (Castellotti et Moore, 2010; Fleuret, 2013), constitue une autre condition bien établie dans l'inclusion scolaire. Les pratiques coopératives, plutôt que compétitives, permettent également de valoriser les différences. Une fois de plus, le soutien de la direction d'école, par ses gestes et ses paroles, sert de modèle et favorise une atmosphère de soutien auprès de tous les acteurs de l'inclusion (Vienneau, 2010).

En conclusion, pour que l'école soit inclusive, Berger (2003) soutient que l'évaluation doit prendre en compte l'hétérogénéité linguistique, culturelle et sociale (Le Ferrec, 2012) des élèves et l'enseignant doit prendre conscience des besoins des élèves en matières d'apprentissage et d'évaluation des facteurs qui influencent les antécédents linguistiques, familiaux, sociaux et culturels (Auger, 2013). L'inclusion de la diversité en évaluation suppose que tous les élèves sentent que leur ethnicité, leur culture, leur identité et leurs habiletés soient acceptées par l'école de façon équitable (Berger et Higgins, 2011). L'inclusion de la diversité en évaluation suppose qu'on prenne en considération les barrières linguistiques qui se reflètent dans la communication orale et dans l'acte de lire, d'écrire et de compter en tenant compte de l'effet du contexte socioculturel et l'angoisse causée par l'adaptation à un nouveau milieu (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Douffouchi, 2008). À la lumière de ce qui précède, la littérature de jeunesse est une ressource indéniable dans l'enseignement parce qu'elle offre une multitude de thématiques qui permet d'aborder l'hétérogénéité culturelle et linguistique des élèves. Elle permet aussi à l'élève de développer différentes dimensions de l'écrit, soit linguistique, psycholinguistique, psychoaffective et sociologique (Fleuret, 2013).

6.2 LIMITES DE LA RECHERCHE

Comme cette étude présente des apports, elle a aussi des limites. Sur le plan théorique, cette étude présente deux limites. La première limite, le guide d'entrevue a été expérimenté dans un contexte scolaire hétérogène (élèves issus de familles exogames, anglophones, allophones et immigrants) où la langue d'enseignement (le français) diffère de la langue maternelle (l'anglais ou autres langues). Ce guide n'a pas été mis à l'essai dans ce contexte scolaire avant la collecte de données. Certaines questions pourraient porter à confusion. Comme les données ont été verbalisées, il se peut que les participants n'aient pas la capacité de clarifier leurs propos

à l'aide d'un guide d'entrevue réalisé uniquement en français. La deuxième limite, c'est l'effet de désidérabilité sociale qui interfère lors des entrevues (Lamoureux, 2000; Poupart, 1997; Van Der Maren, 1996). En effet, les participants peuvent avoir tendance à déformer, de façon intentionnelle ou non, les réponses en minimisant leurs défauts et en accentuant leurs qualités. Par exemple, les participants peuvent donner des réponses qui seraient le profil stratégique idéal dans cette situation spécifique (Van der Maren, 1995). De plus, le fait que ce soit l'étudiant chercheur et non l'enseignant qui ait effectué la collecte de données peut modifier le comportement des participants (Lamoureux, 2000; Van Der Maren, 1996).

Sur le plan méthodologique, les résultats de cette étude restent limités; car le nombre de participants est restreint.

Sur le plan pédagogique, les participants sont peu familiers avec les stratégies cognitives et les stratégies d'autorégulation reconnues comme étant favorables à l'activité d'APL selon le modèle de notre étude. Les participants éprouvent de la difficulté à préciser d'autres stratégies d'apprentissage que celles le plus souvent utilisées.

6.3 PERSPECTIVES

La présente étude avait pour objectif de décrire le processus d'apprentissage par la lecture et les profils sociolinguistiques des élèves franco-ontariens ayant de faibles performances à l'activité d'APL. Sur le plan théorique, les résultats permettent de mieux comprendre la réalité de cette clientèle franco-ontarienne où les élèves sont faibles en lecture. Ces résultats permettent de fournir des renseignements sur des nouvelles pistes de recherches. Ainsi, dans les recherches futures, il serait intéressant d'analyser les profils sociolinguistiques et le processus d'APL d'un plus grand nombre d'élèves pour combler ce manque de connaissances sur ce sujet dans la littérature. Sur le plan méthodologique, la stratégie de triangulation de données (les entrevues, l'observation et les traces des élèves) nous a donnée des résultats provenant de différentes sources, ce qui augmente la fiabilité des données. Sur le plan pédagogique, la présente étude soulève l'importance de se soucier du fonctionnement des élèves fréquentant des écoles francophones situées en milieu minoritaire lors de l'apprentissage par la lecture. Le développement d'un programme d'enseignement de stratégies d'apprentissage pourrait être élaboré pour ces écoles tout en tenant compte du niveau de performance des élèves (Robert, 2004, p. 135).

RÉFÉRENCES

- Ablar, K. E. et Lipschultz, R. E., (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101.
- Andrade, H. et Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-Assessment. *Theory into Practice*, 48, 12-19. Récupéré de <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00405840802577544>
- Antoine, P. (2017). L'analyse interprétative phénoménologique. Dans M. Santiago-Delefosse et M. Del Rio Carrel (dir.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 33-59). Malakoff, France : Dunod.
- Artlet, C., Schiefele, U. et Schneider, W., (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology*, 16(3), 363-383. Récupéré de <file:///C:/Users/bmaku/Downloads/ArteltSchiefeleSchneider-PredictorsofreadingliteracyOA.pdf>
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Gaëtan Morin.
- Arman, F., Beck, I.A. et Tresa, M. (2009). Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. *Vie pédagogique*, 152.
- Armand, F. (1996). Le texte documentaire. La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique. *Éducation et francophonie*, 24(1-2). Récupéré de <https://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/24-12/armand2.html>
- Assoghba, Y. (1999). L'évolution du concept de socialisation : d'une société boussoulée à une société déboussoulée. *Apprentissage et socialisation*, 19(2), 23-44.
- Association Canadienne d'éducation de langue française (ACELF). 2017. *Sécurité linguistique, une stratégie nationale*. Atelier donné dans le cadre du congrès de l'ACELF. Récupéré de www.acef.ca/media/congres/Congres17-AtelierA1B1C1-FJCF.pptx
- Auger, N. (2013). Vers une prise en compte du plurilinguisme/plurinormalisme à l'école française?
- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E. et Hamill, S. K. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 881-908. <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.7.881>
- Baker, S., Gersten, R. et Scanlon, D. (2002). Procedural Facilitators and cognitive Strategies: Tools for Unraveling the Mysteries of Compréhension and the writing process, and for providing meaningful Access to the General Curriculum. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(1), 65-77.
- Baker, L. and Wigfield, A. (1999) Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: Social cognitive theory*. River, NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Mardaga.
- Barbeau, C. (2019). Recherches qualitatives : apport de la revue au développement de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 141-161. Récupéré de <https://www.erudit.org/en/journals/rechqual/2019-v38-n1-rechqual04566/1059652ar.pdf>
- Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place des fonctions, un métier ?* Presses universitaires de France.
- Beauregard, F., Carignan, C., Létourneau, M.-D. (2011, mai). Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire. *Technical Report*. Récupéré de https://depot.erudit.org/bitstream/003789dd/1/Beauregard_Carignan_MELS_litteratie_familiale.pdf
- Best, F. (1997). *L'école scolaire. Que sais-je ?* Presses Universitaires de France.
- Bergeron, C. (2019). L'importance de préserver la diversité des accents pour contrer l'insécurité linguistique en Ontario français. *Alternative Francophone*, 2(4), 92-107. Récupéré de file:///C:/Users/bmaku/Downloads/ImportancedesaccentspourcontrerILL_C_Bergeron.pdf
- Berger, M.J. et Higgins, D. (2011). Évaluation de la littératie et diversité culturelle en milieu minoritaire. dans M.J. Berger et A. Desrochers (Eds.), *L'évaluation de la littératie* (pp.315-334). Université d'Ottawa.
- Berger, E, Crescentini, A., Galeandro, C. et Crohas, G. M. (2010, septembre). La triangulation au service de la recherche en éducation. Exemples de recherches dans l'école obligatoire. *Actualité de la recherche en éducation et en formation* (AREF). Récupéré de <file:///C:/Users/bmaku/Downloads/La%20triangulation.pdf>
- Berger, M.J. (2003). Exploration du portfolio de l'enseignant comme outil de réflexion et de mise en œuvre d'un curriculum. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25(1), p.123-140.
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 509-526. Récupéré de : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1997-v23-n3-rse1841/031949ar.pdf>
- Black, P. and William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education. Principles, Policy and Practice*, 5, 117-148.
- Blain, S., Cavanagh, M. et Cammarata, L. (2018). Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire : comment motiver les élèves et surmonter les défis de l'insécurité linguistique? *Revue canadienne de l'éducation*, 41(4), 1108-1131. Récupéré de <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3484/2671>
- Blain, S., Freiman, V., Esseimbre, C. Cormier, M., Lirette-Pitre, N. et Beauchamp, J. (2000). L'accès direct à l'ordinateur portatif chez des élèves francophones de 7^e et 8^e année au Nouveau-Brunswick et l'apprentissage par problèmes : développement d'un cadre conceptuel pour favoriser la littératie en matière de TIC. Dans D. Masny (dir.), *Les littératies multiples et la croissance des communautés francophones en situation minoritaire : bilan et perspectives* (p. 53-78). Ottawa, Ontario : Presses de l'Université d'Ottawa.

- Blanchet, P., Clerc, S. et Rispaül, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Études de linguistique appliquée*, 175(3), 283-302
- Blanchet, P. (2005). Actes de la conférence annuelle Distanciation et rapprochements en contexte diglossique : calques, emprunts, interférences, alternances. Aoste, Italie.
- Boekaerts, M. et Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied psychology: an international review*, 54(2), 199-231. Récupéré de file:///C:/Users/bmaku/Downloads/Self_Regulation_in_the_Classroom_A_Persp.pdf
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive Theory: A Framework for Teaching Literacy, Writing, and Math Skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 253-257.
- Bouchard, V. (2010). *L'éducation postsecondaire chez un groupe de finissants de la région Évangéline : deux voies.* (thèse de maîtrise non publiée). Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada.
- Boudreau, A., Dubois, L. et d'Entremont, V. (2008). Représentations, sécurité/insécurité linguistique et éducation en milieu minoritaire. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie – minorités et pédagogie* (p. 145-175). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Boudreau, M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2006). La littératie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants de maternelle. *Éducation et francophonie*, 29(1), 195-210.
- Bouffard, T. et Bordeleau, L. (1997). Perspectives cognitives et motivationnelles de l'élève en difficulté spécifique d'apprentissage. *Apprentissage et socialisation*, 18(1-2), 23-34.
- Bourdieu, A. et Dubois, L. (1992). Insécurité linguistique et diglossie. Étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick. *Revue de l'Université de Moncton*, 25, 3-22.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques.* Paris, France : Fayard.
- Bretegnier, A. et Ledegen, G. (2002). *Sécurité, insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiées, propositions théoriques.* Paris, France : L'Harmattan.
- Bretegnier, A. (1998). Vers la construction d'une modélisation de la sécurité/insécurité linguistique. Dans A. Bretegnier et G. Ledegen (dir.), *Sécurité/insécurité linguistique – terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques* (p. 123-151). Paris, France: L'Harmattan.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational Assessment Knowledge and Skills for Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3–12.
- Brophy, J.E. (2004). *Motivating students to learn.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk. Learning to use language.* London: Oxford University Press.
- Butler, D. L., Schnellert, L. et Perry, N. E. (2017). *Developing self-regulated learners.* Toronto, Ontario: Pearson Canada Inc.

- Butler, D. L., Cartier, S. C., Schnellert, L., Gagnon, F. et Giammarino, M. (2011). Secondary students' self-regulated engagement in reading: researching self-regulation as situated in context. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(1), 73. Récupéré de http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/1-2011_20110328/05_Butler.pdf
- Butler, D. L. et Cartier, S. L. (2004). Promoting effective task interpretation as an important work habit: A key to successful teaching and learning. *Teachers College Record*, 106(1), 1729-1758. Récupéré de <http://www.sfu.ca/~jcnbit/EDUC220/ThinkPaper/ButlerCartier2004.pdf>
- Butler, D.L. (2002). Individualizing Instruction in Self-Regulated Learning. *Theory into practice*, 41(2), 82-92.
- Butler, D. L. (1998). In Search of the Architect of Learning: A Commentary on Scaffolding as a Metaphor for Instructional Interactions. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 374-385.
- Butler, D. L. (1998). The Strategic Content Learning Approach to Promoting Self-Regulated Learning: A Report of Three Studies. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 682-697.
- Butler, D. L. (1997, mars). *The Roles of Goals Setting and Self-Monitoring in Students' Self-regulated Engagement in Tasks*: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Chicago, IL, 24-28.
- Butler, D. L. (1995). Promoting Strategic Learning by Postsecondary Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(3), 170-190.
- Butler, D. L. et Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: a Theoretical Synthesis. *Review Of Educational Research*, 65(3), 245-281. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/pdf/1170684.pdf?refreqid=excelsior%3Aab3999eb53813a63e300e186caeaace5>
- Buors, P. et Lentz, F. (2009). Les littéracies multiples : un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 127-150. récupéré de <https://www.erudit.org/en/journals/cfco/2009-v21-n1-2-cfco3975/045326ar.pdf>
- Campenhoudt, L.V., Marquet, J. et Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5^e éd.). Paris, France : Dunod.
- Calvet, L-J. (1993). *La sociolinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cardinal, L., Lapointe, J. et Thériault, J. (1994). États de la recherche sur les communautés francophones hors Québec. Ottawa, Canada : CRCCF, 39-58.
- Carpentier, A., Ghislain, C., Santana, E. et Aït-Saïd, R. (2009). Les élèves issus de l'immigration: regard de 2009. *Vie pédagogique*, 152, 52-63.
- Cartier, S. et Mottier Lopez, L. (2017). *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire: perspectives Francophones*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Cartier, S. et Butler, D. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé. Dans B. Noël et S. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 41-54). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Cartier, S. C., Martel, V., Arseneault, J. and Mourad, E. (2015). Apprendre en lisant au primaire en recourant à des textes informatifs illustrés: étude exploratoire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 2. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/rechercheslmm/2015-v2-rechercheslmm03742/1047316ar.pdf>
- Cartier, S., Butler, D.L. et Bouchard, N. (2010). Teachers Working together to foster Self-Regulated Learning through Reading by Students in an Elementary School located in a Disadvantaged Area. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 52, 382-418. Récupéré de <file:///C:/Users/bmaku/Downloads/CartierButleretBouchard2010.pdf>
- Cartier, S.C. et Contant, H. (2008, Mai). *Apprendre en lisant au secondaire en milieu défavorisé*. Communication présentée au Congrès de l'Association pour l'avancement du savoir (ACFAS), Québec, Canada.
- Cartier, S. (2008). *Modèle d'analyse de la difficulté à apprendre de manière autorégulée en contexte de classe*. Document de travail. Université de Montréal, Canada.
- Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire: mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou, Canada : Éditions CEC.
- Cartier, S., Butler, D., et Janosz, M. (2007). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 601-622. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2007-v33-n3-rse2409/018960ar.pdf>
- Cartier, S. (2006b). Apprendre en lisant à l'école: une responsabilité que doivent partager tous les enseignants. *Vie pédagogique*, 139, 40-42. Récupéré de : http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/vp139_40-42_1.pdf
- Cartier, S. C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460. Récupéré de <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2006-v32-n2-rse1456/014573ar.pdf>
- Cartier, S. (2005). Mieux comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves et mieux les aider: l'exemple de l'apprentissage par la lecture. Dans L. Debois et D. Lamothe, *La réussite scolaire: comprendre et mieux intervenir* (p. 119-133). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Cartier, S., Janosz, M., et Butler, D. (2005). *Stratégies d'apprentissage par la lecture : résultats des élèves d'écoles francophones échantillonnées à l'automne 2003*. Rapport de recherche coordination des interventions en milieu défavorisé. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation de Loisir et du Sport.
- Cartier, S. C. (2004b). *Apprendre en lisant au secondaire : stratégies d'élèves de quatrième et cinquième secondaire*. Rapport de recherche 9. Montréal, Canada : Université de Montréal.

