

Article

« L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé »

Sylvie C. Cartier, Deborah L. Butler et Michel Janosz

Revue des sciences de l'éducation, vol. 33, n° 3, 2007, p. 601-622.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/018960ar>

DOI: 10.7202/018960ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé

Sylvie C. Cartier, professeure
Université de Montréal

Deborah L. Butler, professeure
University of British Columbia

Michel Janosz, professeur
Université de Montréal

RÉSUMÉ • Cette étude a pour but de présenter les portraits d'autorégulation, lors de l'apprentissage par la lecture, de 20 545 élèves du secondaire (12 à 17 ans) fréquentant 59 écoles francophones de milieux défavorisés du Québec. Elle repose sur le questionnaire d'évaluation *Lire pour apprendre* (Cartier et Butler, 2003). Les résultats montrent que les élèves voient une certaine complexité à la situation, par leur interprétation, leurs objectifs et les critères de performance. Le volet *apprentissage* de la situation est moins ciblé. Par ailleurs, les élèves présentent des portraits d'autorégulation lacunaires. Des différences d'autorégulation entre les élèves du début et de la fin du secondaire ont été observées.

MOTS CLÉS • autorégulation, apprentissage par la lecture, secondaire, milieux défavorisés, recherche descriptive.

Recherche réalisée dans le cadre de l'évaluation de la Stratégie d'intervention *Agir Autrement* du ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport du Québec. Une version préliminaire de cette étude a été publiée sous forme de rapport de recherche (Cartier, Janosz et Butler, 2005).

Parmi les situations dans lesquelles les élèves ont à apprendre à l'école, l'une d'elles est d'une grande importance pour la réussite des cours : l'apprentissage par la lecture (APL) (Barton, 1997 ; Lindberg, 2003 ; Vacca, 1998). Au secondaire, les élèves lisent leurs manuels pour faire l'apprentissage de concepts et de termes techniques (Laparra, 1986), et pour mieux comprendre les phénomènes sociaux et naturels (Johnson et Giorgis, 2001). Apprendre en lisant signifie, pour les élèves, lire, comprendre des textes informatifs, faire de nouveaux apprentissages, autoréguler leurs apprentissages et être motivés pour ce faire.

Les difficultés à apprendre en lisant sont multiples et touchent de nombreux élèves du secondaire (Stetson et Williams, 1992). Le constat est alarmant pour les élèves à risque, aussi plus nombreux en milieux défavorisés. Au Québec, le ministère de l'Éducation (MÉQ, 1999) définit l'élève à risque comme tout élève qui

présente des caractéristiques qui peuvent nuire à son cheminement scolaire ou qui augmentent ses risques de difficulté ou d'échec. Plusieurs recherches ont démontré que de nombreux élèves de milieux défavorisés ont des retards scolaires (Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay, 1997) et risquent d'éprouver des difficultés scolaires (Bradshaw, 2002; Darden, 2003). Leurs difficultés, lors de l'APL, peuvent limiter leur acquisition de connaissances et expliquer, en partie, leurs échecs répétés (Horton et Lovitt, 1994). Les difficultés de ces élèves peuvent s'expliquer par des problèmes de lecture, de compréhension de texte, d'acquisition de connaissances, d'autorégulation de l'apprentissage et de motivation (Cartier, 2006).

La présente étude porte sur l'autorégulation de l'APL. Différentes recherches ont montré son importance dans le processus d'apprentissage (Butler et Winne, 1995; Flavell, 1979; Zimmerman, 2000). L'autorégulation de l'apprentissage est un processus qui permet à l'apprenant de gérer la réalisation de son apprentissage de façon autonome. Or, compte tenu des retards scolaires de nombreux élèves du secondaire en milieu défavorisé et de leurs difficultés à apprendre en lisant, la question suivante se pose: quels sont les portraits d'autorégulation de l'APL de ces élèves au secondaire (12-17 ans)? Il est important de répondre à cette question, car cela permettra de mieux comprendre un aspect essentiel de l'APL de ces élèves susceptibles d'échouer ou d'abandonner l'école, et de les aider de façon plus ciblée.

Cadre de référence

L'APL se définit comme *une situation et un processus par lesquels le lecteur/apprenant acquiert des connaissances par la lecture de textes informatifs et ce, en gérant cette situation et son environnement de travail, tout en étant motivé à le faire* (Cartier, 2006, p. 439). Il s'agit donc, à la fois, d'une situation organisée par l'enseignant et d'un processus activé par les élèves. L'APL repose sur le processus de compréhension de texte lorsque les élèves interprètent les informations d'un texte à partir de leurs propres connaissances sur le sujet de ce texte (Smith, 1979). Dans le cas de l'APL, les élèves doivent aussi acquérir intentionnellement de nouvelles connaissances sur un sujet en lisant différents textes (ex.: apprendre sur la vie dans trois régions climatiques).

En plus de la compréhension et de l'apprentissage, l'APL comprend l'autorégulation de l'apprentissage qui se définit comme *Pensées, émotions et actions personnelles planifiées et adaptées de manière cyclique pour atteindre des buts personnels* (traduit de Zimmerman, 2000, p. 14).

Selon cette perspective, l'autorégulation ne constitue pas un trait de personnalité des individus, mais plutôt un processus leur permettant de s'adapter aux situations dans lesquelles ils se trouvent.

Afin de mieux comprendre les difficultés qu'ont les élèves de milieux défavorisés à apprendre en lisant, nous utilisons le modèle de l'*Apprentissage autorégulé dans des situations scolaires*. Il a été développé pour décrire le processus des élèves dans des situations d'apprentissage importantes comme celle de l'APL (Butler et Cartier,

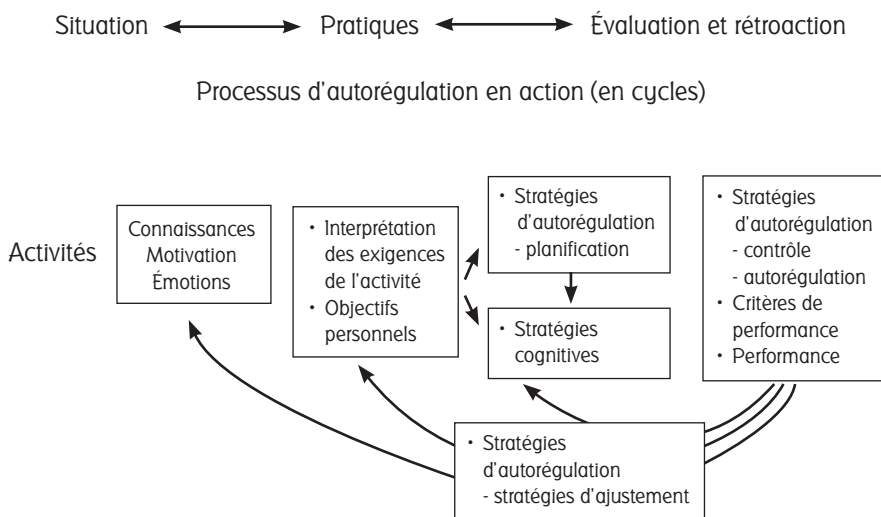


Figure 1. Environnement d'apprentissage scolaire

2004; Cartier et Butler, 2004). Ce modèle général (voir la figure 1) est issu de nos travaux antérieurs sur l'APL (Cartier, 2006) et sur l'autorégulation de l'apprentissage (Butler et Winne, 1995). Il tient compte de la définition de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman (2000), en ce sens qu'il prend en compte l'environnement de travail scolaire des élèves. Les pratiques d'enseignement et d'évaluation ainsi que les situations mises en place pour guider les élèves dans leurs apprentissages, dont les activités spécifiques réalisées, font partie de l'environnement.

De plus, ce modèle met en relief l'aspect multidimensionnel de ce processus (Zimmerman, 2000). De façon générale, le processus d'apprentissage autorégulé de l'élève est médiatisé par ses connaissances (Flavell, 1979; Pressley et Afflerbach, 1995; Van Dijk et Kintsch, 1983), par sa motivation (Bandura, 1993; Pintrich et Schrauben, 1992; Schiefele, 1991; Viau, 1994) et par les émotions suscitées par cette situation (Meichenbaum et Biemiller, 1992; Zimmerman, 2000). Ces composantes médiatrices (connaissances, motivation et émotions) sont importantes, car elles sont issues de l'histoire d'apprentissage de l'élève. En interaction avec son environnement, elles agissent comme filtre entre la situation et l'autorégulation de l'APL mise en œuvre par l'apprenant.

Ce modèle repose sur le cycle de l'autorégulation dans une situation scolaire, l'APL dans le présent article, et le type d'activité qui est privilégié (ex. : résolution de problème, projet à réaliser). Au début d'une activité, l'élève en interprète les exigences pour bien comprendre ce que l'on attend de lui (Butler et Winne, 1995). L'élève interprète une activité, en tout temps, de façon implicite ou par la réflexion (Butler et Cartier, 2004). Dans l'APL, l'élève doit comprendre qu'il doit lire des

textes, en saisir le sens, acquérir de nouvelles connaissances et autoréguler son apprentissage.

À la lumière d'une interprétation plus ou moins précise des exigences d'une activité donnée (et des variables médiatrices telles que la motivation et les émotions), l'élève définit ses objectifs personnels (Meichenbaum et Biemiller, 1992; Pintrich, 2000). Les objectifs poursuivis par l'élève reflètent ses priorités pendant la réalisation d'une activité donnée (Pressley et Afflerback, 1995; Viau, 1994). Différents objectifs sont possibles: certains sont centrés sur l'activité (ex.: bien faire l'activité), d'autres sont périphériques à celle-ci (ex.: travailler avec des amis), ou encore contraires aux visées de l'APL (ex.: lire le moins possible).

En général, lorsqu'un élève s'engage dans une activité d'APL, il gère son apprentissage en utilisant différentes stratégies d'autorégulation (Butler et Winne, 1995; Cartier, 2006; Pressley et Afflerbach, 1995; Zimmerman, 2000). Les stratégies d'autorégulation constituent un ensemble de pensées et d'actions orientées vers la gestion de l'activité à réaliser et de l'apprentissage proprement dit. Ces stratégies sont utilisées par l'élève pour planifier ses stratégies cognitives et ses ressources matérielles, contrôler l'avancement de son travail et de son apprentissage, faire des ajustements, au besoin, gérer sa motivation et ses émotions et, enfin, autoévaluer ses stratégies et sa performance.

Ce modèle prend aussi en compte les critères que l'élève utilise pour gérer et autoévaluer sa performance. Ces critères sont, en partie, influencés par l'interprétation que l'élève fait des exigences d'une activité. De plus, l'élève doit effectuer cette évaluation en tenant compte de ses objectifs personnels et de sa gestion de l'apprentissage (ex.: utiliser de bonnes stratégies). La façon dont l'élève évalue sa performance est déterminante pour la réalisation des prochaines activités (ex.: décider des ajustements à apporter pour mieux répondre aux critères) (Butler et Winne, 1995).

Enfin, une autre composante du modèle de l'APL permet de comprendre le processus de l'élève dans cette situation: il s'agit des stratégies cognitives. Elles se distinguent des stratégies d'autorégulation par l'accent porté sur la réalisation directe de la lecture et de l'apprentissage; par exemple, résumer ou survoler un texte (Cartier, 2006; Vauras, 1991; Weinstein et Mayer, 1986).

La présente étude, réalisée à l'aide du modèle d'*Apprentissage autorégulé dans des situations scolaires*, vise à mieux comprendre comment les élèves autorégulent leur apprentissage dans la situation de l'APL. Il est alors question du cycle de l'autorégulation de l'APL. Quelques recherches sur l'APL, menées auprès des élèves à risque en milieu défavorisé, montrent que ceux-ci sont en général peu efficaces pour activer et utiliser leurs stratégies d'autorégulation (Kozminsky et Kozminsky, 2001), et que leur portrait stratégique est limité (Cartier, 2003; Chan, 1994). Au Québec, des recherches exploratoires sur l'apprentissage par la lecture, menées auprès d'un petit nombre d'élèves de milieux défavorisés, ont montré qu'ils disent utiliser un nombre restreint de stratégies d'autorégulation, mais que celles-ci ne

sont pas suffisantes pour apprendre de façon efficace (Cartier, 2003; Cartier et Théorêt, 2001). Par exemple, une étude réalisée auprès d'élèves des trois premières secondaires dans leur cours sur l'univers social (Cartier, 2003) montre une tendance, chez les élèves de milieux défavorisés, à autoréguler principalement la réalisation de l'activité et moins la compréhension et l'apprentissage. Ces résultats suggèrent, par ailleurs, qu'il importe de décrire plus en détails l'autorégulation de l'APL de ces élèves.

De plus, comme les situations d'apprentissage (ex.: leurs stratégies) peuvent varier selon le contexte scolaire, entre autres, le niveau scolaire, il importe d'étudier l'autorégulation de l'APL selon les années scolaires. En effet, Chan (1994) a montré que les élèves de 9^e année scolaire (14-15 ans) utilisent moins de stratégies que ceux de 5^e (10-11 ans) et de 7^e année (12-13 ans). Dans le même sens, selon une étude longitudinale de Chouinard, Bowen, Cartier, Desbiens, Laurier, Plante et Butler (2005), les élèves, à la fin du primaire (11-12 ans), disent utiliser plus fréquemment des stratégies lors de l'APL qu'à la fin de leur 1^{re} année au secondaire (12-13 ans).

Objectifs

La présente étude a pour but de contribuer à mieux comprendre les processus d'APL des élèves de milieux défavorisés, en présentant le portrait d'autorégulation d'un large échantillon d'élèves des cinq années du secondaire (12-17 ans) au Québec. Ses objectifs sont doubles: 1) décrire les portraits de l'autorégulation de l'APL des élèves de milieux défavorisés lorsqu'ils apprennent en lisant, et 2) comparer les portraits de ces élèves selon les cinq années de formation au secondaire. Fondés sur le modèle d'*Apprentissage autorégulé dans des situations scolaires*, ces portraits porteront plus spécifiquement sur le cycle de l'autorégulation de l'APL (interprétation des exigences de l'activité, objectifs poursuivis, stratégies d'autorégulation et critères de performance) tel que perçu par les élèves placés dans une simulation d'activité d'APL.