- Cartier, S. (2003). Apprendre en lisant à l'école. Intervention auprès des élèves du secondaire qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Dans N. Rousseau et L. Langlois (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes* (p. 157-180). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Cartier, S. C. et Butler, D. L. (2003). *Questionnaire Lire pour apprendre*. Document inédit. Repéré de <http://www.apprendreparlalecture.education/apprendre-par-la-lecture/enseignant-et-orthopedagogue/analyser/>
- Cartier, S.C. (2001). Lire pour apprendre à l'école. *Québec français*, 123, 36-38. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2001-n123-ql1193885/55895ac.pdf>
- Cartier, S. et Théorêt, M. (2001). *Rapport de recherche lire pour apprendre une compétence à maîtriser au secondaire*.
- 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. Récupéré de : https://www.researchgate.net/publication/255655142_Augmenter_le_pouvoir_d%27apprendre_d_es_eleves_ayant_des_difficultes_d%27apprentissage
- Cartier, S., Debeurne, G. et Viau, R. (1997). La motivation et les stratégies autorégulatrices : cadre de référence. Dans L. Sauvé, D. R. Simard, R. Viau, A. Wright et S. Pierre (dir.), *Deuxième rapport trimestriel de progrès des activités de recherche du projet « Formation professionnelle sur l'infiroute : Structuration du système »*. Québec, Canada : Société pour l'apprentissage à vie. Récupéré de http://www.savie.qc.ca/samidps2/VisiteGuidee/Publications/Rapports/rap_bta2.htm#LAMOTIVATIONETLESSTRAT%C3%89GIESAUTOR%C3%89GU
- Castellotti, V. et Moore, D. (2010). Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues pour une meilleure intégration scolaire. Conseil de l'Europe.
- Castelloti, V., Coste, D. et Duverger, J. (2008). *Proposition pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris : Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue.
- Cavanagh, M. et Blain, S. (2016). L'apprentissage des stratégies de mise en texte et de révision chez des élèves francophones en milieu minoritaire : une étude de cas contrastés. *Language and Literacy*, 18(2). 44-61. Récupéré de <https://www.ualberta.ca/fr/campus-saint-jean/media-library/recherche/cavanagh-strategies-mise-en-texte-et-rvision.pdf>
- Cavanagh, M., Cammarata, L. et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39, 1-32. Récupéré de : <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.39.4.06>
- Cavanagh, M. et Blain, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu Francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 151-178 Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/cfco/2009-v21-n1-2-cfco3975/045327ar/>
- Chamberland, G, Lavoie, L. et Marquis, D. (2006). *20 formules pédagogiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Chan, L. K. S. (1994). Relationship of motivation, strategic learning, and reading achievement in grades 5, 7 and 9. *Journal of Experimental Education*, 62(4), 319-339. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/pdf/20152425.pdf>
- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S.C., Desbiens, N., Laurier, M., Plante, I. et Butlr, D. (2005). *L'effet des différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire et du secondaire*. Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC).
- Collette, K. (2013). Introduction : la littératie ou les lire-écrire sous l'angle de leurs pluralités et de leurs complexités socioculturelles, de leurs conditions d'exercer et des critiques sociétales qui en émanent. *Globe*, 16(1), 13-14. Récupéré de <https://www.erudit.org/en/journals/globe/2013-v16-n1-globe0796/1018175ar.pdf>
- Commissariat aux services en français de l'Ontario (2013). *Les francophones en Ontario*. Toronto, Canada : Organisme du gouvernement de l'Ontario.
- Commission générale de terminologie et de néologie (2012). *Vocabulaire de l'économie et des finances*. Paris, France. Récupéré de http://academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/economie_finances_2012.pdf
- Commission générale de terminologie et de néologie (2011). *Vocabulaire de l'économie et des sports*. Paris, France. Récupéré de http://academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/sports_2011.pdf
- Conseil supérieur de langue française (2016, octobre). *Analyse du niveau de littératie en français au Québec: une comparaison entre natifs et immigrants*. Québec, Canada : Archives nationales du Québec. Récupéré de <https://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf335/f335.pdf>
- Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada (CMEC, 2012). *À la hauteur. Résultats canadiens de l'étude de PISA de l'OCDE. Le rendement des jeunes du Canada en mathématique, en lecture et en sciences*. Premiers résultats de 2012 pour les jeunes du Canada âgés de 15 ans. Toronto, Canada. Récupéré de https://www.cmec.ca/docs/pisa2012/PISA2012_Highlights_FR_Web.pdf
- Conseil scolaire acadien provincial (2006). *Vision, mission, spécificité*. Saulnier, Nouvelle-Écosse.
- Contant, H. (2009). *Exploration d'interventions pédagogiques sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada). Récupéré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8113/Contant_Helene_2009_memoire.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Corbeil, J.-P. et S. A. Lafrenière (2010, mai). *Portrait des minorités de langue officielle au Canada : les francophones de l'Ontario*. Statistique Canada. Récupéré de <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-642-x/89-642-x2010001-fra.pdf?st=gmL0Se1D>
- Cormier, Y. (2015). L'insécurité linguistique chez les communautés francophones du Canada. *Franquète*, 11, 1-25 Récupéré de <https://www.ctf-fce.ca/wp-content/uploads/2020/02/FRENQUETES-11-2015-Insecurite-linguistique-Article-integral.pdf>

- Cormier, M. (2005, octobre). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Moncton, Canada : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques
Récupéré de http://icrml.ca/images/stories/documents/fr/cormier_marianne_recension.pdf
- Cox, R. (2002). *Psychologie du sport*. Bruxelles : De Boeck.
- Cresswell, J. et Plano Clark, V.O. (2011). *Designing and conducting mixed method research* (2e ed.). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Crystal, D. (1997). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (4th ed.). Oxford, United Kingdom: Black-Well Publishers.
- Cummins, J. (2000). Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. *The Catesol Journal*, 13 (1), 201-222. Récupéré de http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2014/07/CJ13_reviews.pdf
- Cummins J. (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/pdf/1169960.pdf?refreqid=excelsior%3A6499c514704af105d0731377742e9ca2>
- Cuq, J. -P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles, Belgique : de Boeck Université.
- Dagenais, D. et Frazer, S. (2012). « Litt.raties multimodales et perspectives critiques. En réponse à Diane Dagenais. Littératie : large éventail de pratiques contextualisées, fonctionnelles et socio-sémiotiques », *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'ACEDLE*, 9, 2, 15-46.
- Dalley, P. (2006). Héritiers des mariages mixtes : possibilités identitaires. *Éducation et francophonie*, 34(1), 80–94. https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_082.pdf
- de Bruin, A.B., Thiede, K.W., and Camp, G. (2011). Generating Keywords improves Meta Comprehension and Self-Regulation in Elementary and Middle School Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(3), 294-310. Récupéré de https://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=cifs_facpubs
- Desabrais, T. (2013). *Les mots pour le dire... L'influence de l'(in) sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrits aux études supérieures à l'Université d'Ottawa* (thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada) Récupéré de https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/26263/1/Desabrais_Tina_2013_these.pdf
- Deveau, K., Allard, R. et Landry, R. (2008). Engagement identitaire francophone en milieu minoritaire, Dans J-Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelle mobilisation* (p. 73-139). Montréal, Canada: Fides.

- Duijnhouwer, H., Prins, F. J., and Stockking, K. M. (2010). Progress Feedback Effects on Students' Writing Mastery Goal, Self-Efficacy Beliefs, and Performance. *Educational Research and Evaluation*, 16(1), 53-74.
- Dupont, P. (2020). Réception de la littératie dans la communauté didactique française : d'un bilan à l'ouverture de nouveaux lieux d'intervention didactique. Lausanne, Suisse : *Forumlecture.ch*. Récupéré de https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/704/2020_2_fr_dupont.pdf
- Dupont, P. et Grandaty, M. (2012). Littératie à l'école maternelle : les écrits et oraux réflexifs. *Lettrure*, 2, 50-65. Récupéré de <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01196494/document>
- Duquette, G. (2011). *Vivre et enseigner en milieu minoritaire*. Paris, France : L'Harmattan.
- Éducation en langue française (2014). *Quelques données. Éducation en langue française en Ontario : un monde de possibilités*. Toronto, Canada.
- Elliot, A. J. et Church, M. J. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. Récupéré de http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/a_hierarchical_model_of_approach_and_avoidance_achievement_motivation.pdf
- Farrell Ferris, L. (2016). *Impact de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale en continu* (Mémoire de maîtrise). Université de Grenoble.
- Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes (2014). *Enjeux de l'enseignement en contexte minoritaire francophone. Résultats de deux enquêtes pancanadiennes réalisées auprès du personnel enseignant*. Ottawa, Canada. Récupéré de https://fnscf.ca/wp-content/uploads/2014/05/Enjeux_enseignement_FCE.pdf
- Fleuret, C. et Sabatier, C. (2018). La littérature de jeunesse en contextes pluriels : perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques. *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications*, (65), 99-111.
- Fleuret, C. Bangou, F. et Fournier, C. (2018). Le point sur les services d'appui en français pour les nouveaux arrivants dans les écoles francophones de l'Ontario : entre politiques, réalités et défis. Dans C. Isabelle (dir.). *Système scolaire franco-ontarien d'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 243-276). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Fleuret, C. (2013). Quand la langue d'origine devient un levier nécessaire dans la résolution de problème orthographique chez des élèves en français langue seconde en difficultés d'apprentissage. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.). *Orthographe et populations exceptionnelles : Perspectives didactiques* (p. 81-101). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Francard, M. (1997). Insécurité linguistique. Dans M. L. Moreau (éd.), *Sociolinguistique. Concepts de base* (p. 170-176). Liège, Belgique : Mardaga.

- Francard, M. (1989). Insécurité linguistique en situation de diglossie: le cas de l'Ardenne belge. *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8(2), 133-163.
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54 (3), 500-518. Récupéré de <https://www.erudit.org/en/journals/mje/2019-v54-n3-mje05322/1069767ar.pdf>
- Foucher, P. (1999). Les droits linguistiques au Canada. Dans J. Y. Thériault (dir.). *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux* (p.307-323). Moncton, Nouveau-Brunswick : Éditions d'Acadie.
- Fournier, M. H. et Cartier, S. C. (2011). Intervention sur l'apprentissage par la lecture d'adolescents en difficulté d'apprentissage. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(1), 85-104.
- Fournier, M. H. (2008). Effet du modelage et du facilitateur procédural sur le recours à l'organisateur graphique et sur la performance d'élèves en difficulté lors de l'apprentissage par la lecture (mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Papyrus.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Galand, B. et Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *Orientation scolaire et professionnelle*, 29(3), 431-452.
- Gall, M. D., Gall, J. P. et Borg, W.R. (2007). *Educational research: An introduction*. Boston, MA: Pearson.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2016). L'enseignement explicite, une approche efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves. *Revue L'Éducateur*, 39-41. Récupéré de : <https://r-libre.telug.ca/1079/>
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. Dans G. Chapelle et V. Dupriez (dir.), *Enseignement* (p. 107-116). Paris, France : Presses Universaires de France.
- Gérin-Lajoie, D. (2011). Le rôle complexe de l'école et la construction identitaire des élèves. Dans J. Rocque (dir.). *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée* (p. 307-321). Winnipeg, Saint-Boniface : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Gérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire francophone minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(2), 356-378. Récupéré de <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3078/2365>
- Gérin-Lajoie, D. (2008). Le rôle contradictoire de l'école dans la construction des identités plurilingues. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 24, 27-40. Récupéré de https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/32941/1/esp024_04_g%c3%a9rinlajoie.pdf
- Gérin-Lajoie, D., Lenouvel, C., et Knight (2005). La construction identitaire et le travail enseignant auprès de la clientèle des écoles minoritaires de langue française. Dans A. Fauchon (dir.), *L'Ouest : directions, dimensions et destinations* (p.361-380). Winnipeg, Canada: Presses Universitaires de Saint-Boniface.

- Gérin-Lajoie, D. (2003). Une expérience de perfectionnement professionnel du personnel enseignant. Dans N. Labrie et S. Lamoureux (dir.), *L'éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux* (pp. 147-168). Ottawa, Canada: Éditions prise de parole.
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Identité bilingue et jeunes en milieu francophones minoritaires : un phénomène complexe. *NALL Working Paper*, 62. Récupéré de <https://nall.oise.utoronto.ca/res/62DianeLerinLajoie.pdf>
- Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario. *L'éducation et francophone*, 19, 12-140. Récupéré de https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXIX_1_125.pdf
- Gérin-Lajoie, D. et Labrie, N. (1999). Les résultats aux tests de lecture et d'écriture en 1993-1994 : une interprétation sociolinguistique. Dans N. Labrie et G. Forlot (dir.), *L'enjeu de la langue en Ontario français* (p. 79-108). Sadbury, Canada : Prise de parole.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville, Canada: Gaëtan Morin.
- Glasser, B. G. and Strauss, L. A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. NY: Aldin Publishing.
- Godin, J., Lapointe, C., Langlois, L. et St-Germain, M. (2004, automne). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire : un regard inédit sur une réalité méconnue. *Francophonies d'Amérique*, 18, 63-76. Récupéré de <https://www.erudit.org/en/journals/fa/2004-n18-fa1812832/1005350ar.pdf>
- Granger, N. et Moreau, A. (2018). Que disent les recensions antérieures de recherches sur les enseignements favorisant les compétences en littératie de la fin du primaire et du secondaire? *Language and Literacy*, 20(1), 40-58. Récupéré de <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/28915/21433>
- Guest, G., Bunce, A. et Johnson, L. F. (2006) How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. Récupéré de <https://www.sfu.ca/~palys/GuestEtAl-2006-HowManyInterviewsAreEnough.pdf>
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D. et Huang, C. W. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced reading instruction on the NAEP. *Journal of educational research*, 94(3), 145-162. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/pdf/27542317.pdf?refreqid=excelsior%3A82a15485fabccf3d6bf600d47999322b>
- Hamers, J. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. Dans L. – F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (Drs.). *Du plurilinguisme à l'école*, 271-292. Berne : Peter Lang.
- Harris, K.R., Friedlander, B.D., Saddler, B., Frizzelle, R. et Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance. Effects among students with ADHD in the general education classroom. *Journal of Special Education*, 33(3), 145-156. Récupéré de <file:///C:/Users/bmaku/Downloads/SRSDarticle2005.pdf>

- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. Récupéré de <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, 16(1), 25-43. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/globe/2013-v16-n1-globe0796/1018176ar.pdf>
- Helot, C., Frijns, C., Van Gorp, K. et Sierens, S. (2018). *Language awareness in multilingual classrooms in Europe: from theory to practice*. Berlin, Allemagne: de Gruyter & Co.
- Herry, Y. et Mougeot, C. (2007). *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*. Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Higgins, D. (2011). *La pratique réflexive : enjeu de la littératie scolaire chez les garçons. Une étude de cas en milieu francophone minoritaire* (thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada). Récupéré de https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/19812/3/Higgins_Danielle_2011_these.pdf
- Horton, S. et Lovitt T.C. (1994). A comparison of two methods of administering group reading inventories to diverse learners. *Remedial and Special Education*, 15(6), 378-390.
- Huberman, M. A. and Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. Dans N.K Denzin and Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 428-444). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Infantino, L. (2019). *La pratique de l'oral et l'anxiété des élèves au sein du cours de français de l'enseignement secondaire supérieur. État de la question et perspectives*. Mémoire de Maîtrise : Université de Liège, Belgique. Récupéré de <https://matheo.uliege.be/bitstream/2268.2/7937/4/MEMOIRE-LAST-VERSION.pdf>
- Isabelle, C. (2018). *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Jaffré, J. -P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré- de Maniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-41). Paris : L'Harmattan.
- Kamano, L. et Benimmas, A. (2017). La diversité ethnoculturelle et les enjeux de la pratique pédagogique à l'école francophone minoritaire du Nouveau Brunswick. *Minorités linguistiques et société*, 8, 19-27. Récupéré de <https://www.erudit.org/en/journals/minling/2017-n8-minling03109/1040309ar.pdf>
- Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Douffouchi (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), p. 265-289.
- Kasparian, S. (2007). Pour une approche bilinguiste de l'enseignement du français en situation de contact de langues: le cas de l'Acadie. *Revue de l'Université de Moncton*, 1, 109-129. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/rum/2007-rum2172/017711ar.pdf>

- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 19-30.
- Kolic-Vehovec, S., Roncevic, B. et Bajanski, I. (2008). Motivation components of self-Regulated learning and reading strategy use in university students. The role of goal Orientation patterns. *Learning and Individual Differences*, 18, 108-113.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris, France: Éditions de Minuit.
- Labuhn, A. S., Zimmerman, B.J. and Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards. *Metacognition and Learning*, 5(2), 173-194.
Récupéré de <file:///C:/Users/bmaku/Downloads/2010LabuhnZimmermanHasselhorn.pdf>
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A.C., et Laroui, R. (2016). *Réseau québécois sur la littératie*. Repéré de <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/>
- Lafontaine, L. (2016). Pratiques d'enseignement de l'oral au primaire au Québec: des avancées dans le domaine de la littératie. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 37-46. Récupéré de file:///C:/Users/bmaku/Downloads/LFA_195_0037%20.pdf
- Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L., Ruel, J. et Moreau, A. (2013, mai). *États des lieux de la littératie au Canada francophone*. Communication présentée au 81^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). Québec, Canada : Université Laval. Récupérée de <http://w3.uqo.ca/moreau/documents/colloque-litteratie-06-05-13FIN.pdf>
- Lamoureux, S. A. (2013). L'expérience étudiante au Régime d'immersion en français : perspectives et constats. *Cahiers de l'ILOB*, 6, 109-121. Ottawa, Canada : Université d'Ottawa. Récupéré de <file:///C:/Users/bmaku/Downloads/1134-Article%20Text-2101-1-10-20140805.pdf>
- Lamoureux, S. A. et Cotnam, M. (2012). *Prendre sa place. Parcours et trajectoires identitaires en Ontario français*, Ottawa, Canada: Éditions David.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Québec: Les études vivantes, 2^e édition.
- Landry, R. et Allard, R. (2016). Bilinguisme et construction identitaire d'élèves d'écoles de langues anglaise au Québec. *Minorités linguistiques et société*, 7, 18-47. Récupéré de <https://www.erudit.org/en/journals/minling/2016-n7-minling02505/1036415ar.pdf>
- Landry, R. Allard, R et Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle : enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*, Ottawa, ministère du Patrimoine canadien.

- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2007). *Profil sociolangagier des élèves de 11^e année des écoles de langue française de l'Ontario: Outil de réflexion sur les défis de l'aménagement linguistique en éducation*. Moncton, Canada: Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Récupéré de file:///C:/Users/bmaku/Downloads/prol_sociolangagier_ontario.pdf
- Landry, R., Allard, R., Deveau, K. et Bourgeois, N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. *Francophonie d'Amérique*, 20, 63-78. Récupéré de <https://www.erudit.org/en/journals/fa/2005-n20-fa1813443/1005337ar.pdf>
- Landry, R. et Allard (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de La francité familio-scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 561-592. Récupéré de : <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1997-v23-n3-rse1841/031952ar.pdf>
- Landry, R. et Allard, R. (1994). Profil sociolangagier des Acadiens et francophones du Nouveau-Brunswick, *Études canadiennes/Canadian Studies*, (37), 211-236.
- Landry, R. et Magord, A. (1992). Vitalité de la langue française à Terre-Neuve et au Labrador : les rôles de la communauté et de l'école. *Éducation et francophonie*, 20(2), 3-23.
- Landry, R. et Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique, *The Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes* 46(3), 527-553.
- Laperrière, A. (2003). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la Problématique à la collecte des données* (p. 269-292). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, L. (2018). *Pratiques déclarées d'enseignants œuvrant auprès d'élèves âgés de 12 et 14 ans en contexte minoritaire, plurilingue et pluriethnique relativement à l'enseignement de la grammaire* (thèse de maîtrise, Université d'Ottawa, Canada) Récupéré de https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/38006/3/Larouche_Louise_2018_th%C3%A8se.pdf
- Lawanto, O., Butler, D. L., Cartier, S. C., Santoso, H. B., Goodridge, W., Lawanto, K. N., et Clark, D. (2013). Pattern of task interpretation and self-regulated learning strategies of high school students and college freshmen during an engineering design project. *Journal of STERM Education: Innovations and Research*, 14(4), 15-27.
- Lazarus, Ré (1966). *Psychological stress and the coping*. New York: McGraw Hill.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Lefèbvre, B. (1989). La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation. *Revue canadienne de l'éducation*, 14(3), 381-386.
- Le Ferrec, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le Français aujourd'hui*.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Canada : Guérin

- Lentz, F. (2004). *Apprendre le/ en français en milieu minoritaire : quelques enjeux didactiques sur la langue*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, Canada. Récupéré de <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/francois-lentz.pdf>
- LeTouzé, S. (2005). *Pour mon enfant d'abord. Étude de l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire*. Ottawa, Canada: coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario. <https://www.coalition.ca/publications/publications/enfant1.pdf>
- LeTouzé, S. (2004). *L'école en milieu minoritaire : le personnel enseignant face au défi de l'enseignement en milieu minoritaire*. Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), Ottawa, Canada : Université d'Ottawa.
- Leurebourg, R. (2013). Rôle des directions d'école de langue française en situation minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 273-297. Récupéré de <file:///C:/Users/bmaku/Downloads/1548-Article%20Text-6521-1-10-20140505.pdf>
- Lodewyk, K. R., Winne, P. H., et Jamieson-Noël, D. L. (2009). Implications of task structure on self-regulated learning and achievement. *Educational Psychology*, 29(1), 1-25.
- Lozon, R. (2001, automne). Les jeunes du Sud-Ouest ontarien : représentation et sentiments linguistiques. *Francophonies d'Amérique*, 12, 83-92. <https://www.erudit.org/fr/revues/fa/2001-n12-fa1812223/1005147ar.pdf>
- Lüdi, G. et Py, B. (2003). *Être bilingue*. Sarrebruck, Allemagne : Éditions scientifiques européennes
- Macnamara, J. (1967). The bilingual's Linguistic Performance – A Psychological Overview. *Journal of social issues*, 2, 58-77.
- Magord, A. et Landry, R. (2004, janvier). Vécu langagier africanophone et francophone de jeunes lycéens du Burkina Faso. *Diversité Langues*.
- Martineau, S. (2005). L'instrumentation dans la collecte des données. *Recherches qualitatives*, 2, 5-17. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf
- Masny, D. (2005). Multiple literacies: an alternative or beyond Freire. Dans J. Anderson, M. Kendrick, T. Rogers et S. Smythe (dir.), *Portraits of literacy across families, communities, and schools: interactions and tensions* (p. 171-184). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Masny, D. (2001b). Pour une pédagogie axée sur les littératies. Dans D. Masny (dir.), *La culture de l'écrit: les Défis à l'école et au foyer* (p.15-26). Montréal, Canada: Éditions Logiques.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*, (2nd ed.). London, England: Sage Publications.

- Melanson, S. et Cormier, M. (2010). Représentations linguistiques d'élèves du secondaire à l'égard de la langue dans les contextes familial, scolaire et en sciences. *Revue Éducation francophone en milieu minoritaire*, 5(1), 1-18. Récupéré de <https://journals.library.ualberta.ca/reefmm/index.php/reefmm/article/view/15/14>
- Miles, S. et Huberman, A.M. (2017). *Analyse des données qualitatives* (traduction de la 2^e édition américaine). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Miller, S. et Meece, J. (1997). Enhancing elementary student's motivation to read and write: A classroom intervention study. *The Journal of Education Research*, 90(5), 286-299.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2018). *Coup d'œil sur l'éducation, 2016-2017 (données préliminaires)*. Toronto, Canada : Gouvernement de l'Ontario. Récupéré de http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/quickfacts/2016_2017.html
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau Brunswick (2015). *La littératie ... une étoile de fond pour la réussite*. Cadre de référence. Fredericton, NB.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *L'éducation en langue française en Ontario*. Toronto : Canada. Repéré de www.edu.gov.on.ca/fre/amengement/admission.html
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Moi, lire? Et comment! Développer les compétences des garçons en matière de littératie : Des enseignantes et enseignants des écoles de langue française de l'Ontario partagent leur expérience*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré de <http://edu.gov.on.ca/fre/curriculum/moiLireEtComment.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario. Récupéré de <https://collections.ola.org/mon/24004/293206.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta (2009). *Littératie vivante : un cadre de littératie pour une économie de nouvelle génération en Alberta*. Edmonton : Gouvernement de l'Alberta.
- Ministère de l'Éducation nationale de France (2008). Évaluation des performances en lecture des élèves de CM1. Résultats de l'étude internationale PIRLS. *Note d'information*, 8(14), 2.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007a). *Le curriculum de l'Ontario 9^e et 10^e année. Français*. Toronto, Canada. Récupéré de <http://edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/francais910currb.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007b). *Le curriculum de l'Ontario 11^e et 12^e année. Français*. Toronto, Canada. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/francais1112currb.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006). *Le curriculum de l'Ontario français de la 1^{ère} à la 8^{ème} année*. Français. Toronto, Canada. Récupéré de <http://edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/language18currb.pdf>

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005). *La littératie au service de l'apprentissage. Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*. Toronto, Canada : Imprimeur de la Reine. Récupéré de <https://apprendreenseignerinnover.ca/wp-content/uploads/2007/05/2007enseignementdifferentieeducationpourtous.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2005). *Moi, lire? Tu blagues! Guide pratique pour aider les garçons en matière de littératie*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré de https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/gen/moi_lire/docs/doc_complet.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Toronto, Canada: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003). *La littératie en tête, de la 7^e à la 12^e année. Rapport du Groupe d'experts sur les élèves à risque*. Toronto, Canada : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré de http://edu.gov.on.ca/fre/studentsuccess/thinkliteracy/files/Litteratie_tete.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*. Brochure de lancement : Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1994). *Aménagement linguistique en français*. Toronto, Canada: Imprimeur de la Reine.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation (1994a). *Aménagement linguistique en français– Guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique, paliers élémentaire et secondaire*. Toronto, Canada.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation (1994b). *Investir dans l'animation culturelle – Guide d'intervention, paliers élémentaire et secondaire*. Toronto, Canada.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation (1994c). *Actualisation linguistique en français et Perfectionnement du français*. Toronto, Canada.
- Moreau, A. C., Hébert, M., Lépine, M. et Ruel, J. (2013). « Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions? », *Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 14-18.
- Moussu, M. -J., JocelyneAccardiet, J. et Bonnaud, F. (2005). Un dispositif d'enseignement-apprentissage motivant construit en LVE à l'école. *Cahiers de l'APLIUT*, 24(2), 112-123.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Courtier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/mukamurera_al_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/mukamurera_al_ch.pdf)
- Munhall, P. L. (2012). *Nursing research: A qualitative perspective* (5e éd.). Sudbury, MA: Jones & Bartlett.