Aspects méthodologiques

Cette étude est descriptive et comparative. Elle a été réalisée dans le cadre des activités d'évaluation qui accompagnent la Stratégie d'Intervention *Agir Autrement* (SIAA), une mesure gouvernementale mise en place pour favoriser la réussite scolaire des élèves qui fréquentent des écoles secondaires de milieux défavorisés au Québec. Les 20 545 participants de cette étude provenaient de 59 écoles de toutes les régions du Québec ayant les rangs d'indice de défavorisation les plus élevés (indices 8, 9 et 10). Ces critères sont fondés sur le niveau de scolarité de la mère et sur la stabilité de l'emploi des parents (MÉQ, 2003). À partir des données disponibles de l'échantillon de 2003, selon l'année scolaire, la distribution des élèves était la suivante: 4 984 de 1^{re} année (12-13 ans), 4 631 de 2^e année (13-14 ans), 4 163 de 3^e année (14-15 ans), 3 550 de 4^e année (15-16 ans) et 3 217 de

5^e année (16-17 ans). Selon les données fournies par les participants (N = 19 859), il y avait 46,50 % de garçons (N = 9 235) et 53,50 % de filles (N = 10 624). Ces proportions variaient de 0 à 7 % parmi ces cinq années.

Le but de cette recherche était de capter les perceptions que les élèves avaient de la situation d'APL et de leur processus (Butler et Cartier, 2004), en utilisant le questionnaire *Lire pour apprendre*, élaboré en langue anglaise et française (Butler et Cartier, 2004). Ce questionnaire autodéclaré est utile, non pas pour examiner les comportements d'apprentissage actuels (pour lesquels d'autres outils sont plus appropriés), mais plutôt pour comprendre comment les élèves perçoivent leur engagement dans la situation d'APL. Ainsi, ce questionnaire permet d'obtenir des résultats nuancés et détaillés sur les perceptions qu'ont les élèves de leur processus et sur leurs pensées dans ce type de travail scolaire. Cette perspective d'analyse se justifie par le rôle important de médiation que jouent les perceptions des élèves dans leur processus d'APL et dans la manière dont ils évaluent la qualité de leur performance.

La validation du contenu de ce questionnaire a été effectuée auprès d'élèves et d'experts internationaux en plusieurs étapes (Butler et Cartier, 2004; Cartier et Butler, 2004). De plus, les résultats obtenus à la suite de la mise à l'essai de la deuxième version du questionnaire au Québec et en Colombie-Britannique, auprès d'élèves de différents niveaux scolaires incluant des groupes en classes spéciales de formation, ont été analysés.

Le questionnaire *Lire pour apprendre* est constitué de 22 questions principales qui regroupent l'ensemble des perceptions qu'ont les élèves de chacune des composantes du modèle. Pour chacune des composantes du modèle (qui correspond à une question principale), les élèves répondent à une série d'items pour décrire leurs perceptions. Par exemple, dans la question générale sur l'interprétation des exigences de l'activité, il est demandé aux élèves de dire ce qu'on *leur demande de faire* lors de l'APL. Les items associés à cette question portent sur plusieurs aspects (ex. : lire les textes, trouver des détails ou des faits, voir comment les informations vont ensemble, mémoriser l'information), et les élèves y répondent séparément, à l'aide d'une échelle de fréquence de quatre niveaux (presque jamais, parfois, souvent, presque toujours).

La passation du questionnaire a été réalisée en classe à l'automne 2003, lors d'une période de cours. Les élèves ont dû se référer à un exemple d'activité d'apprentissage par la lecture, choisi dans le curriculum de formation en univers social, selon leur niveau scolaire : géographie en 1^{re} et 3^e année, histoire en 2^e et 4^e année et morale en 5^e année. Les consignes de passation du questionnaire ont été lues à tous les groupes d'élèves. Ensuite, les questions et les choix de réponse ont été lus aux élèves de 1^{re} secondaire. Les autres groupes d'élèves ont lu, eux-mêmes, le questionnaire et y ont répondu.

Pour répondre au premier objectif de l'étude, des portraits multidimensionnels des réponses des élèves aux composantes du cycle d'autorégulation retenues pour l'étude ont été réalisés. Ces résultats figurent au tableau 1, qui est divisé en sept

Tableau 1

Moyenne obtenue pour chacun des énoncés regroupés par composantes pour tous les élèves et selon l'année scolaire et comparaison entre les années

	Moyenne tous et par niveau									d de Cohen ¹²									
	F	P	Tous	E.T.	1	2	3	4	5	1vs2	1vs3	1vs4	1vs5	2vs3	2vs4	2vs5	3vs4	3vs5	4vs5
Composantes et items																			
Interprétation des exigences de l'activité																			
Lecture des textes	36,6	0,000	2,25	0,79	2,19	2,20	2,24	2,32	2,37	-0,01		-0,15	-0,23		-0,14	-0,22	-0,10	-0,18	
Traitement des idées : sélectionner des détails	10,6	0,000	1,98	0,81	1,94	1,98	1,97	2,04	2,03			-0,12	-0,11				-0,09		
Traitement des idées : sélectionner des idées principales	93,5	0,000	1,96	0,86	1,90	1,86	1,91	2,03	2,19			-0,15	-0,36		-0,20	-0,41	-0,14	-0,35	-0,20
Traitement des idées : sélectionner des idées intéressantes	39,4	0,000	1,22	0,94	1,32	1,26	1,19	1,08	1,17		0,14	0,26	0,16		0,19	0,11	0,12		
Traitement des idées : comprendre les informations lues	18,0	0,000	2,29	0,79	2,28	2,23	2,27	2,32	2,37				-0,12		-0,11	-0,18		-0,13	
Traitement des idées : comprendre le sujet	31,2	0,000	2,00	0,79	1,96	1,95	2,00	2,03	2,13			-0,09	-0,22		-0,11	-0,23		-0,17	-0,13
Traitement des idées : avoir une idée générale sur le sujet	21,8	0,000	1,87	0,85	1,81	1,85	1,87	1,90	1,98			-0,11	-0,20			-0,16		-0,13	
Traitement des idées : mémoriser les informations	68,0	0,000	1,76	0,92	1,89	1,80	1,77	1,72	1,56	0,10	0,13	0,18	0,36		0,10	0,27		0,24	0,18
Traitement des idées : voir comment les informations vont ensemble	11,4	0,000	1,45	0,89	1,41	1,43	1,45	1,46	1,54				-0,15			-0,13		-0,10	-0,09
Traitement des idées : appliquer	26,4	0,000	1,42	0,92	1,50	1,45	1,41	1,32	1,35		0,11	0,19	0,18		0,14	0,11			
Objectifs personnels																			
Lien avec activité : avoir de bonnes notes	9,7	0,000	2,40	0,74	2,46	2,38	2,39	2,40	2,37	0,11	0,10		0,12						
Lien avec activité : comprendre	32,3	0,000	2,32	0,76	2,32	2,25	2,29	2,37	2,42	0,09			-0,15		-0,17	-0,24	-0,12	-0,19	
Lien avec activité : bien réaliser l'activité	15,0	0,000	2,06	0,77	2,12	2,02	2,03	2,04	2,09	0,13	0,13	0,10				-0,09			-0,07

Tableau 1

Moyenne obtenue pour chacun des énoncés regroupés par composantes pour tous les élèves et selon l'année scolaire et comparaison entre les années