- Munk, J. (2001). Enseigner le français en milieu minoritaire. De l'utilité de la littérature de jeunesse. *Québec français*, 120. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2001-n120-qf1195934/55994ac.pdf>
- Myre-Bisaillon, J., Rodrigue, A. et Beaudoin, C. (2017). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée. *Éducation et francophonie*, 45(2), 151-171. <https://doi.org/10.7202/1043533ar>
- Noël, B. et Cartier, S. C. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Nova Scotia Department of Education (2008). *Appréciation du rendement en littératie au primaire*. Nova Scotia, Canada.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) (2017). *Faits saillants des résultats Provinciaux de compétences linguistiques (TPCL). Élèves de langue française (2016-2017)*, Toronto, Canada: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré de <file:///C:/Users/bmaku/Downloads/faits-saillants-resultats-provinciaux-tpcl-2017.pdf>
- Office des affaires francophones (2011). *Les francophones de l'Ontario*. Toronto, Canada. Récupéré de <http://www.ofa.gov.on.ca/fr/franco.html>.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2012). *Programme for international student assessment*.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2000). *La littératie à l'ère de l'information*. <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2000). Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Lecture, mathématiques et sciences : l'éducation de PISA 2000. Enseignement et compétences. Éditions OCDE.
- Padgett, D.K. (2016). *Qualitative methods in social work research*. NY: Sage Publications.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (4^e éd.). Paris, France: Armand Colin.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherches sociologiques*, 23, 147-182.
- Paquette, D. (2009). *Une recherche-action pour mieux comprendre les pratiques en littératie en milieu francophone minoritaire* (thèse de maîtrise, Université de Calgary, Canada). Récupérée de <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/002/MR49728.PDF>
- Paris, S. G. and Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. Récupéré de http://lhc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2013_09.dir/pdf4cg5OwMfev.pdf

- Patrick, D. et Budach, G. (2012, août). Chaque objet raconte une histoire. Les pratiques de littératie chez des Inuit en milieu urbain. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(2), 85-108. Récupéré de [file:///C:/Users/bmaku/Downloads/Chaque objet raconte une histoire - Les pratiques .pdf](file:///C:/Users/bmaku/Downloads/Chaque%20objet%20raconte%20une%20histoire%20-%20Les%20pratiques%20.pdf)
- Patrick, H., Ryan, A. M. et Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98. Récupéré de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.524.4650&rep=rep1&type=pdf>
- Patton, M.Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods: integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Pellerin, M. (2017). L'usage des technologies numérique pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21^e siècle. *Éducation et francophonie*, 45(2), 85-106. Récupéré de <https://www.erudit.org/en/journals/ef/2017-v45-n2-ef03451/1043530ar.pdf>
- Perry, N. E. (1998). Young Children's Self-Regulated Learning and Contexts that Support It. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715-729.
- Pilote, A. et Magnan, M.-O. (2008). L'école de la minorité francophone : une institution à l'épreuve des acteurs. Dans J. Y. Theriault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations* (p. 275-310). Montréal, Canada: Fides.
- Pintrich, P. R. Conley, A. M. et Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologie. Dans J, Poupart, J-P. Deslauriers, L-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A, P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Pitroipa, B. Y. (2008). *Apprentissage, appropriation et utilisation du français et des langues nationales par les jeunes lettrés du Burkina Faso: le cas des élèves-maîtres*. Thèse de doctorat : Université de Poitiers, France.
- Poupart, J. (1997). Approches et techniques. Troisième partie. Chapitre 1. Dans J, Poupart, J-P. Deslauriers, L-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A, P. Pires (dirs.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Québec, Montréal, Gaëtan Morin.
- Portelance, L. et Lessard, C. (2002, octobre). *Le soutien aux élèves à risque de l'école montréalaise. Analyse des perceptions des acteurs et des plans d'action des écoles*. Montréal, Canada. Récupéré de [file:///C:/Users/bmaku/Downloads/Le soutien aux eleves a risque de lecole%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/bmaku/Downloads/Le%20soutien%20aux%20eleves%20a%20risque%20de%20lecole%20(1).pdf)
- Raoui, M. (2012). *L'apprentissage par la lecture d'élèves allophones du deuxième cycle du primaire ayant de faibles performances à l'activité dans une école en milieu défavorisé* (Mémoire de maîtrise non publiée). Université de Montréal, Canada.
- Reuter, Y. (2016). Didactiques et décrochage scolaire. *Repères*, 53, 13-34.

- Richard, J.-F. (1990). *Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris, France: Armand Colin.
- Roeschl-Heils, A., Schneider, W., & Van Kraayenoord, C. E. (2003). Reading, metacognition and motivation: A follow-up study of German students in grades 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education*, 18(1), 75-86.
- Rosefsky Saavedra, A. et Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching, *Phi Delta Kappa International*, 94(2), 8-13.
- Rosenshine, B. et Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.
- Roy, D. (2010). Des sacs d'histoire : une promotion de la littératie familiale, *vie pédagogique*, 155, 49-50.
- Roy, S. (2006). Les enseignants et les enseignantes de français en contexte albertain : discours et représentations. *Éducation et francophonie*, 34(1), 177-192. Récupéré de https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_177.pdf
- Russbach, L. (2018). *Apprendre par la lecture au secondaire : relation entre l'intervention pédagogique de l'enseignant avec un regard sur la multimodalité et l'interprétation des exigences de l'activité dans le processus d'apprentissage par la lecture*. Thèse de doctorat : Université de Montréal.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. et Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93-114. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/pdf/23363528.pdf?refreqid=excelsior%3A720a075189f824ef363040ffc46fcd29>
- Sandon, J., Landry, R. et Boutouchent, F. (2011). Anglophones majoritaires et français langue seconde au Canada : effets complémentaires de la scolarisation et de l'environnement social. *La revue canadienne de linguistique appliquée*, 14(1), 106-140. Récupéré de [file:///C:/Users/bmaku/Downloads/SandonLandryetBoutouchentAnglophonesmajoritairesetFL2RCLA2011%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/bmaku/Downloads/SandonLandryetBoutouchentAnglophonesmajoritairesetFL2RCLA2011%20(2).pdf)
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche en sciences sociales: de la problématique à la collecte des données* (p. 337-362). Sainte-Foy, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Schaffner, E. et Schiefele, U. (2007). The effect of experimental manipulation of student motivation on the situational representation of text. *Learning and Instruction*, 17, 755-772.
- Schunk, D. H. et Zimmerman, B.J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23(1), 7-25. Récupéré de https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Influencing_2007.pdf
- Schunk, D. H., Pintrich, P.R. et Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education: theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

- Schunk, D.H. et Zimmerman, B.J. (1994). *Self-Regulation of learning and performance issues and educational applications*. Hillside, NJ: Erlbaum.
- Simbagoye, A., Carignan, I et Kana, R. (2018). Étude descriptive des erreurs répertoriées dans trois productions écrites d'étudiants franco-ontariens en formation initiale. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 13(1), 2-32. Récupéré de :
https://r-libre.teluq.ca/1415/1/Simbagoye_Carignan_Kana_2018.pdf
- Simpkins, S.D. Davis-Kean, P. E. & Eccles, S. J. (2006a). Math and sciences motivation: A longitudinal examination of links between choices and beliefs. *Developmental Psychology*, 42(1), 73-83.
- Smith, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal, Canada : HRW.
- Souvignier, E. et Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16, 57-71.
- Statistique Canada (2017a). *Le français, l'anglais et les minorités de langue officielle au Canada. Recensement de la population, 2016*. Récupéré de
<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016011/98-200-x2016011-fra.pdf>
- Statistique Canada (2017c). *L'intégration linguistique des immigrants et les populations de langue officielle au Canada. Recensement de la population, 2016*. Récupéré de
<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016017/98-200-x2016017-fra.pdf>
- Statistique Canada (2017f). *Profil du recensement, Recensement de 2016*.
- Statistique Canada (2016). Census 2016 Topic-Based Tabulations. Aggregate Data. Tables for Language (98-400-X2016345).
- Statistique Canada (2012). *Langue – faits saillants en tableaux, recensement 2011*.
- Statistique Canada (2011). *Le français et la francophonie au Canada*. Récupéré de
[www.12.statcan.gc.ca/census-recement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_1-fra.cfm](http://www12.statcan.gc.ca/census-recement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_1-fra.cfm)
- Stetson, E.G., et Williams, R.P. (1992). Learning from social studies textbooks: why some students succeed and others fail. *Journal of Reading*, 36(1), 22-30.
<https://www.jstor.org/stable/pdf/40032180.pdf?refreqid=excelsior%3A07606591b00454c9dc87f77451b415f7>
- Table nationale sur l'éducation (2012, septembre). *École communautaire citoyenne. Cadre de référence*. Ottawa, Canada : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. Récupéré de
https://ecc-canada.ca/wp-content/uploads/2018/02/ECC_cadre-de-referance_final.pdf

- Table ronde des experts en littératie (2004, décembre). *La littératie au service de l'apprentissage : rapport de la table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*. Ontario, Canada : Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Récupéré de <https://apprendreenseignerinnover.ca/wp-content/uploads/2007/05/2007enseignementdifferentieeducationpourtous.pdf>
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Canada: Éditions Logiques.
- Tavares, M., Moreira, M.I, Ferreira, P., Tavares, P. et Silva, S. (2016). L'expérience vécue: une approche phénoménologique en sciences infirmières. *Recherches qualitatives*, 18, 112-124. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-18/rq-hs-18-tavares-et-al.pdf
- Théorêt, M. (2003). Pratiques d'enseignement/apprentissage. Dans N. Van Grunderbeeck (Dir.), *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez les élèves du secondaire* (pp. 31-35). Montréal.
- Thibeault, J. et Fleuret, C. (2020). *Didactique du français en contextes minoritaires. Entre normes scolaires et plurilinguismes*. Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Thorne, S. (2008). *Interpretive Description Developing Qualitative Inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Cost Press.
- Tsofack, J. B. (2002, décembre). Publicité, langue et plurivocalité au Cameroun. *Revue électronique internationale de science du langage*, 22-36. Récupéré de <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-15.pdf>
- Van Avermaet, F., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Sierens, S., et Maryns, K. (2018). *The Multilingual Edge of Education*. Londres, Royaume-Uni: Falgrave Macmillan.
- Vahou, K. M. (2016). *Insécurité linguistique chez des élèves en Côte d'Ivoire* (thèse de doctorat, Université Felix Houphouet Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire). Récupéré de [file:///C:/Users/bmaku/Downloads/Linsecurite linguistique chez des eleves%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/bmaku/Downloads/Linsecurite%20linguistique%20chez%20des%20eleves%20(2).pdf)
- Van Der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Paris, France : De Boeck
- Van der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J. -M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). De Boeck.
- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Chouinard, R., Cartier, S. et Dumais, F. (2004, novembre). *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*. Montréal, Canada : Université de Montréal. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/guide.pdf

- Van Kraayenoord, C. E. et Schneider, W. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in Grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 305 – 324.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent, Canada. Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. (1995). L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2 (2), 375-398. Récupéré de <https://www.erudit.org/en/journals/crc/1995-v2-n2-re0799/1018209ar.pdf>
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, Canada: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire. Une recension des écrits. Dans N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd., pp. 237-263). Québec: Université du Québec.
- Vukman, K. B. et Marta Licardo, M. (2010). How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. *Educational Studies*. 36(3), 259–268. Récupéré de <https://d3tb2mkdocc4em.cloudfront.net/calelearning/wp-content/uploads/sites/84/2016/05/How-cognitive-metacognitive-motivational-and-emotional-self-regulation-influence-school-performance-in-adolescence-and-early-adulthood.pdf>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological mental process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weatherall, L. (2011). *Le leadership en milieu minoritaire franco-canadien : l'apport du dispositif VeITIC* (thèse de maîtrise, Université d'Ottawa, Canada). Récupéré de https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/20187/3/Lisa_Weatherall_2011_These.pdf
- Wende, O. T. O. (2014). Interférence linguistique chez les francisants anglophones : le cas du présent de l'indicatif. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 2(1), 31-38. Récupéré de <http://ejournals.org/wp-content/uploads/Interference-Linguistique-Chez-Les-Francissants-Anglophones-.pdf>
- Wigfield, A., Klauda, S. L. et Cambria, J. (2011). Influences on the development of academic self-regulatory processes. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 33-48). New York: Routledge.
- Wilkinson, L. C. et Silliman, E. (2000). Classroom language and literacy learning. Dans M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research*, (3), 337-360). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Williams, M. Burden, R. & Lanvers, U. (2002). French is the Language of Love and Stuff: student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Education Research Journal*, 28(4), 504-528.
- Winne, P.H. et Perry, N.E. (2000). Measuring self-regulated learning. Dans M. Boekaert, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 531-566). San Diego, CA: Academic Press.
- Wolters, C.A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265-283.
- Wolters, C., A., YU, S. L. et Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*, (p. 1-37). Mahwah. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 13-39). New-York: Academic Press.
- Zimmerman, B., J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Dans D.H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflexive Practice*, (p. 1-19). New-York: Guilford Press.

ANNEXES

Annexe 1 : GRILLE D'OBSERVATION ET DE COMPILATION DES DONNÉES SUR LE PROCESSUS D'APL DE L'ÉLÈVE

Grille de compilation et le tableau des stratégies utilisées de _____

Composante du modèle	Critères	Questions spécifique	Exemple	Source d'information	Information qualitative Citer l'élève	Information quantitative		
						OUI	Pas de trace	NON
Motivation et émotions	Compétence	Est-ce l'élève perçoit qu'il a les habiletés nécessaires pour réaliser l'activité?	L'élève prend conscience de ses forces, ses faiblesses et de sa démarche de réalisation. (Cartier, 2007, p. 24, 25, 133, 134)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tâches 1-2-3 ▪ Planification des tâches 	Planification de la tâche	OUI	Pas de trace	NON
	Contrôlabilité	Est-ce que l'élève perçoit qu'il peut faire des choix dans la réalisation de l'activité d'APL?	L'élève donne son choix par rapport aux choix qu'il a à faire. (Cartier, 2007, p. 24, 25, 134, 135)	<p>Pas de trace</p> <p>L'élève fait des choix de stratégies mais nous n'avons pas accès à la perception qu'il a de ces choix.</p>				

Grille de compilation des données sur processus d'apprentissage par la lecture de l'élève (Cartier et Bouchard, 2007)

Valeur de l'activité	Est-ce que l'élève pense que l'activité d'APL est intéressante, utile ou importante ?	L'élève énonce l'importance et l'utilité de L'APL (pourquoi, quand, comment) ainsi que ses intérêts en lien avec l'activité (Cartier, 2007, p. 24, 25, 132, 133)	Tâches 1-2-3 Autoévaluation de sa performance Planification des tâches		OUI	Pas de trace	NON
Mise en œuvre de stratégies cognitives	Est-ce que l'élève active et planifie ses stratégies cognitives ?	L'élève choisit une ou des stratégies qu'il croit appropriée lorsqu'il s'engage dans l'activité d'APL (Cartier, 2007, p. 136-141)	Mise en œuvre <u>Traces</u> Tâches 1-2- Le surlignement Le résumé prise de notes	Tâches 1-2-3	OUI	Pas de trace	NON

Grille de compilation des données sur processus d'apprentissage par la lecture de l'élève (Cartier et Bouchard, 2007)

Stratégies d' autorégulation	Planification	Est-ce que l'élève effectue un plan et choisit ses stratégies ?	L'élève planifie ses ressources matérielles pour réaliser l'activité d'APL	Activité de lecture : feuilles ajoutées avant la tâche.	Tâches 1-2-3	OUI	Pas de trace	NON
	Contrôle	Est-ce que l'élève vérifie l'avancement du travail et sa compréhension	Observer si l'élève s'occupe de répondre aux exigences et vérifier sa compréhension.	Tâche 1-2-3	Tâches 1-2-3	OUI	Pas de trace	NON
	Ajustement	Est l'élève relit les consignes et change ses stratégies ?	L'élève ajuste ou modifie une stratégie cognitive qui s'avèrerait peu efficace. (Cartier, 2007, p. 138-141)	Travail sur les textes (comparaison des traces des 3 tâches).	<u>Traces</u> Tâches 1-2-3			

	Autoévaluation	Est-ce que l'élève autoévalue ses stratégies ? Est-ce que l'élève s'assure d'avoir complété toute l'activité ?	Cartier, 2007, p. 138-141)	Tâches 1-2-3 (Seulement si l'élève aborde le projet complet)		OUI	Pas de trace	NON
	Performance	Est-ce que l'élève contrôle et ajuste sa performance?		Autoévaluation de sa performance Planification de la tâche	Tâches 1-2-3 : :	OUI	Pas de trace	NON
		Est-ce que l'élève autoévalue sa performance?	Autoévaluation de sa performance	Autoévaluation de sa performance Planification de la tâche	Tâches 1-2-3 : :	OUI	Pas de trace	NON

Grille de compilation des données sur processus d'apprentissage par la lecture de l'élève (Cartier et Bouchard, 2007)

Annexe 2

GUIDE D'ENTREVUE SUR LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE /DIMENSIONS LINGUISTIQUES ET EXTRALINGUISTIQUES DES ÉLÈVES AYANT DE FAIBLES PERFORMANCES SCOLAIRES

Projet :

Apprentissage par la lecture chez les élèves âgés entre 13 et 15 ans ayant de faibles performances à l'activité dans une école francophone en milieu minoritaire de l'Ontario

1. Informations sociodémographiques : (F...) (M...)

Nom et prénom.....	Date de naissance.....	Âge.....
Niveau d'études.....	Années de scolarité.....	
Résidence.....		
Situation : Réussite.....		Échec.....
Langue parlée à la maison : :.....		

2. Information à donner au participant

L'entrevue d'aujourd'hui a pour sujet la manière dont tu as vécu l'activité d'apprentissage par la lecture et elle durera de 10 à 20 minutes. L'entrevue sera enregistrée, mais je serai la seule personne à écouter l'enregistrement de tes réponses qui serviront à mieux connaître la manière dont tu apprends en lisant. Les enregistrements seront gardés dans une armoire fermée à clé et les enregistrements seront détruits à la fin de l'étude. Es-tu d'accord pour passer cette entrevue?

- Les parents de l'élève ont déjà signé un formulaire de consentement dans lequel la possibilité de passer une entrevue était indiquée.

Poser les questions d'entrevue de la page suivante et prendre des notes durant l'entretien.

L'entrevue porte sur l'activité d'APL en français. Dans le but de la décrire de façon la plus complète possible, je vais te demander de penser à l'exemple d'activité d'APL que tu as fait en français sur _____ pendant que tu réponds aux questions.

3. Questions ouvertes sur le processus d'APL de l'élève

1. Est-ce que tu penses que tu sais comment faire cette activité ? Explique. (Perception de compétence)
2. Est-ce que tu te sens confiant de réussir à comprendre en lisant ? Dans l'exemple d'activité d'APL que tu as fait, est-ce que tu penses que tu es capable de bien suivre les consignes ? de comprendre ce que tu lis ? de trouver l'information importante dans tes lectures ? De te souvenir des informations lues.
(Perception de compétence)
3. Trouves-tu que tu as eu des choix à faire en réalisant l'activité d'APL ? Lesquels ? (Perception de contrôle)
4. Est-ce que tu trouves intéressant d'apprendre en lisant ? Est-ce que c'est important pour réaliser les tâches scolaires et réussir ? (Pourquoi ?) (Perception de la valeur)
5. Comment te sens-tu lorsque tu as à faire une activité d'APL ? (Content, stressé, inquiet, détendu ?)
Explique (émotions)

Toujours en pensant à l'exemple d'activité d'apprentissage par la lecture.

6. Qu'est-ce que tu fais lorsque tu commences une activité d'APL ? (Stratégie d'autorégulation : planification)
7. Quelles sont les stratégies cognitives que tu mets en œuvre lorsque tu apprends en lisant dans cette activité ?
(Survol, soulignement, lire mot à mot...) (Mise en œuvre des stratégies cognitives)
8. Est-ce que tu vérifies si tu travailles bien ? Comment ? (Vérifier s'il travaille bien, regarder si le travail avance bien, revoir les consignes pour s'assurer de ce qui est demandé, vérifier les lectures et leur compréhension, penser au temps qui lui reste, se demander si les façons de faire sont bonnes, se demander s'il aura de bonnes notes, penser juste au moment où le travail sera fini, vérifier si son apprentissage avance bien) (stratégie d'autorégulation : contrôle)

9. Lorsque tu as de la difficulté à apprendre en lisant, qu'est-ce que tu fais? (Stratégie d'autorégulation : ajustement)

4. Questions ouvertes sur la performance de l'élève

10. Quelles sont les connaissances acquises que tu as apprises à la suite de cette activité d'APL? (Performance _ activité)

11. Qu'est-ce que tu as appris sur le sujet de cette activité d'APL? (Performance _ sujet)

12. Quelles sont les connaissances acquises sur les stratégies utilisées pendant cette activité? (Stratégies cognitives et d'autorégulation : performance _ stratégies)

13. quelles sont les connaissances que tu as acquises sur toi-même comme apprenant? (Performance _ soi comme apprenant).

5. Questions ouvertes sur les profils sociolinguistiques de l'élève

14. Quelle place occupe chaque langue (ex. : le français) dans ta vie personnelle? (Dimensions linguistiques)

15. Es-tu satisfait de ton niveau de maîtrise de la langue française? Pourquoi? (Dimensions linguistiques)

16. Es-tu satisfait de ton intégration en salle de classe et de ton apprentissage en français ? (Dimensions extralinguistiques)

17. Comment utilises-tu ton répertoire linguistique dans la salle de classe ? (Dimensions extralinguistiques)

18. Quels sentiments éprouves-tu face à ton identité bilingue? (Dimensions extralinguistiques)

19. Que signifie lire des textes (journaux, livres, magazines, romans, encyclopédie, etc.) en français pour toi? (Dimensions linguistiques)

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

Annexe 3

GRILLE DE CODAGE DES RÉPONSES DE L'ÉLÈVE PASSÉ EN ENTREVUE

Composantes	Aspects à évaluer	Définitions	Codes
Motivation	Perception de sa compétence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jugement que l'élève a sur sa compétence à réaliser l'activité de lecture. 	MotComp
	Perception de la contrôlabilité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jugement que l'élève a sur le degré de contrôle qu'il pense avoir sur le déroulement de l'activité de lecture réalisée. 	MotCont
	Perception de la valeur de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilité et la valeur de l'activité réalisée. 	MotVal
Émotions	Stressé, inquiet, anxieux	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réactions affectives qui peuvent influencer la qualité du processus d'apprentissage. 	Émot.
Mise en œuvre de Stratégies cognitives	Stratégies de sélection	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Souligner les informations importantes; identifier les mots clés; survoler le texte (images, introduction, conclusion); écrire l'information intéressante. 	StraCogn
	Stratégies de répétition	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lire le texte plusieurs fois; relire le texte; écrire le texte; répéter le texte; revoir dans sa tête. 	
	Stratégies d'élaboration	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expliquer le texte à une autre personne; résumer le texte; visualiser, se faire des images (mentales ou dessinées) de la lecture; donner un exemple; se poser des questions durant la lecture. 	
	Stratégies d'organisation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire une carte sémantique; schématiser; regrouper dans un tableau 	
Stratégies d'autorégulation	Planification	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Effectuer un plan; choisir ses stratégies à utiliser; effectuer un horaire de travail; interpréter les exigences; identifier des critères de performance; trouver ses objectifs personnels pour la réalisation de l'activité; vérifier la longueur des lectures à faire 	AutPl
	Contrôle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vérifier l'avancement du travail; vérifier son apprentissage; vérifier sa compréhension 	AutCon
	Ajustement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relire les consignes; changer de stratégies; modifier son horaire de travail 	AutAj
	Autoévaluation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'assurer d'avoir tout lu; s'assurer d'avoir tout complété toute l'activité; s'assurer d'avoir appris sur le sujet; s'assurer d'avoir compris le sujet; vérifier la structure de son travail; réviser son travail en fonction des exigences; réviser son travail pour voir s'il a atteint ses objectifs personnels. 	AutE

Grille de codage (suite)

GRILLE DE CODAGE DES RÉPONSES DE L'ÉLÈVE PASSÉ EN ENTREVUE

Composantes	Aspects à évaluer	Définitions	Codes
Performances (Tâches 1, 2 et 3)	Sur l'activité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaissances que l'élève a acquises sur l'activité. 	PerfAct
	Sur les stratégies	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaissances que l'élève a acquises sur les stratégies. 	PerfStra
	Sur le sujet	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaissances que l'élève a acquises sur le sujet. 	PerfSuj
	Sur l'élève	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaissances que l'élève a acquises sur lui-même comme apprenant. 	PerfEl
Profils sociolinguistiques de l'élève (ProSoLing)	Compétence en Français	<p>Représentations et pratiques linguistiques de l'élève sous l'influence du phénomène d'insécurité linguistique.</p> <p>Perception de la compétence linguistique de l'élève ainsi que l'analyse de productions écrites et verbales de celui-ci.</p>	CompFra
	Compétence en Anglais		CompAng
	État d'insécurité linguistique		ÉInsLing

Annexe 4 : Grille d'observation de l'enseignant (composantes tirée du QAPL, soutien et stratégie)

Pour soutenir les élèves au début de la situation d'APL, l'enseignant	Description/Commentaires
1. aborde avec les élèves les critères de performance (ou d'évaluation) (interprétation).	
2. aborde avec les élèves avec les élèves les étapes à franchir pour réaliser l'activité (planification)	
3. demande aux élèves d'identifier tout ce qu'ils savent à propos du sujet du texte (connaissances antérieures sur le sujet)	
4. demande aux élèves de penser aux consignes (interprétation)	
5. demande aux élèves de planifier leur temps (panification)	
6. demande aux élèves de choisir des stratégies cognitives à utiliser (planification)	
7. demande aux élèves de faire un plan de travail (planification)	
8. donne suffisamment de temps pour réaliser l'activité (perception de contrôle)	
9. demande aux élèves de proposer eux-mêmes des exemples qui sont tirés de leurs expériences (perception de la valeur)	
10. répond aux questions d'incompréhension des élèves (sentiment de compétence)	
11. rassure les élèves qui semblent inquiets (émotion)	
12. autre	
Pour soutenir les élèves au regard de leurs stratégies d'APL, l'enseignant	Description/Commentaires
13. modélise des stratégies	
14. donne la définition de la stratégie qu'elle enseigne	
15. vérifie auprès des élèves les stratégies qu'ils connaissent	
16. discute de la pertinence des stratégies	
17. explique les stratégies aux élèves	
18. fait essayer une stratégie avant de l'expliquer	
19. remet les étapes de la stratégie sur papier	
20. fait écrire les étapes de la stratégie	
21. fait choisir les stratégies en lien avec les exigences de la tâche	
22. demande aux élèves de réfléchir aux exigences de l'activité pour choisir leurs stratégies	
23. permet aux élèves de changer de stratégies pendant l'activité	
24. demande aux élèves de se questionner sur l'efficacité de leurs stratégies	
25. autre	
Pour soutenir les élèves au regard de leurs stratégies de contrôle, l'enseignant leur demande de	Description/Commentaires
26. vérifier à l'occasion si le travail avance bien	
27. revoir les consignes pour être bien sûrs que ce qui est demandé a été fait	
28. vérifier si toutes les lectures ont bien été complètes	
29. vérifier ce qui est retenu de la lecture	
30. se demander si leurs façons de faire sont bonnes	
31. autre	
Pour soutenir les élèves au regard de leurs stratégies d'ajustement, l'enseignant leur demande de	Description/Commentaires
32. lire à nouveau les informations dans le texte	
33. faire des liens entre ce qui est lu et ce qui est connu sur le sujet	
34. essayer de mémoriser les informations	
35. porter attention aux mots qui ne sont pas connus	

36. autre	
Pour soutenir les élèves au regard de leurs stratégies d'autoévaluation, l'enseignant	Description/Commentaires
37. demande aux élèves (oralement ou par écrit) s'ils ont atteint leur objectif	
38. demande aux élèves (oralement ou par écrit) si leurs stratégies ont été efficaces	
39. demande aux élèves de consigner par écrit les stratégies qu'ils ont expérimentées et leur efficacité	
40. demande aux élèves de penser à comment la façon de travailler pourrait être améliorée la prochaine fois	
41. autre	
Pour soutenir les élèves au regard de leurs stratégies d'autoévaluation, l'enseignant	Description/Commentaires
42. les encourage à accomplir la tâche	
43. autre	
Pour soutenir les élèves au regard de leur performance, l'enseignant	Description/Commentaires
44. leur demande ce qu'ils ont appris sur le sujet	
45. leur demande s'ils ont réussi à trouver les informations importantes sur le sujet	
46. leur demande s'ils ont utilisé de bonnes façons de faire	
47. autre	

Annexe 5 : Certificat d'éthique



Approbation_éthique_CEREP-21-051-D

CEREP-21-051-D – Apprentissage par la lecture chez les élèves âgés entre 13 et 15 ans ayant de faibles performances à l'activité dans une école francophone en milieu minoritaire de l'Ontario

Étudiant-chercheur - Bunkuna Makuikila, candidat à la maîtrise

Directrice – Marie Thériault, Professeure agrégée- Département de psychopédagogie et d'andragogie

Financement – n/a

Bonjour,

Suite à l'approbation conditionnelle du projet de recherche cité en objet, vous avez transmis le 28 octobre 2021 une réponse au Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) de l'Université de Montréal. Au nom du Comité, je vous remercie pour les précisions apportées dans vos réponses ainsi que les modifications apportées aux documents. Suite à l'évaluation de cette réponse et des documents transmis, le tout ayant été jugé satisfaisant, j'ai le plaisir de vous informer que le CEREP considère que **le projet de recherche susmentionné répond aux normes en vigueur au chapitre de l'éthique de la recherche** et est en conséquence approuvé.

Cette approbation éthique est **valide pour un an**, à compter de la date des présentes **jusqu'au 3 novembre 2022**, et pourra être renouvelée de la manière prévue ci-après aux mesures de suivi éthique.

Je vous prie toutefois de considérer les remarques suivantes :

-Vous avez indiqué dans vos réponses que vous allez exclure les participants de 13 ans; si vous le faite, le titre de votre projet devrait être modifié; veuillez noter que si vous obtenez le consentement parental cette exclusion n'est pas nécessaire.