	Moyenne tous et par niveau									d de Cohen ¹²									
	F	P	Tous	E.T.	1	2	3	4	5	1vs2	1vs3	1vs4	1vs5	2vs3	2vs4	2vs5	3vs4	3vs5	4vs5
Lien avec activité : apprendre sur le sujet	18,2	0,000	1,95	0,85	1,96	1,91	1,90	1,94	2,05				-0,11			-0,17		-0,18	-0,13
Périphérique : travailler avec mes amis	38,1	0,000	1,45	0,95	1,47	1,52	1,53	1,39	1,30				0,18		0,14	0,24	0,15	0,25	0,10
Périphérique : faire plaisir à quelqu'un ou l'impressionner	61,6	0,000	0,49	0,80	0,58	0,57	0,49	0,39	0,37		0,11	0,24	0,27	0,10	0,23	0,26	0,13	0,16	
Non engagement : finir le plus vite possible	22,2	0,000	0,91	0,88	0,81	0,91	0,96	0,93	0,95	-0,11	-0,17	-0,14	-0,16						
Non engagement : lire le moins possible	12,2	0,000	0,70	0,89	0,65	0,73	0,76	0,70	0,67	-0,10	-0,12							0,11	
Stratégies de planification																			
Absence de planification : seulement lire	39,8	0,000	1,95	0,91	1,87	1,88	1,99	2,04	2,06		-0,13	-0,19	-0,22	-0,11	-0,18	-0,20			
Planification de la lecture : vérifier la longueur des lectures	20,6	0,000	1,57	1,05	1,49	1,52	1,60	1,62	1,67		-0,10	-0,12	-0,18		-0,09	-0,14			
Planification du travail : penser aux consignes	16,6	0,000	1,56	0,87	1,63	1,52	1,54	1,51	1,61	0,13	0,10	0,14				-0,10			-0,11
Planification du travail : choisir la façon de compléter l'activité	29,1	0,000	1,31	0,90	1,42	1,32	1,27	1,24	1,26	0,11	0,17	0,20	0,18		0,09				
Planification du travail : planifier mon temps	26,6	0,000	1,05	0,96	1,14	1,10	1,01	0,95	1,02		0,14	0,20	0,13	0,10	0,16				
Planification du travail : faire un plan	81,3	0,000	0,85	0,94	1,03	0,89	0,80	0,72	0,74	0,14	0,24	0,33	0,31	0,10	0,19	0,16			
Demande d'aide : expliquer l'activité	35,6	0,000	0,93	0,85	1,01	0,99	0,91	0,85	0,83		0,10	0,18	0,21	0,09	0,17	0,19			0,11
Demande d'aide : savoir comment faire	37,0	0,000	0,84	0,84	0,91	0,90	0,86	0,77	0,72			0,17	0,23		0,14	0,22	0,11	0,17	
Stratégies de contrôle																			
Absence de contrôle : ne pas penser à regarder si le travail avance bien	10,4	0,000	0,90	0,85	0,92	0,95	0,91	0,87	0,84						0,11	0,13			

Tableau 1

Moyenne obtenue pour chacun des énoncés regroupés par composantes pour tous les élèves et selon l'année scolaire et comparaison entre les années

	Moyenne tous et par niveau										d de Cohen ¹²									
	F	P	Tous	E.T.	1	2	3	4	5	1vs2	1vs3	1vs4	1vs5	2vs3	2vs4	2vs5	3vs4	3vs5	4vs5	
Réalisation de la lecture : vérifier que j'ai bien complété les lectures	20,5	0,000	1,90	0,88	1,94	1,85	1,84	1,90	2,00	0,10	0,11					-0,17		-0,19	-0,11	
Réalisation du travail : revoir les consignes	18,2	0,000	1,74	0,88	1,82	1,70	1,71	1,69	1,79	0,13	0,12	0,13				-0,10		-0,09	-0,12	
Réalisation du travail : penser au temps	17,7	0,000	1,73	0,95	1,69	1,69	1,73	1,74	1,85					-0,18		-0,17		-0,14	-0,12	
Réalisation du travail : vérifier si je travaille bien	16,1	0,000	1,50	0,86	1,57	1,52	1,47	1,44	1,45		0,10	0,15	0,14		0,09					
Réalisation du travail : me demander si mes façons de faire sont bonnes	42,4	0,000	1,44	0,92	1,57	1,47	1,40	1,34	1,37	0,11	0,19	0,25	0,22		0,14	0,12	0,06			
Réalisation du travail : me demander si j'arrive à bien me concentrer	43,1	0,000	1,28	0,91	1,40	1,31	1,25	1,20	1,16	0,10	0,16	0,22	0,27	0,07		0,17		0,10		
Traitement des idées : vérifier que j'ai bien trouvé l'information importante	27,0	0,000	1,88	0,88	1,92	1,80	1,82	1,88	1,98	0,13	0,11				-0,09	-0,21		-0,19	-0,11	
Traitement des idées : vérifier ce que je comprends et ne comprends pas	22,1	0,000	1,74	0,89	1,76	1,68	1,68	1,77	1,84	0,09	0,10				-0,10	-0,18	-0,10	-0,18		
Traitement des idées : vérifier si je peux dire quel est le sujet du texte	53,2	0,000	1,70	0,92	1,60	1,65	1,70	1,77	1,87		-0,11	-0,19	-0,30		-0,14	-0,25		-0,19	-0,11	
Traitement des idées : vérifier ce que je retiens de ma lecture	11,5	0,000	1,62	0,89	1,66	1,59	1,56	1,62	1,68		0,10					-0,11		-0,14		
Traitement des idées : vérifier si je peux appliquer ce que je lis	56,4	0,000	1,35	0,97	1,50	1,39	1,31	1,24	1,22	0,11	0,19	0,27	0,28		0,16	0,17		0,09		
Résultat : me demander si j'aurai une bonne note	3,8	0,004	2,00	0,92	2,04	1,97	2,01	2,00	1,97											
Résultat : vérifier si l'apprentissage avance	41,8	0,000	1,51	0,88	1,63	1,55	1,48	1,42	1,42	0,09	0,16	0,23	0,24		0,14	0,15				

Tableau 1

Moyenne obtenue pour chacun des énoncés regroupés par composantes pour tous les élèves et selon l'année scolaire et comparaison entre les années

	Moyenne tous et par niveau									d de Cohen ¹²										
	F	P	Tous	E.T.	1	2	3	4	5	1vs2	1vs3	1vs4	1vs5	2vs3	2vs4	2vs5	3vs4	3vs5	4vs5	
Non relié à l'activité : penser juste au moment où ce travail sera fini	10,0	0,000	1,18	0,96	1,11	1,18	1,24	1,18	1,19		-0,13									
Non relié à l'activité : me demander si les autres sont contents ou impressionnés par mon travail	55,0	0,000	0,73	0,90	0,81	0,84	0,73	0,61	0,61		0,09	0,22	0,22	0,12	0,26	0,26	0,14	0,14		
Stratégies d'ajustement de l'activité																				
Absence d'ajustement : arrêter de travailler et abandonner	12,0	0,000	0,46	0,73	0,41	0,49	0,51	0,48	0,44	-0,11	-0,13	-0,10								
Réalisation de l'activité : essayer d'utiliser de meilleures façons de faire	24,8	0,000	1,71	0,93	1,82	1,70	1,64	1,67	1,69	0,13	0,19	0,16	0,15							
Réalisation de l'activité : revoir les consignes	20,6	0,000	1,60	0,94	1,70	1,59	1,55	1,54	1,61	0,12	0,16	0,17	0,10							
Réalisation de l'activité : essayer de mieux utiliser mon temps	20,5	0,000	1,46	0,92	1,55	1,47	1,43	1,37	1,43		0,13	0,19	0,12		0,11					
Traitement du texte : regarder les titres, les graphiques (...)	21,5	0,000	1,86	0,95	1,82	1,78	1,90	1,91	1,95		-0,08	-0,09	-0,13	-0,14	-0,14	-0,18				
Traitement du texte : lire plus lentement	37,7	0,000	1,70	0,92	1,65	1,60	1,69	1,76	1,83			-0,12	-0,20	-0,10	-0,18	-0,26			-0,17	
Traitement du texte : revoir l'introduction ou le résumé du texte, s'il y en a un	3,3	0,011	1,42	0,94	1,42	1,41	1,41	1,40	1,47											
Traitement des idées : lire à nouveau les informations dans le texte	32,3	0,000	1,84	0,88	1,83	1,76	1,80	1,91	1,97			-0,09	-0,16		-0,16	-0,23	-0,13	-0,20		
Traitement des idées : porter attention aux mots que je ne connais pas	17,2	0,000	1,58	0,93	1,68	1,57	1,54	1,53	1,59	0,12	0,15	0,16	0,10							
Traitement des idées : essayer de mémoriser les informations	50,5	0,000	1,42	0,96	1,56	1,46	1,39	1,38	1,27	0,11	0,19	0,19	0,31			0,20		0,13	0,13	