-En ce qui concerne la gestion des risques sanitaires, l'Université a modifié les règles depuis le 18 octobre. Depuis cette date, pour toute activité de recherche en personne avec des participants humains, vous devez transmettre à votre demande d'approbation éthique l'[Annexe - COVID-19](#) vous permettant de présenter les mesures qui seront appliquées et/ou mises en place pour assurer la sécurité des participants à la recherche. Si vous avez besoin de conseil ou d'accompagnement sur les mesures sanitaires veuillez consulter le site: <https://recherche.umontreal.ca/covid-19/directives-et-mesures-a-respecter/>

-Nous avons joints certains documents avec des modifications administratives mineures; merci de nous transmettre les versions finales des documents modifiés (notamment si vous modifiez le titre)

Mesures de suivi éthique continu

Le CEREP demeure responsable de l'acceptabilité éthique des activités de recherche menées sous son autorité. Une fois l'approbation éthique initiale obtenue, une évaluation éthique minimalement annuelle est requise. L'évaluation éthique continue sera effectuée par le CEREP à partir des notifications qui lui seront transmises par l'équipe de recherche chercheur pendant le déroulement de la recherche. À cette fin, le CEREP fixe les mesures suivantes de suivi éthique continu de votre projet de recherche :

- La soumission d'un **rapport d'étape annuel**, à soumettre un mois avant l'échéance de la date d'approbation afin de renouveler l'approbation éthique.
- La soumission de toute **modification au projet de recherche qui touche les participants**; une modification ne peut être mise en œuvre sans l'approbation du CEREP.
- La soumission dans les meilleurs délais d'un rapport de tout **évènement indésirable, de tout accident ou de tout incident** lié à la réalisation du projet de recherche.
- La soumission d'un rapport sur toute **déviaton au protocole** de recherche susceptible d'augmenter le niveau de risque ou susceptibles d'influer sur le bien-être du participant ou son consentement.
- La notification de toute **cessation prématurée, interruption temporaire ou suspension**, qu'elle soit temporaire ou permanente.
- La soumission d'un **rapport de fin de projet**.

Ces notifications doivent être transmises au CEREP en complétant le questionnaire de suivi disponible sur [la page web du CEREP](#) à la section « Modifications envisagées à un projet de recherche » et en le retournant par courriel à suivi-ethique@umontreal.ca avec la mention « Suivi éthique – [no d'approbation éthique] – date de complétion » dans le champ « Objet »

Tout défaut de respecter une de ces mesures de suivi éthique pourrait résulter en une suspension ou une révocation de l'approbation.

Le CEREP de l'Université de Montréal est désigné par le ministre de la Santé et des Services Sociaux aux fins de l'application de l'article 21 du Code civil du Québec. Il exerce ses activités en conformité avec la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* (60.1) de l'Université de Montréal ainsi que l'Énoncé de politique des trois conseils (EPTC). Il suit également les normes et règlements applicables au Québec et au Canada.

Le présent courriel est la décision officielle du CEREP.

Cordialement,

Pour le CEREP

Jean Poupart
 Conseiller en conduite responsable en recherche
 Bureau de la conduite responsable en recherche
 Université de Montréal
 3333 Chemin Queen-Mary, bureau 220-5
 Tél. 514 343-6111 poste 28181
cerep@umontreal.ca

Annexe 6 : Formulaire d'information et de consentement adressé au Conseil scolaire

Titre du travail de recherche : **Apprentissage par la lecture chez les élèves âgés entre 13 et 15 ans ayant de faibles performances à l'activité dans une école francophone en milieu minoritaire de l'Ontario**

Chercheur : Makuikila, Bunkuna, Étudiant en maîtrise,
Département de psychopédagogie et d'andragogie,
Université de Montréal, bunkuna.makuikila@umontreal,

Directrice de recherche Thériault, (Auréli) Marie, Ph. D., Professeure agrégée,
Département de psychopédagogie et d'andragogie,
Université de Montréal, marie.theriault@umontreal.ca

Madame la Directrice / Monsieur le Directeur,

Votre conseil scolaire a été approché pour participer au projet de recherche suivant :

Apprentissage par la lecture chez les élèves âgés entre 13 et 15 ans ayant de faibles performances à l'activité dans une école francophone en milieu minoritaire de l'Ontario.

Ce projet est réalisé par Jean Bunkuna Makuikila qui étudie à la maîtrise en psychopédagogie à l'Université de Montréal et que vous pouvez joindre par courriel à l'adresse suivante : bunkuna.makuikila@umontreal.ca. Ce projet est réalisé sous la supervision de la professeure Marie Auréli Thériault que vous pouvez joindre par courriel à l'adresse suivante : marie.theriault@umontreal.ca.

Pour les élèves de l'école de votre conseil scolaire, la participation à cette recherche consiste à lire des textes en français qui touchent plusieurs thèmes traitant différents contextes d'apprentissage. Après la lecture, ils auront à répondre aux questions de compréhension, à résumer par écrit, à s'exprimer sur un sujet du texte lu. Ils devront également participer à une entrevue de 10 à 20 minutes enregistrée sur bande audio portant sur la motivation et les stratégies (outils ou trucs) qu'ils utilisent lorsqu'ils lisent pour apprendre. Aussi, après les observations en classe, ils remettront le texte lorsque demandé. Toutes les activités de recherche se dérouleront durant les cours de français et dans le local habituel pour ce cours, sauf pour les entrevues qui seront faites dans un autre local.

Les renseignements donnés demeureront confidentiels. Chaque élève participant à la recherche se verra attribuer un numéro pour remplacer son nom et seul l'étudiant chercheur aura la liste des élèves et des numéros qui leur auront été attribués. Personne d'autre que l'étudiant chercheur ne pourra savoir ce que votre élève a répondu. De plus, je tiens à souligner que les informations recueillies lors des entrevues et des

observations resteront confidentielles, tant dans la conduite de la recherche que dans la publication du mémoire. Aucun nom ne sera divulgué, pas plus que le conseil scolaire ou l'école dans laquelle vos élèves étudient. Toutes les données seront stockées sur clef USB et les autres formats seront détruits après les entrevues. Cette clef USB sera conservée dans une armoire à clef sous la seule responsabilité du chercheur.

En permettant à vos élèves de participer à cette recherche, vous aidez le milieu de la recherche et le milieu scolaire à améliorer les services offerts aux élèves en contribuant au développement des connaissances sur les interventions liées à l'apprentissage par la lecture. La participation à la recherche pourra également donner l'occasion à vos élèves de mieux connaître la façon dont ils lisent et d'améliorer leurs habiletés à lire pour apprendre sur un sujet. Aucun inconvénient n'est anticipé par cette activité.

La participation de vos élèves à cette recherche n'aura aucun impact sur n'importe quelle évaluation faite par les autorités scolaires, municipales, provinciales ou fédérales. Leur nom ne sera jamais mentionné et sera secret dans toute discussion des données. La participation des élèves sera libre et ils auront toujours le droit de se retirer du projet à tout moment en me signalant par téléphone ou par courriel

Nous vous demandons l'autorisation d'effectuer notre collecte de données dans l'une des écoles de votre Commission scolaire.

Pour toute question relative à la recherche, vous pouvez communiquer avec l'étudiant chercheur Bunkuna Makuikila à l'adresse courriel : bunkuna.makuikila@umontreal.ca ou à sa directrice de recherche, la professeure Marie (Aurélie) Thériault, au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel suivante : marie.theriault@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse cerrep@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Merci, chers parents, de l'attention portée à cette demande de collaboration.

Bunkuna Makuikila, étudiant chercheur

Marie (Aurélie) Thériault

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, j'accepte que les élèves de mon conseil scolaire participent à une entrevue et une observation en classe sur les activités d'apprentissage par la lecture

Titre de la recherche: Apprentissage par la lecture chez les élèves âgés entre 13 et 15 ans ayant de faibles performances à l'activité dans une école francophone en milieu minoritaire de l'Ontario

Chercheur étudiant: Makuikila, Bunkuna, Étudiant en maîtrise,
Département de psychopédagogie et d'andragogie,
Université de Montréal, bunkuna.makuikila@umontreal,

Directrice de recherche : Thériault, (Aurélié) Marie, Ph. D., Professeure agrégée,
Département de psychopédagogie et d'andragogie,
Université de Montréal, marie.theriault@umontreal.ca

Chers parents,

Le projet que nous menons à l'école de votre enfant porte sur l'apprentissage par la lecture chez les élèves âgés entre 13 et 15 ans ayant de faibles performances à l'activité dans une école francophone en milieu minoritaire de l'Ontario. Plus précisément, cette recherche vise à évaluer si l'apprentissage par la lecture peut aider les élèves à utiliser davantage le processus d'apprentissage par la lecture (motivation, stratégies cognitives et stratégies d'autorégulation) et à améliorer leurs résultats scolaires lorsqu'ils lisent pour apprendre sur un sujet.

Pour votre enfant, la participation à cette recherche consiste à lire des textes en français qui touchent plusieurs thèmes traitant différents contextes d'apprentissage. Après la lecture, il aura à répondre aux questions de compréhension, à résumer par écrit, à s'exprimer sur un sujet du texte. Il devra également participer à une entrevue de 10 à 20 minutes enregistrée sur bande audio portant sur la motivation et les stratégies (outils ou trucs) qu'il utilise lorsqu'il lit pour apprendre. Aussi il remettra le texte lorsque demandé. Toutes les activités de recherche se dérouleront durant les cours de français et dans le local habituel pour ce cours, sauf pour les entrevues qui seront faites dans un autre local.

Les renseignements donnés demeureront confidentiels. Chaque enfant participant à la recherche se verra attribuer un numéro pour remplacer son nom et seul l'étudiant chercheur aura la liste des enfants et des numéros qui leur auront été attribués. Personne d'autre que l'étudiant chercheur ne pourra savoir ce que votre enfant a répondu. De plus, je tiens à souligner que les informations recueillies lors des entrevues et des observations resteront confidentielles, tant dans la conduite de la recherche que dans la publication du mémoire. Aucun nom ne sera divulgué, pas plus que la commission scolaire ou l'école dans laquelle votre enfant étudie. Toutes les données seront stockées sur clef USB et les autres formats seront détruits après les entrevues. Cette clef USB sera conservée dans une armoire à clef sous la seule responsabilité du chercheur.

En permettant à votre enfant de participer à cette recherche, vous aidez le milieu de la recherche et le milieu scolaire à améliorer les services offerts aux élèves en contribuant au développement des connaissances sur les interventions liées à l'apprentissage par la lecture. La participation à la recherche pourra également donner l'occasion à votre enfant de mieux connaître la façon dont il lit et d'améliorer ses habiletés à lire pour apprendre sur un sujet. Aucun inconvénient n'est anticipé par cette activité.

Enfin, chers parents, sachez que la participation de votre enfant à cette recherche est entièrement volontaire. Après avoir expliqué les objectifs de l'étude aux élèves de la classe, nous leur demanderons leur assentiment verbal. Vous êtes libres de retirer votre enfant de l'étude en tout temps sur simple avis verbal, sans que cela ne pose de problème et sans avoir à donner de raison. Votre enfant peut aussi décider, à tout moment, de ne pas ou de ne plus participer à la recherche, sans que cela ne lui cause aucun problème. Cependant, il continuera tout de même à participer aux activités régulières de la classe. Si vous décidez de retirer votre enfant de la recherche, vous n'avez qu'à communiquer avec Bunkuna Makuikila ou Marie (Auréli) Thériault, aux coordonnées indiquées ci-dessous. Si vous retirez votre enfant de la recherche (ou si lui-même se retire), tous les renseignements personnels qui le concernent seront détruits. Notez bien que les participants à la recherche ne recevront aucune somme d'argent.

Pour toute question relative à la recherche ou pour retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec l'étudiant chercheur Bunkuna Makuikila à la l'adresse courriel : bunkuna.makuikila@umontreal.ca ou à sa directrice de recherche, la professeure Marie (Auréli) Thériault, au numéro de téléphone : (514) 343-6520 ou à l'adresse courriel suivante : marie.theriault@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse cerep@umontreal.ca encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Merci, chers parents, de l'attention portée à cette demande de collaboration.

Bunkuna Makuikila, étudiant chercheur

Marie (Auréli) Thériault, Ph. D., professeure

B) CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance des informations ci-dessus. J'ai compris le but, la nature, les avantages et les inconvénients de cette recherche. J'ai aussi obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche.

Nom de mon enfant : _____

Après réflexion et dans un délai raisonnable, **JE CONSENS** à ce que mon enfant participe à cette étude dans le cadre de son cours de français, en réalisant les activités d'apprentissage par la lecture et en remettant ses travaux lorsque demandé et en participant à une entrevue enregistrée sur bande audio. Je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps, sans préjudice.

Signature : _____

Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Après réflexion et dans un délai raisonnable, **JE NE CONSENS PAS** à ce que mon enfant participe à cette étude. Toutefois, mon enfant participera tout de même aux activités régulières de la classe.

Signature : _____

Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

C) ENGAGEMENT DU CHERCHEUR ÉTUDIANT

- J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation au projet de recherche.
- J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant.
- Je m'engage ma directrice de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- Je certifie que je remettrai au participant une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature du chercheur étudiant: _____

Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Remettre une copie signée au participant.

Annexe 8 SITUATION D'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE

Compétences disciplinaires : Français langue d'enseignement

- Lire et apprécier des textes variés (s'informer)

PARTIE 1 : COMPRÉHENSION DE TEXTES

PARTIE 2 : COMPÉTENCES EN ÉCRITURE

PARTIE 3 : COMPÉTENCES EN COMMUNICATION ORALE

10^e année – Cahier de réponses

Nom de l'élève: _____ Nom de l'école: _____ Classe: _____	Compréhension de textes	Note
	Compétence en écriture	
	Compétence en communication orale	

Situation d'apprentissage par la lecture
 Compétences disciplinaires : Français langue d'enseignement
 • Lire et apprécier des textes variés (s'informer)

10^e année
Partie 1

(45 minutes)

COMPRÉHENSION DE TEXTES

Directives à l'intention des élèves

Vous choisissez 3 textes à lire parmi les 5 textes et à répondre aux questions à réponse écrite et à choix multiples

1. Lisez les textes et les questions attentivement.
2. Vous pouvez vous servir d'un dictionnaire.
3. Écrivez vos réponses dans le cahier de réponses. Écrivez lisiblement dans l'espace prévu.
4. Utilisez un crayon et appuyez fort.
5. Effacez bien si vous changez de réponse.

Avant de commencer

Dans l'actualité, il est souvent question de problèmes environnementaux comme le réchauffement climatique et le trou dans la couche d'ozone.

Nous devenons de plus en plus conscients de l'impact négatif que notre style de vie peut avoir sur l'environnement.

Pour une lecture efficace

Vous allez relire trois textes que vous avez lus dans la partie 1. Dans le premier, une ville propose à ses habitants de se déplacer à vélo. Dans le deuxième, on a construit une maison qui économise l'énergie. Dans le troisième, l'article porte sur les ordures et les déchets en France.

Bonne lecture !

Lecture du texte # 1

Connaissez-vous des moyens d'économiser l'énergie dans une maison? C'est ce qu'on essaie de faire dans une maison verte.

La maison verte

1. Tout près de chez moi, à Waterloo, en Ontario, on a construit une maison très spéciale que j'ai visitée avec ma classe. C'est une maison verte.
2. C'est quoi, une maison verte? C'est une maison écologique. Il y a 3 maisons vertes en Ontario, et seulement 10 au Canada.
3. Dans une maison verte, la laveuse et les toilettes utilisent l'eau de pluie. La laveuse utilise 60 % moins d'eau que nos laveuses, et elle essore beaucoup mieux le linge.
4. Les robinets de la salle de bains fonctionnent à l'infrarouge. Il y a deux petits trous sous le robinet. Quand on approche les mains des trous, l'eau coule; quand on éloigne les mains, l'eau ne coule plus. Cela évite de gaspiller l'eau.
5. Nos réfrigérateurs contiennent un gaz polluant, le CFC. Le frigo de la maison verte n'en contient pas. Et afin d'économiser l'énergie, la sècheuse s'arrête d'elle-même quand le linge est sec.
6. Les tapis sont très doux. Ils sont faits avec le plastique de bouteilles de boisson gazeuse recyclées. Les tuiles de la maison verte ont été fabriquées avec du verre également recyclé. Le plancher de bois a été récupéré d'une maison en démolition.
7. Dans les murs de nos maisons, on met de la laine minérale. Les murs de la maison verte sont isolés avec du papier journal et du latex. Le toit est recouvert d'acier provenant de vieilles automobiles. Sur le toit de la maison verte, des plaques solaires chauffent l'eau de la maison.
8. Les fenêtres ont trois épaisseurs de vitre : entre chaque vitre, un gaz spécial retient la chaleur.
9. L'éclairage extérieur fonctionne à l'énergie solaire. On capte l'énergie du soleil durant le jour pour éclairer le soir.
10. J'ai bien aimé ma visite. La maison verte est très écologique.



Kim Tendland-Frenette. « La maison verte »
Le magazine Entre amis 1 et 2. Prentice-Hall Canada Inc., 1994, p. 40.

Lecture du texte # 2

Imaginez pouvoir emprunter un vélo pour vous rendre là où vous souhaitez aller. C'est le projet que la Maison des jeunes de Saint-Hyacinthe a mis sur pied.

Des vélos... communautaires

- 1 La Maison des jeunes de Saint-Hyacinthe, au Québec, a le sens de la vie communautaire. Depuis 1998, elle met plusieurs dizaines de bicyclettes à la disposition de la population. Les gens peuvent les emprunter à deux conditions : les bicyclettes doivent être laissées dans des lieux publics et elles ne doivent jamais être attachées à l'aide d'un cadenas.
- 2 Les vélos en question sont des bicyclettes volées que la police a retrouvées, mais que personne n'a réclamées. Les bénévoles de la Maison des jeunes les réparent et les peignent en jaune citron. De cette façon, les citoyens peuvent les repérer facilement aux quatre coins de la ville.
- 3 Le fonctionnement de ce service, inspiré d'expériences européennes, est simple : de mai à octobre, toute personne qui a besoin d'une bicyclette peut en emprunter une. Une fois rendu à destination, il suffit de la laisser sur place pour un autre cycliste, qui en profitera à son tour. Bien sûr, quelques vélos ont parfois été brisés et certaines pièces ont été volées. Mais c'est de moins en moins fréquent, car désormais, même les pneus sont peints en jaune!
- 4 Au début de ce projet, les bicyclettes devaient surtout répondre aux besoins de transport des jeunes, mais rapidement, la formule a été proposée à tout le monde. Et la réponse a été étonnante : de plus en plus d'adultes utilisent ces bicyclettes communautaires. Une bonne façon de réduire l'émission de gaz à effet de serre!



Bourdeau, M., Catenaci, F., Hart, R. et Salvatori, M. (2019). *Anthologie. Nouvelles frontières*. Pearson : Toronto.

Les défis mondiaux : L'environnement

L'article porte sur les ordures et les déchets en France.

Le recyclage en France : on croule sous les déchets

C'est une véritable marée qui va finir par nous noyer. Un département sur deux risque d'être débordé par les ordures, et la gestion des déchets coûte de plus en plus cher : globalement 10 milliards d'euros (contre 3,5 Mds € en 1990) dont près de la moitié directement payée par les ménages sous la forme de taxes d'enlèvement.

En gros, chaque Français paie **120 euros** par an pour faire traiter ses poubelles.

10 Que contiennent nos poubelles ?

- Chaque personne produit 360 kilos de poubelle par an, dont 70 kilos de déchets organiques qui pourraient finir dans un compost individuel, 50 kilos de papier magazines ou journaux.
- 29% de déchets putrescibles
- 25% de papiers cartons
- 13% de verre
- 11% de plastique
- 4% de métaux
- 18% de divers

20 Que deviennent nos déchets ?

- 20% seulement des 30 millions de tonnes d'ordures sont recyclées. En 2003, le taux

de recyclage des emballages ménagers du programme éco-emballages était de 63%. En comptant les emballages industriels, on arrive à un taux de recyclage de 44% en France. Mais attention : recyclable ne veut pas dire recyclé. Ce n'est pas parce qu'un produit porte le logo Recyclable (la boucle ou anneau de Moebius) que le produit sera forcément recyclé en fin de vie.

- Le point vert, présent sur 95% des emballages, indique que l'entreprise cotise au programme Éco-Emballages mais ne signifie pas que le produit est recyclé. Loin de là.

Les 80% de déchets restants sont jetés en décharge ou incinérés.

Un incinérateur est une usine coûteuse et longue à construire qui brûle les ordures à 850 degrés et les transforme en un reliquat de 40 kilos de matière solide. L'incinération fait souvent peur du fait des polluants qu'elle rejette dans l'atmosphère.

Il faut pourtant savoir que s'il est vrai qu'il y a 2000 sortes de particules rejetées par une usine d'incinération, de grands progrès ont été réalisés en 15 ans. Par exemple, le taux de rejet de dioxines cancérigènes par les incinérateurs modernes a été divisé par 100 et correspond aux normes européennes.

Ladd, R. (2012). *Allons au-delà : la langue et les cultures du monde francophone*. Pearson : Toronto

PROTÉGEONS NOS FORÊTS !

La déforestation, c'est-à-dire la coupe massive d'arbres et de forêts partout sur la planète, constitue l'une des problématiques environnementales les plus importantes auxquelles l'humanité doit aujourd'hui faire face. Actuellement, près de 80 % des grandes forêts originales de la Terre ont été rasées. Mais pourquoi pratique-t-on le déboisement à une aussi grande échelle sur la planète ? Plusieurs éléments de réponse doivent être nommés : la surconsommation des produits de bois (chaque foyer de l'Amérique du Nord utilise environ 22 kg de papier jetable par année !), la pauvreté (le bois, par le biais du feu et de la chaleur, constitue souvent la seule source d'énergie accessible pour les paysans du Sud), la croissance des villes au détriment de la forêt, etc.

De plus, certaines pratiques forestières contribuent d'une façon plus particulière à la déforestation mondiale ; prenons l'exemple de la coupe à blanc, une pratique courante au Canada. On parle de coupe à blanc lorsque tous les arbres se trouvant sur un territoire ciblé sont coupés, sans se préoccuper des considérations environnementales (ex. : épargner les jeunes arbres en train de pousser, laisser le temps aux sols de se régénérer entre les coupes pour ne pas les appauvrir et les rendre infertiles...). Une telle surexploitation des la forêt laisse de grandes surfaces déboisées et provoque des torts environnementaux considérables.

Quelques conséquences de la déforestation :

- Terres moins fertiles : Sans les forêts protectrices, les sols souffrent de l'érosion et se dégradent lors des intempéries climatiques. De plus, si la forêt n'est pas là pour fertiliser les terres par la suite, l'agriculture devient plus difficile.

- Pauvreté et malnutrition : Moins les sols sont fertiles, moins la production agricole et les récoltes sont abondantes. Si la production est moins importante, les prix des denrées alimentaires augmentent nécessairement, ce qui fait en sorte que les populations appauvries ont plus de difficulté à s'approvisionner en quantité suffisante.
- Contribution au phénomène du réchauffement de la planète : Plus on coupe d'arbres, plus la quantité de gaz à effet de serre (GES) dans l'atmosphère augmente. Les arbres ayant la caractéristique de faire la photosynthèse, c'est-à-dire de transformer le gaz carbonique (CO₂) en oxygène, moins il y a d'arbres, plus il y a de CO₂ dans l'air !
- Limitation de la protection contre les tempêtes et les catastrophes naturelles : Les arbres constituent des barrières naturelle contre les ouragans, les inondations et les grandes tempêtes. Par ailleurs, les changements climatiques, amplifiés par la déforestation, provoquent l'augmentation de la quantité et de l'intensité des catastrophes naturelles.

Voici quelques alternatives ou pistes de solutions à notre disposition afin de lutter contre la déforestation à l'échelle planétaire :

- Recycler tous les papiers – Consommer des produits recyclés – Réutiliser le bois (ex. : Au début du 20^e siècle, au Québec, les constructeurs de maisons réutilisaient les matériaux de bois d'autres bâtisses après leur démolition) – Réduire sa consommation de papier (ex. : en imprimant les feuilles des deux côtés...) – Appuyer les initiatives pour sauvegarder les forêts et soutenir les groupes qui militent en ce sens – Privilégier l'achat de produits issus du bois portant le sceau FSC – Sensibiliser son entourage à l'importance de réduire leur consommation de produits issus des forêts – Planter des arbres.

www.in-terre-actif.com

LA DÉSSERTIFICATION : UN DÉFI HUMANITAIRE POUR LE 21È SIÈCLE

La désertification est, selon l'ONU, l'un des défis environnemental et humanitaire les plus importants auquel la communauté internationale a à faire face. Cette problématique correspond à la dégradation, à l'appauvrissement des sols fertiles. Quand un sol est surexploité et/ou mal entretenu, il s'épuise et il devient stérile. Cela signifie qu'il ne contient plus assez d'éléments nutritifs pour faire grandir les plantes qui pourraient normalement y pousser. Les conséquences qui en découlent sont catastrophiques pour les populations concernées. Comme ce phénomène se produit souvent dans les régions bordant les déserts, nous avons l'impression que ceux-ci s'étendent, mais cette impression est fautive. Les déserts n'« avancent » pas ; ce sont les sols fertiles surexploités qui en viennent à s'apparenter au désert.

Des phénomènes environnementaux tels que la sécheresse, les changements climatiques ou l'érosion des sols favorisent la désertification. Toutefois, plusieurs activités humaines sont également en cause. Parmi celles-ci, on retrouve d'abord le déboisement.

Les arbres ont de multiples utilités : ils aident à maintenir les sols en place et contribuent à préserver l'eau dans la terre, ils protègent le sol des agressions naturelles comme les fortes pluies ou les vents violents, ils transforment le gaz carbonique (CO₂) en oxygène par le biais de la photosynthèse, etc. La déforestation prive la nature de toutes ces précieuses contributions. La disparition d'arbres occasionne également une plus grande quantité de CO₂, un important gaz à effet de serre (GES), dans l'atmosphère, ce qui amplifie les changements climatiques. Ces bouleversements du climat occasionnent, quant à eux, une hausse globale des températures et des sécheresses de plus grande intensité

provoquant la désertification. Il est donc important de garder en tête que nos propres comportements engendrant de la pollution ont des répercussions directes sur les populations et les terres fertiles du Sud.

De plus, la surexploitation des sols, le surpâturage (le fait des animaux mangent systématiquement toute la verdure qui se retrouve sur un terrain donné), la pollution et la pauvreté (qui pousse de nombreuses communautés à déboiser et à surexploiter les sols afin de survivre) sont d'autres activités humaines qui épuisent la capacité de production des terres. Au fil du temps, ces pratiques constituent cependant un cercle vicieux : la surexploitation engendre la dégradation des sols qui, elle, engendre à son tour une augmentation de la pauvreté. En effet, lorsqu'il y a désertification, le rendement de la terre diminue. Moins de revenus et de nourriture sont alors disponibles pour les familles ce qui peut engendrer la famine. La désertification force souvent les gens à quitter leurs villages ainsi que leurs lopins de terre devenus infertiles et les confine à la pauvreté.

Bien entendu, certaines solutions existent pour limiter le problème de la désertification. La lutte à la pauvreté, pour que les gens n'aient plus à surexploiter leurs terres, est un premier pas dans la bonne direction. La sensibilisation et l'éducation aux enjeux environnementaux sont tout aussi importantes afin de favoriser l'émergence de nouveaux comportements plus respectueux des écosystèmes. Au Nord, nous pouvons également poser une multitude de gestes pour protéger l'environnement. Nous pouvons, par exemple : économiser l'eau, cesser l'utilisation des pesticides chimiques, recycler, planter des arbres, éviter d'acheter les produits des compagnies qui ont des pratiques environnementales nuisibles, privilégier le transport en commun ou les moyens non polluants (comme la bicyclette) pour effectuer nos déplacements, etc. Nous avons tous un rôle à jouer dans la lutte à la désertification : commençons à nous mobiliser dès aujourd'hui !

www.in-terre-actif.com

A. Le projet des *vélos communautaires* et celui de la *maison verte* aident-ils à réduire la pollution de l'environnement?



Oui



Non

Expliquez pourquoi en vos propres mots et trouvez un exemple tiré de chacun des textes pour montrer que vous avez raison.

Explication :

Exemple pour « Des vélos... communautaires » :

Exemple pour « La maison verte » :

Nom : _____ Date : _____

Le projet des *vélos communautaires* et celui de *la maison verte*

Rubrique pour la compréhension des textes 1 et 2 – Question à réponse écrite

1 Ne satisfait pas aux attentes	2 Satisfait partiellement aux attentes	3 Satisfait pleinement aux attentes	4 Dépasse les attentes
La réponse est essentiellement mauvaise; elle ne s'appuie pas sur les textes. L'élève a une compréhension limitée des textes ou de la question	La réponse est partiellement correcte; elle s'appuie peu sur les textes; l'élève comprend l'essentiel des textes et de la question.	La réponse est presque correcte; elle s'appuie sur des détails pertinents qui font référence au texte (de façon explicite ou implicite). L'élève comprend bien les textes et la question.	La réponse est correcte, complète et s'appuie sur des détails pertinents; l'élève peut faire preuve d'introspection. L'élève comprend clairement les textes.
<ul style="list-style-type: none"> • compréhension limitée des textes ou de la question (mauvaise interprétation) • brève ou simple; les idées ne sont pas développées • peut être incomplète ou n'être qu'une répétition de la question • l'intention de l'élève est difficile à comprendre • aucune intégration des idées, de l'information ou des preuves tirées des textes • réponse essentiellement non pertinente • aucune interprétation ni introspection 	<ul style="list-style-type: none"> • compréhension partielle des textes ou de la question • comporte certains détails; les idées sont peu développées • peut être partiellement complète • l'intention de l'élève peut ne pas être claire • peu d'intégration des idées, de l'information ou des preuves tirées des textes • peut comporter des détails non pertinents • interprétation partiellement correcte ou inférences simples 	<ul style="list-style-type: none"> • compréhension évidente des textes ou de la question • comporte des détails et des idées assez développées • généralement complète • l'intention de l'élève est claire; la réponse est cohérente • intégration des idées, de l'information ou des preuves tirées des textes • la plupart des détails sont pertinents; peut tenter de faire des liens avec son vécu • interprétation correcte; peut faire preuve d'introspection ou faire des inférences 	<ul style="list-style-type: none"> • excellente compréhension des textes et de la question; fait preuve d'introspection • idées et détails clairs, bien développés • complète • logique, réfléchie, efficace, et cohérente • très bonne intégration des idées, de l'information et des preuves tirées des textes • les détails sont pertinents; inclut des expériences ou des références personnelles • très bonne interprétation; fait preuve d'introspection ou fait des inférences
0		NR	
<ul style="list-style-type: none"> • L'élève ne répond pas à la question. • réponse inconvenante (contient des propos choquants) • Tout le travail a été effacé ou rayé. 		<ul style="list-style-type: none"> • Aucune réponse n'est écrite dans l'espace prévu. 	