Tableau 1

Moyenne obtenue pour chacun des énoncés regroupés par composantes pour tous les élèves et selon l'année scolaire et comparaison entre les années

	Moyenne tous et par niveau									d de Cohen ¹²										
	F	P	Tous	E.T.	1	2	3	4	5	1vs2	1vs3	1vs4	1vs5	2vs3	2vs4	2vs5	3vs4	3vs5	4vs5	
Réalisation de l'activité : faire tout ce qui était demandé dans les consignes	21,7	0,000	2,04	0,88	2,05	1,96	2,00	2,09	2,13	0,10			-0,10		-0,13	-0,19	-0,09	-0,15		
Réalisation de l'activité : utiliser de bonnes façons de faire	11,6	0,000	1,99	0,87	2,05	1,96	1,94	1,97	2,00	0,11	0,13	0,09								
Réalisation de l'activité : bien se concentrer sur le travail	10,9	0,000	1,91	0,83	1,95	1,87	1,87	1,92	1,97	0,09	0,10					-0,12		-0,11		
Réalisation de l'activité : finir à temps	4,2	0,002	1,96	0,92	1,94	1,95	1,94	1,95	2,02											
Traitement des idées : comprendre le texte	42,2	0,000	2,10	0,85	2,05	2,02	2,06	2,19	2,22				-0,17	-0,20		-0,20	-0,24	-0,16	-0,20	
Traitement des idées : comprendre le sujet	47,5	0,000	1,99	0,85	1,94	1,91	1,95	2,06	2,14				-0,14	-0,24		-0,18	-0,28	-0,13	-0,23	-0,10
Traitement des idées : avoir une idée générale du sujet	45,8	0,000	1,83	0,86	1,75	1,79	1,81	1,89	1,99				-0,16	-0,28		-0,12	-0,25	-0,10	-0,22	-0,12
Traitement des idées : trouver des détails ou des faits importants (noms, dates)	7,4	0,000	1,80	0,89	1,77	1,79	1,76	1,82	1,86					-0,10						-0,12
Performance : obtenir une bonne note	47,5	0,000	2,12	0,86	2,08	2,03	2,08	2,20	2,27	0,06			-0,14	-0,23		-0,20	-0,28	-0,14	-0,23	
Performance : apprendre ce qu'il fallait	11,4	0,000	1,91	0,85	1,98	1,89	1,88	1,89	1,88	0,10	0,12	0,11	0,12							
Nombre de comparaisons significantes										30	44	48	54	10	40	51	18	41	20	
Nombre of comparaisons à .20 ou plus										0	3	13	25	0	6	24	0	10	1	

1. Seuls les coefficients significatifs d de plus de .001 ont été rapportés.

2. La taille de l'effet s'analyse ainsi : 0,2 petit, 0,5 moyen et 0,8 large.

sections, lesquelles correspondent aux composantes clés du cycle d'autorégulation du modèle. Par exemple, des portraits des objectifs personnels des élèves ont été créés afin de voir les liens entre les différents objectifs : ceux en lien avec la situation (ex. : bien réaliser l'activité), ceux périphériques à la situation (ex. : travailler avec ses amis) et ceux traduisant un non-engagement (ex. : finir le plus vite possible). Ces portraits représentent ce que les élèves reconnaissent penser ou faire dans cette situation. Ils ont été obtenus à la suite des analyses de moyenne effectuées pour chacun des items (voir colonnes *Moyenne tous* et *Écart-type*). Les valeurs des réponses sont de 0 (presque jamais), 1 (parfois), 2 (souvent) et 3 (presque toujours).

Afin de répondre au deuxième objectif de l'étude, des comparaisons entre les portraits des élèves des cinq niveaux scolaires ont été effectuées. Pour ce faire, un test d'hypothèse de l'égalité de moyennes a été utilisé : l'ANOVA univariée. Le coefficient F (test F de Fisher) et la probabilité associée, le P, sont présentés dans le tableau 1. Comme ce test est significatif pour tous les items, une investigation a été réalisée afin de savoir quels niveaux scolaires avaient des différences de moyenne significatives. À cette fin, le test de comparaisons multiples de Tamhane a été utilisé, parce qu'il ne requiert pas une égalité de variance entre les différents niveaux de facteurs. Dans les cas où le test de Tamhane était significatif à plus de 0,05, une analyse de la taille de l'effet a été effectuée (d de Cohen). Les résultats sont présentés au tableau 1.

Résultats

Objectif 1 : Constats tirés des portraits de l'autorégulation de l'APL des élèves de milieux défavorisés lorsqu'ils apprennent en lisant

Deux principaux constats se sont dégagés de l'analyse des portraits qui ressortaient des réponses données par les élèves. Le premier constat est que les élèves mentionnent autoréguler, en particulier, les aspects de lecture et de compréhension du texte lors de l'APL, mais peu l'apprentissage lui-même (*retenir, appliquer, voir comment les informations vont ensemble*). Ce constat est tiré des réponses obtenues aux items sur l'interprétation des exigences de l'activité, les objectifs poursuivis, les stratégies de contrôle, les stratégies d'ajustement et les critères de performance. Lors de l'interprétation des exigences de l'activité d'APL, en moyenne, les élèves disent qu'il leur est demandé plus fréquemment de lire les textes (*lecture des textes*) et de comprendre (*comprendre les informations lues, comprendre le sujet*) que d'apprendre (*voir comment les informations vont ensemble et appliquer ce qu'ils ont lu*). Lorsqu'ils fixent leurs objectifs personnels, les élèves disent vouloir *comprendre* ce qu'ils lisent plus souvent qu'ils ne disent vouloir *apprendre sur le sujet*. Dans le même ordre d'idée, les stratégies de contrôle les plus mentionnées par les élèves sont celles qui ciblent la réalisation de la lecture (*vérifier que j'ai bien fait les lectures demandées*) et le traitement des idées pour la compréhension (*vérifier que j'ai bien trouvé l'information importante, vérifier ce que je comprends et ne comprends pas*). La stratégie

de contrôle de l'apprentissage, *vérifier ce que je retiens de ma lecture*, arrive au quatrième rang des stratégies les moins mentionnées. Pour ce qui est des stratégies d'ajustement, les plus populaires sont principalement les stratégies de traitement du texte (*regarder les titres et les sous-titres* et *lire plus lentement*) et une stratégie de traitement des idées reliées à la compréhension (*lire à nouveau les informations dans le texte*). Enfin, pour les critères de performance, *comprendre le texte* fait partie des trois critères les plus mentionnés par les élèves, alors que ceux qui font référence à l'apprentissage (*faire des liens entre les informations* et *faire des liens entre ce que je lis et ce que je connais*) sont les moins mentionnés.

Le deuxième constat tiré de cette étude est que les élèves mentionnent qu'ils recourent peu aux stratégies d'autorégulation lors de l'apprentissage par la lecture. Pour toutes les stratégies d'autorégulation, aucune moyenne obtenue n'est au-dessus de 2 (*souvent*). Pour les stratégies de planification, l'item mentionné avec la plus grande fréquence consiste à seulement *lire le texte*, ce qui reflète une absence de planification. Les stratégies de planification qui obtiennent les meilleures moyennes sont : *vérifier la longueur des lectures* et *penser aux consignes*. Les stratégies plus spécifiques de planification du temps et de l'activité sont les moins mentionnées par les élèves. Ce portrait montre des lacunes importantes sur le plan des stratégies de planification. De façon générale, les stratégies de contrôle et d'ajustement mentionnées par les élèves présentent une certaine diversité pour la réalisation du travail, le traitement des idées (principalement la compréhension) et le traitement du texte. Toutefois, ces portraits sont lacunaires sur le plan de l'autorégulation de l'apprentissage signifiant (voir à faire des liens entre les informations et entre les informations et les connaissances). Les stratégies de contrôle les plus mentionnées par les élèves se répartissent dans les deux principaux types : la réalisation du travail (*vérifier que j'ai bien fait les lectures*, *revoir les consignes* et *penser au temps*) et les stratégies de traitement des idées (*vérifier que j'ai bien trouvé l'information importante*, *vérifier ce que je comprends et ne comprends pas* et *vérifier si je peux dire quel est le sujet du texte*). Les stratégies d'ajustement, qui obtiennent les meilleures moyennes, ciblent le traitement du texte (*regarder les titres et les graphiques [...]*, *lire plus lentement*), le traitement des idées (*lire à nouveau les informations dans le texte*) et la réalisation de l'activité (*essayer d'utiliser de meilleures façons de faire*). Enfin, les stratégies d'autoévaluation sont très lacunaires. La stratégie *s'assurer d'avoir bien fait*, qui est très générale, obtient la meilleure moyenne, suivie, dans une moindre mesure, de *comparer ce que j'ai fait avec les consignes*.

Objectif 2 : Constats tirés de l'analyse comparative faite selon les niveaux scolaires

En général, bien que les ANOVA montrent des différences selon les années pour tous les items du questionnaire, ce ne sont pas toutes les moyennes de réponse aux items pour la totalité des années scolaires qui sont différentes. Ce sont notamment les moyennes des élèves de 1^{re} année qui diffèrent de celles des élèves de 4^e et de

5^e année. De plus, dans les résultats, une attention portée à l'aspect cumulatif des effets (petits) révèle des portraits différents d'autorégulation des élèves lors de l'APL. Dans les résultats, les différences les plus nombreuses et qui ont les effets les plus grands (taille de l'effet de 0,30 et 0,40) viennent de la comparaison entre les élèves de 1^{re} et de 5^e année. Il en est de même pour les élèves de 2^e année par rapport aux 4^e et 5^e années. Les élèves de 3^e année se distinguent aussi de ceux de 5^e année sur quelques items.

De façon générale, les élèves plus âgés sont principalement centrés sur la compréhension et les idées principales et, dans une moindre mesure, sur l'apprentissage (vérifier s'ils peuvent dire le sujet du texte), alors que les plus jeunes mettent l'accent sur les autres (demander de l'aide, vouloir faire plaisir), sur ce qui les intéresse, de même que sur la mémorisation et l'apprentissage. Ces derniers mentionnent aussi avoir plus fréquemment recours aux stratégies d'autorégulation, dont celles de planifier leur temps et leurs stratégies et de vérifier leur concentration et leurs stratégies.

De façon plus spécifique, lors de l'interprétation des exigences de l'activité d'APL, les élèves plus jeunes voient davantage les aspects de l'apprentissage et de la mémorisation de cette situation que les plus âgés. Les premiers pensent que la situation demande de *mémoriser ce qui est lu* (1, 2, 3 > 5) et d'*appliquer* (1 > 4, 5). Ils pensent aussi qu'il s'agit de *sélectionner des idées intéressantes* (2 > 4). Les élèves plus âgés, quant à eux, ont une interprétation de la situation centrée sur le texte et sa compréhension: la lecture de textes (5 > 1, 2), la compréhension du sujet (5 > 1, 2), l'identification de l'idée générale (5 > 1) et la sélection de l'idée principale (5 > 1, 2, 3, 4 et 4 > 2).

Sur le plan des objectifs personnels poursuivis, les élèves plus âgés veulent comprendre davantage (5 > 2) que les plus jeunes, alors que ces derniers ciblent plus d'objectifs périphériques à la situation (travailler avec des amis, 2, 3 > 5, et faire plaisir et impressionner les autres, 1, 2 > 4, 5).

Dans le cas des stratégies d'autorégulation, les différences les plus nombreuses ont été observées au niveau des stratégies de contrôle, suivies des stratégies de planification, d'autoévaluation et d'ajustement. Lors de la planification, les différences en faveur des plus jeunes apparaissent sur l'aspect de l'activité: *choisir la façon de réaliser l'activité*, *planifier mon temps*, *demander de l'aide pour expliquer l'activité* (1 > 4), *faire un plan* (1 > 3, 4, 5) et *demander de l'aide pour savoir comment faire l'activité* (1, 2 > 5). Les plus âgés se distinguent seulement par la mention de *seulement lire* (5 > 1, 2). Pour les stratégies de contrôle, les plus jeunes déclarent utiliser plus celles qui ciblent les façons de faire, la concentration, l'application et l'apprentissage (1 > 4, 5), de même que *se demander si les autres seront contents ou impressionnés par mon travail* (1, 2 > 4, 5). Les élèves de 5^e année mentionnent plus souvent que les plus jeunes des stratégies de contrôle qui ciblent le contenu du texte: *trouver des informations importantes* (5 > 2) et *vérifier si je peux dire quel est le sujet du texte* (5 > 1, 2). Lors de l'ajustement, les plus jeunes mentionnent

davantage *mémoriser* (1, 2 > 5), alors que les plus âgés ciblent *lire plus lentement* (5 > 1, 2) et *lire à nouveau* (5 > 2, 3).

Dans le cas des stratégies d'autoévaluation, les plus jeunes disent penser à améliorer leur façon de travailler (1 > 3, 4, 5 et 2 > 4, 5) et à se demander s'ils ont appris tout ce qu'ils devaient apprendre (1 > 3, 4 et 1, 2 > 5). Les plus âgés vérifient s'ils ont bien fait l'activité, de manière générale, et comparent ce qu'ils ont fait avec les consignes (5 > 2, 3) et avec les autres (5 > 1, 2, 3 et 4 > 1). Enfin, les différences au plan des critères de performance sont en faveur des plus âgés et ciblent principalement la compréhension en lecture : comprendre le texte, avoir une bonne note (5 > 1, 2, 3 et 4 > 2), comprendre le sujet et avoir une idée générale (5 > 1, 2, 3).

Discussion

Trois résultats de cette étude méritent d'être repris en discussion : 1) l'accent mis sur la lecture et la compréhension ; 2) le recours à un faible nombre de stratégies d'autorégulation pour tous, mais particulièrement pour les élèves plus âgés ; et 3) les différences entre les élèves du début et de la fin du secondaire.