Note :

B. Compréhension du texte : « *Des vélos... communautaires* »

Quelle est la bonne réponse ? Questions à choix multiples.

1. Les deux conditions nécessaires pour emprunter des vélos communautaires sont.....

- a. de ramener le vélo à l'endroit original et de laisser de l'argent sous le siège.
- b. de laisser le vélo dans un endroit public et de ne pas l'attacher avec un cadenas.
- c. de nettoyer le vélo et de gonfler les pneus.

2. On a peint en jaune les pneus des vélos communautaires parce que.....

- a. les vélos sont plus jolis comme ça.
- b. les pneus jaunes durent plus longtemps.
- c. les vélos ayant des pneus jaunes sont moins souvent volés.

3. De plus en plus d'adultes se servent des vélos communautaires parce que.....

- a. les vélos ne produisent pas de pollution.
- b. les adultes veulent retrouver leur jeunesse.
- c. c'est une bonne forme d'exercice.

4. Au début de ce projet, il y a eu certaines difficultés parce qu' / que.....

- a. Il y avait beaucoup d'accidents avec les vélos.
- b. les gens ne pouvaient pas trouver les vélos.

Quelques vélos ont été brisés.

Note :

C. Compréhension du texte : « *Le recyclage en France : on croule sous les déchets* »

Quelle est la bonne réponse ? Questions à choix multiples.

1. Dans le titre, le mot « crouler » est synonyme d'un verbe trouvé dans le texte :

- a. déboucher
- b. payer
- c. ménager
- d. enlever

2. Qui paie l'enlèvement des ordures ?

- a. les taxes d'enlèvement des ordures.
- b. la gestion des déchets.
- c. le département.
- d. le département et les foyers

3. Combien de déchets produit en moyenne un Français ?

- a. 360 kilos
- b. 120 euros
- c. une marée
- d. 3,5 milliards

4. Comment arrive-t-on au chiffre de 44% d'ordures recyclées en France ?

- a. c'est le pourcentage de 30 millions de tonnes.
- b. c'est le taux d'emballage industriel figuré avec celui des emballages de la maison.
- c. c'est la qualité forcément recyclée.
- d. c'est parce que tous les « recyclables » ne sont pas recyclés.

5. Pourquoi l'incinérateur n'est-il pas le meilleur choix pour les ordures ?

- a. parce qu'il est long à construire.
- b. parce qu'il laisse quarante kilos de matière solide.
- c. parce que l'incinération rejette de la pollution dans l'air.
- d. parce que l'incinération brûle à 850 degrés.

6. Quel est le but de cet article ?

- a. de nous avertir d'une crise dans la gestion des déchets.
- b. de nous informer de l'accroissement des déchets mondiaux.
- c. de recommander des stratégies pour résoudre la question des déchets.
- d. de donner les chiffres du recyclage en France.



D. Compréhension du texte : « *La déforestation planétaire* »

1) Quelles sont les principales causes de la déforestation dans le monde ?

2) Identifiez une conséquence directe de la déforestation et 2. expliquez l'importance du rôle joué par les arbres dans cette problématique.

3) Personnellement, en classe ou en famille, quelles sont les actions que vous êtes prêts à poser afin de lutter contre la déforestation dans le monde.

E. Compréhension du texte : « *La désertification* »

D - VRAI OU FAUX ?

	V	F
1. La désertification est causée par la sécheresse.		
2. La désertification coûte au monde plus de 45 milliards de dollars US par année.		
3. La Convention des Nations Unies sur la lutte contre la désertification est l'aboutissement de l'une des réalisations du Sommet de la Terre de Rio en 1992.		
4. La désertification est un problème que l'on retrouve uniquement dans les pays en développement.		
5. Le Canada est membre de la Convention des Nations Unies sur la lutte contre la désertification.		

FIN DE LA PARTIE 1



10^e année

Partie 2

(30 minutes)

COMPÉTENCE EN ÉCRITURE

Texte court

« Un problème grave! »

Au cours de cette activité, vous devrez écrire un texte d'opinion.

Vous aurez environ 30 minutes pour faire ce travail.

Description générale

Déroulement

- 2 minutes Description générale et directives
- 2 minutes Présentation du sujet de rédaction
- 1 minute Critères
- 5 minutes Planification
- 5 minutes Rédaction
- 5 minutes Révision

Directives à l'intention des élèves

1. Écrivez à l'encre bleue ou à l'encre noire. Si vous écrivez au crayon, appuyez fort pour que votre histoire soit facile à lire.
2. N'oubliez pas d'écrire sur les lignes noires seulement.
3. Vous n'êtes pas obligé(e) d'utiliser toutes les pages fournies pour la rédaction.
4. Vous pouvez vous servir d'un dictionnaire et d'un *Bescherelle*.

Sujet de rédaction

« Un problème grave »

La couche d'ozone s'amincit. Des espèces d'animaux disparaissent. Nous coupons trop d'arbres. Nous polluons notre Terre.

Quel problème est le plus grave selon vous? Qu'est-ce qu'il faut faire pour corriger la situation?

Écrivez deux à trois paragraphes. Écrivez sur les lignes noires seulement.

Critères

« Un problème grave! »

Est-ce que :	√
• J'ai clairement exprimé mon opinion?	<input type="radio"/>
• J'ai donné des raisons convaincantes?	<input type="radio"/>
• J'ai offert des suggestions utiles?	<input type="radio"/>
• J'ai fait plusieurs paragraphes qui se suivent?	<input type="radio"/>
• J'ai fait une introduction, un développement et une conclusion?	<input type="radio"/>
J'ai corrigé les fautes et mis la ponctuation?	<input type="radio"/>

Page de planification

Mon but :

Écrire un texte pour expliquer ce qui devrait être fait pour régler un problème environnemental.

Mon auditoire :

L'enseignant qui lira mon texte.

Vous pouvez écrire quelques idées avant de commencer.

Le problème le plus grave selon moi :

Raison :

-
-
-

Suggestions :

-
-
-

Conclusion :

Cette page ne sera PAS notée.

Nom : _____

Date : _____

Évaluation de la rédaction : Texte court (réaction personnelle)

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Aperçu	Le texte est incomplet. Il comprend des idées ayant très peu de rapport entre elles, mal organisées. L'intention de l'auteur n'est pas claire. La langue est simple et répétitive. Les fautes sont nombreuses, même dans le vocabulaire de base.	Le texte est quelque peu général; néanmoins il fait état d'une opinion. Les idées sont valables, mais le texte prend la forme d'une énumération d'idées mal développées. La langue est correcte, mais peu variée. Des fautes sont présentes.	Le texte est facile à suivre. Il présente un argument logique, justifié de façon pertinente et étayé de détails. Introduction, développement et conclusion forment un tout cohérent. La langue est variée et plus complexe. Relativement peu de fautes.	Le texte est efficace et intéressant à lire. L'introduction captivante amène un développement logique; la conclusion produit un certain effet. La langue est précise et le ton est juste. Les fautes sont rares.
Sens ● Idées ● Utilisation de détails	<ul style="list-style-type: none"> ○ Intention ou point de vue manquant de clarté; l'élève tient peu compte du lecteur ○ Peu de réactions et d'idées pertinentes; texte souvent très bref ○ idées non développées; peuvent être mal interprétées ○ Peu de détails et d'exemples pertinents; l'information peut être interprété de façon erronée 	<ul style="list-style-type: none"> ○ intention claire (convaincre), mais sans idée directrice apparente; l'élève tient quelque peu compte du lecteur. ○ quelques réactions et idées pertinentes ○ simple, clair et efficace ○ utilisation de détails et d'exemples; certains peuvent être hors sujet ou mal interprétés 	<ul style="list-style-type: none"> ○ texte articulé autour d'une intention claire (convaincre), l'élève tient compte du lecteur ○ réactions et idées empreintes d'une certaine perspicacité ○ l'élève peut peser le pour et le contre, et généraliser ○ utilisation de quelques exemples et détails pertinents; analyses ou argument étayé d'explications logiques 	<ul style="list-style-type: none"> ○ texte articulé autour d'une intention clairement définie (convaincre); l'élève tient manifestement compte du lecteur ○ texte empreint d'une certaine perspicacité et originalité ○ emploi fréquent de l'humour ou de comparaisons ○ détails, exemples et explications bien choisis et convaincants
Style ● Clarté et diversité du vocabulaire et effets de langue	<ul style="list-style-type: none"> ○ ton et niveau de langue mal choisis ○ vocabulaire simple et répétitif ○ phrases courtes et simples 	<ul style="list-style-type: none"> ○ ton et niveau de langue justes, au début du texte; écarts dans le reste ○ style parfois descriptif ou expressif ○ phrases de longueurs variées; utilisation répétée de structures simples 	<ul style="list-style-type: none"> ○ souci de choisir le ton et le niveau de langue qui conviennent, en fonction de l'intention et du lecteur ○ vocabulaire juste et varié ○ phrases de longueurs et de structures variées 	<ul style="list-style-type: none"> ○ ton et niveau de langue choisis en fonction de l'intention et du lecteur ○ vocabulaire varié et précis ○ style efficace; structures de phrases variées
Forme ● Début ● Organisation enchaînement ● Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> ○ introduction faible ○ enchaînement des idées prêtant à confusion ○ mots de liaisons simples et répétitifs ○ fin brusque, illogique ou omise 	<ul style="list-style-type: none"> ○ introduction adéquate ○ enchaînement des idées pas toujours bien fait ○ mots de liaison simples, mais variés ○ fin souvent faible 	<ul style="list-style-type: none"> ○ introduction efficace ○ enchaînement logique des idées; rapports clairs ○ variété de mots de liaison ○ fin logique, souvent prévisible 	<ul style="list-style-type: none"> ○ introduction captivante ○ enchaînement naturel des idées; rapports nuancés ○ variété de mots de liaison bien choisis ○ fin qui incite le lecteur à réfléchir
Conventions ● Orthographe ● Grammaire/usage	<ul style="list-style-type: none"> ○ fautes nombreuses dans les mots et les structures de phrases simples 	<ul style="list-style-type: none"> ○ fautes de constructions de phrases, d'orthographe, de ponctuation et de grammaire qui n'empêchent pas de comprendre 	<ul style="list-style-type: none"> ○ fautes plutôt liées à des cas particuliers de la langue qui n'empêchent pas de comprendre 	<ul style="list-style-type: none"> ○ fautes plutôt liées à des cas particuliers de la langue qui ne diminuent pas l'effet du texte
<p>0 : La réponse est trop brève pour être notée ou elle contient des propos choquants ou elle a été effacée ou rayée. NR : Aucune réponse n'est écrite dans l'espace prévu.</p>				



FIN DE LA PARTIE 2

10^e année
Partie 3
 (30 minutes)

**COMPÉTENCE EN
 COMMUNICATION ORALE**

Présentation orale

« Questions touchant à l'environnement »

1. Au cours de cette activité, vous allez vous référer aux trois textes lus.
2. Par groupes de quatre, discutez pour savoir quelles sont les questions d'environnement qui demandent une attention immédiate de notre part.
3. Dressez-en une liste. Chaque élève abordera une question.
 - A. Sur une fiche :
 - Notez en français le sujet de la question
 - Dites quel est l'impact immédiat de cette question sur l'environnement.
 - Suggérez des solutions possibles
 - B. Faites votre **présentation**. Adressez-vous à la classe en parlant bien distinctement. Ne vous contentez pas de lire votre texte !

Critères

« Questions touchant à l'environnement »

Est-ce que :	√
• J'ai clairement exprimé mon opinion?	<input type="radio"/>
• J'ai donné des raisons convaincantes?	<input type="radio"/>
• J'ai complété ma tâche avec des informations pertinentes et précises?	<input type="radio"/>
• J'ai parlé avec aisance et j'ai prononcé correctement les mots?	<input type="radio"/>
• J'ai utilisé richement un vocabulaire avec une variété d'expressions idiomatiques?	<input type="radio"/>
• J'ai utilisé un solide contrôle de certaines structures linguistiques avancées et les plus élémentaires?	<input type="radio"/>

Nom : _____

Date : _____

Évaluation du compte rendu à l'oral- « Questions touchant à l'environnement »

Compétences	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Connaissances/ Compréhension : <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance d'un vocabulaire approprié • Connaissance des structures grammaticales appropriées 	La présentation démontre une connaissance du vocabulaire insuffisante et/ ou inappropriée et des structures grammaticales.	La présentation démontre une connaissance du vocabulaire limitée avec quelques erreurs et des structures grammaticales.	La présentation démontre une connaissance appropriée et adéquate du vocabulaire avec quelques expressions idiomatiques et des structures grammaticales	La présentation démontre une connaissance approfondie du vocabulaire approprié avec une variété d'expressions idiomatiques et des structures grammaticales.
Communication (orale) : Qualité de la communication orale -la prononciation -l'intonation -l'expression/la fluidité	<ul style="list-style-type: none"> • S'exprime difficilement, d'une voix monotone et avec beaucoup de fautes de prononciation -décrit leurs renseignements et idées avec peu de clarté. • La parole est hésitante et inégale avec des pauses fréquentes et/ou des hésitations; une mauvaise prononciation peut gêner la communication. 	<ul style="list-style-type: none"> • S'exprime assez bien, utilise sa voix de façon adéquate et avec quelques fautes de prononciation -décrit leurs renseignements et idées avec un peu de clarté. • Le discours est saccadé avec des pauses fréquentes et/ ou des hésitations; juste prononciation. 	<ul style="list-style-type: none"> • S'exprime bien, utilise bien sa voix, et fait peu de fautes de prononciation. -décrit leurs renseignements et idées avec considérablement de clarté. • La parole est soutenue la plupart du temps avec quelques hésitations; très bonne prononciation. 	<ul style="list-style-type: none"> • S'exprime très bien, utilise très bien sa voix et avec une prononciation exacte et précise. -décrit leurs renseignements et idées avec beaucoup de clarté et de la confiance. • La parole est soutenue tout au long avec quelques pauses ou trébuchements; excellente prononciation.
Achèvement de la tâche	Réalisation minimale de la tâche; le développement du sujet comprend des informations très pertinentes et précises	Réalisation partielle de la tâche; le développement du sujet comprend des informations pertinentes et précises.	Achèvement adéquat de la tâche; le sujet est développé de manière appropriée avec des informations pertinentes et précises.	Achèvement supérieur de la tâche; le sujet est richement développé avec des informations pertinentes et précises.



FIN DE LA PARTIE 3