Un accent systématique mis sur la lecture et la compréhension

Au sujet de l'accent systématique mis sur la lecture et la compréhension, plus que sur l'apprentissage signifiant pour tous les élèves, une hypothèse explicative de ces tendances pourrait résider dans l'histoire scolaire des élèves. En effet, il est permis de penser que la formation en lecture que les élèves ont reçue à l'école leur a appris à lire et à comprendre des textes narratifs (Armand, 1995), mais pas à apprendre en lisant. Dans ce contexte, la lecture n'est pas enseignée comme source d'information pour acquérir des connaissances. Ainsi, lorsque les élèves ont à réaliser une activité d'APL, ils peuvent difficilement reconnaître qu'il s'agit d'une telle activité d'apprentissage.

De plus, lors de la lecture de textes informatifs dans les cours de sciences, par exemple, la principale activité qui leur a probablement été proposée était celle de répondre à des questions en se référant au texte (Cartier et Théorêt, 2001). Dans ce cas, l'accent a été mis sur la lecture et la compréhension des idées principales et des détails (Beck et McKeown, 1991). Savoir lire les informations contenues dans un texte et savoir les comprendre sont deux aspects importants de l'APL, mais non suffisants. Pour que les élèves puissent apprendre en lisant, les activités proposées doivent leur permettre d'acquérir des connaissances sur un sujet, en faisant des liens entre les informations et en appliquant ce qu'ils lisent. Or, seulement de 36 à 47 % des élèves de l'étude comprennent la situation d'APL de cette manière. La représentation des situations d'APL de nombreux élèves ne tient donc pas compte de ces aspects essentiels.

Le recours à un faible nombre de stratégies d'autorégulation

Les résultats indiquent que les élèves de milieux défavorisés mentionnent avoir recours à un faible nombre de stratégies d'autorégulation. Ces résultats vont dans

le même sens que ceux obtenus dans d'autres recherches effectuées au secondaire dans différents milieux (Cartier, 2003 ; Cartier et Théorêt, 2001 ; Zimmerman et Martinez Pons, 1986). Comment expliquer ce faible portrait de stratégies d'autorégulation ? Différentes explications sont possibles, lesquelles peuvent se rapporter à des individus ou à des groupes d'élèves.

Une explication possible de ce portrait lacunaire pourrait résider dans le manque de complexité des activités proposées. En effet, il est permis de penser que les activités de lecture, principalement axées sur la lecture d'un texte à la fois et sur la réponse à des questions avec le texte en mains, n'offrent pas aux élèves un contexte d'apprentissage complexe dans lequel ils ont à s'autoréguler, tel que démontré par Perry (1998). Le contexte de *question simple - réponse* peut donc les amener à commencer leur activité directement par la lecture du texte, à tenter de le comprendre et à sélectionner des informations, sans avoir pour autant à autoréguler leur travail et leur apprentissage. Perry (1998), dans une étude réalisée auprès d'élèves du début du primaire, a montré que dans un contexte complexe d'apprentissage, les jeunes élèves autorégulaient leur apprentissage. La mise en situation des élèves dans des activités complexes et leur formation pourraient donc débiter très tôt dans leur scolarisation. Par ailleurs, Zimmerman (2000) a indiqué le manque d'expérience sociale de l'autorégulation comme étant l'une des causes des problèmes reliés à l'autorégulation de l'apprentissage. Ce manque d'expérience sociale peut se retrouver dans le contexte familial de l'élève et aussi dans son contexte scolaire.

De plus, il est permis de penser que les élèves ne sont pas formés à s'autoréguler lors de l'APL. Au primaire et au secondaire, il est reconnu que les enseignants ne forment pas les élèves à l'APL (Cartier et Théorêt, 2001 ; Ciardiello, 2002 ; Théorêt, 2003). Une recherche, effectuée à Montréal auprès de 12 enseignants de différentes disciplines (français, biologie, mathématiques, morale, géographie) de trois écoles secondaires de milieu populaire, a montré que leurs pratiques pédagogiques consistaient surtout à poser aux élèves des questions sur le contenu des lectures et à réagir aux réponses qu'ils donnaient (Cartier et Théorêt, 2001).

Des différences de portraits entre les élèves du début et de la fin du secondaire

La comparaison des portraits d'APL selon les niveaux scolaires permet de constater que les élèves plus jeunes rapportent qu'ils ont recours, davantage que les plus âgés, aux stratégies d'autorégulation. Toutefois, leurs portraits d'APL montrent qu'ils mettent l'accent sur la demande d'aide et la mémorisation. Ces portraits demeurent lacunaires. Les élèves plus âgés montrent une autorégulation de l'APL principalement centrée sur la lecture et la compréhension et, dans une moindre mesure, sur l'apprentissage. Cette compréhension de la situation, comprendre et apprendre, est en faveur des plus âgés. Toutefois, ces portraits sont limitatifs pour eux aussi, car ils mentionnent avoir rarement recours aux stratégies d'autorégulation. Les résultats sur les stratégies d'autorégulation en faveur des plus jeunes vont dans le

même sens que ceux de l'étude longitudinale de Chouinard et ses collaborateurs (2005), qui montrent que les élèves de la fin de la 1^{re} année du secondaire disent utiliser moins de stratégies d'autorégulation de l'APL que lorsqu'ils étaient à la fin du primaire. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait qu'au début du secondaire, les élèves utilisent certaines stratégies apprises au primaire, mais finissent par les utiliser de moins en moins (Schumm, Vaughn et Saumell, 1991).

Une hypothèse qui expliquerait l'ensemble des différences obtenues entre les élèves plus jeunes et plus âgés pourrait résider dans le lien entre l'exemple d'activités d'APL donné dans le questionnaire et les choix faits par les élèves. Bien que tous les exemples aient été choisis en sciences humaines, pour chaque niveau scolaire, il y avait un exemple qui portait sur la discipline au programme cette année-là. Ainsi, comme les domaines d'apprentissage ont varié entre les groupes des plus jeunes et des plus âgés (géographie/histoire et histoire/morale), il est possible que les différences de résultats soient attribuables aux disciplines. Nos résultats suggèrent que les effets des disciplines et des niveaux scolaires sur l'engagement des élèves à apprendre en lisant constituent des aspects importants dont il faudra tenir compte dans les recherches futures.

Conclusion

Le but de cet article était de présenter un portrait détaillé de l'APL autorégulé de 20 545 élèves lorsqu'ils lisent pour apprendre, fréquentant 59 écoles francophones de milieux défavorisés du Québec. Basés sur le modèle *Apprentissage autorégulé dans des situations scolaires*, nos résultats offrent des portraits nuancés et cohérents de la façon dont les élèves du secondaire d'écoles en milieux défavorisés envisagent l'activité d'APL et leur participation à celle-ci. En général, la perception des élèves reflète un processus limité quant aux stratégies d'autorégulation, tout particulièrement chez les plus âgés. De plus, les perceptions des élèves des niveaux scolaires les plus avancés sur l'APL sont axées sur la lecture et sur la compréhension et, dans une moindre mesure, sur l'apprentissage, alors que celles des plus jeunes le sont sur la mémorisation et la demande d'aide. Ces résultats montrent l'importance d'intervenir auprès des élèves pour les guider au plan de l'APL et, notamment, dans l'autorégulation de cette situation d'apprentissage.

Les résultats obtenus au cours de cette étude ont certaines limites. D'abord, le portrait de l'autorégulation des élèves a été obtenu à partir de réponses à un questionnaire autodéclaré. Ces réponses sont importantes parce qu'elles indiquent la perception que les élèves ont de ce qu'on leur demande de faire et de leur façon de faire. Toutefois, ces informations ne donnent pas une idée exacte de ce qu'ils font. De plus, les élèves qui ont participé à l'étude sont ceux dont le consentement parental a été obtenu. Cette exigence éthique, importante en recherche, n'a pas permis d'établir le portrait de l'ensemble des élèves qui fréquentaient les classes visitées. Par ailleurs, cette étude transversale offre un devis longitudinal accéléré qui ne remplace pas un véritable devis longitudinal. Enfin, il convient de préciser

que ces résultats demeurent généraux. Il faut donc prendre des précautions avant de les généraliser à des individus particuliers.

Dans les recherches futures, il serait important de faire des analyses sur les différences individuelles des élèves, car celles-ci pourraient nous aider à mieux comprendre l'autorégulation des élèves lorsqu'ils lisent pour apprendre. De plus, il faudrait pouvoir établir des liens avec les activités scolaires. Par exemple : est-ce que la façon dont les élèves se représentent l'APL correspond à ce qu'on leur demande de faire à l'école ?

Malgré ces limites, cette étude est importante, car elle permet de mieux comprendre la façon dont les élèves qui fréquentent des écoles en milieux défavorisés perçoivent le fait de s'autoréguler lorsqu'ils lisent pour apprendre. De plus, elle permet de comparer le fonctionnement des élèves selon l'année scolaire. L'analyse par items donne aux chercheurs, aux enseignants et à tous les intervenants du milieu éducatif, des indications sur les principales dimensions qui doivent être au cœur de leurs préoccupations.

SUMMARY • This study presents a portrait of the self-regulated learning-by-reading strategies of 20,545 secondary level students (aged 12 to 17) from 59 Francophone schools in low socio-economic areas in Quebec. The authors applied an evaluation questionnaire, "Lire pour apprendre" (Cartier et Butler, 2003). Results show that students understand the complexity of a situation based on their interpretation, their objectives and their performance criteria. The learning aspect in the situation is less targeted. However, students present self-regulated learning strategies that are inadequate. Differences in self-regulation by students at the beginning and at the end of the secondary level were found.

KEY WORDS • self-regulation, learning-through-reading, secondary level, low socio-economic milieu, descriptive research.

RESUMEN • Este estudio tiene por objetivo presentar los perfiles de autorregulación durante el aprendizaje por la lectura de 20 545 alumnos de la secundaria (de 12 a 17 años de edad) provenientes de 59 escuelas francófonas de medios desfavorecidos de la provincia de Quebec. Se fundamenta en el cuestionario de evaluación *Lire pour apprendre* (Cartier y Butler, 2003). Los resultados muestran que los alumnos encuentran una cierta complejidad a la situación por su interpretación, sus objetivos y los criterios de desempeño. La parte « aprendizaje » de la situación se encuentra menos señalada. Por otro lado, los alumnos presentan perfiles de autorregulación con lagunas. Se observaron diferencias de autorregulación entre los alumnos del principio y del final de la secundaria.

PALABRAS CLAVES • autorregulación, aprendizaje por la lectura, secundaria, medios desfavorecidos, investigación descriptiva.

Références

- Armand, F. (1995). *Effets de l'interaction entre les schémas du lecteur et la structure du texte sur la compréhension de textes informatifs par des élèves de 6^e année*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Barton, M. L. (1997). Addressing the literacy crisis: teaching reading in the content areas. *NASSP Bulletin*, 81(587), 22-30.
- Beck, I. L., and Mc Keown, M. G. (1991). Social studies texts are hard to understand: mediating some of the difficulties. *Language Arts*, 68, 482-490.
- Bradshaw, J. (2002). Child poverty and child outcomes. *Children and Society*, 16, 131-140.
- Butler, D. L., and Cartier, S. C. (2004). Promoting effective task interpretation as an important work habit: a key to successful teaching and learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1729-1758.
- Butler, D. L., and Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Cartier, S. (2003). Lire pour apprendre. Dans N. Van Grunderbeeck, M. Théorêt, S. Cartier et R. Chouinard (Dir.): *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire. Rapport de recherche*. Québec, Québec: Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).
- Cartier, S. C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture d'élèves en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une classe de cheminement particulier de formation en première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460.
- Cartier, S. C., and Butler, D. L. (2004, mai). *Elaboration and validation of the questionnaires and plan for analysis*. Paper presented at the annual conference of the Canadian Society for the Study of Education, Toronto, Ontario.
- Cartier, S. et Théorêt, M. (2001). *Lire pour apprendre: une compétence à maîtriser au secondaire. Rapport de recherche*. Programme de soutien à l'école montréalaise. Québec, Québec: ministère de l'Éducation.
- Cartier, S. C., Janosz, M. et Butler, D. L. (2005). *Stratégies d'apprentissage par la lecture: résultats des élèves d'écoles francophones échantillonnées à l'automne 2003. Rapport de recherche*. Coordonation des interventions en milieu défavorisé. Québec, Québec: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- 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.
- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Laurier, M., Plante, I. et Butler, 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. Rapport de recherche*. Québec, Québec: Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).

- Ciardiello, A. V. (2002). Helping adolescents understand cause/effect text structure in social studies. *The Social Studies*, January/February, 31-36.
- Darden, E. C. (2003). The race challenge. *American School Board Journal*, 190(12), 34-38.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Horton, S., and 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.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., and Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: a test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-759.
- Johnson, N. J., and Giorgis, C. (2001). Children's Books: interacting with the curriculum. *The Reading Teacher*, 55(2), 204-213.
- Kozminsky, E., and Kozminsky, L. (2001). How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of Research in Reading*, 24(2), 187-29.
- Laparra, M. (1986). Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs. *Pratiques*, 51, 77-85.
- Lindberg, V. (2003). Learning practices in vocational education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 157-179.
- Meichenbaum, D., and Biemiller, A. (1992). In search of student expertise in the classroom: a metacognitive analysis. Dans M. Pressley, K. R. Harris, and J. T. Guthrie (Dir.): *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego, CA: Academic Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MÉQ (1999). *Une école adaptée à ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire et plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MÉQ (2003). La carte de la population scolaire et les indices de défavorisation. *Bulletin statistique de l'éducation*. [En ligne]. Disponible le 20 décembre 2007 : http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/bulletin_26.pdf
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715-729.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, M., Pintrich, P. R., and Zeidner, M. (2005). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., and Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. Dans D. H. Schunk, and J. L. Meese (Dir.): *Student perceptions in the classroom*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., and Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 71-86.
- Schumm, J. S., Vaughn, S., and Saumell, L. (1991). What teachers do when the textbook is tough: students speak out. *Journal of Reading Behaviour*, 24(4), 481-503.

- Smith, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal, Québec: HRW.
- Stetson, E. G., and Williams, R. P. (1992). Learning from social studies textbooks: why some students succeed and others fail. *Journal of Reading*, 36(1), 22-30.
- Théorêt, M. (2003). Pratiques d'enseignement/apprentissage. Dans N. Van Grunderbeeck, M. Théorêt, S. Cartier et R. Chouinard (Dir.): *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire. Rapport de recherche*. Québec, Québec: Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).
- Vacca, R. T. (1998). Let's not marginalize adolescent literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 41(8), 604-609.
- Van Dijk, T. A., and Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY: Academic.
- Vauras, M. (1991). *Text learning strategies in school-aged students*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennicæ .
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Weinstein, C. E., and Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategy. Dans M. C. Wittrock (Dir.): *Handbook of Research on Teaching* (3rd edition), New York, NY: Macmillan.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, and P. R. Pintrich (Dir.): *Handbook of Self-Regulation*. New York, NY: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., and Martinez Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

Texte reçu le: 23 septembre 2005

Version finale reçue le: 5 février 2007

Accepté le: 24 mai 2007