Document généré le 16 juil. 2025 03:39

Revue de recherches en littératie médiatique multimodale

APPRENDRE EN LISANT AU PRIMAIRE EN RECOURANT À DES TEXTES INFORMATIFS ILLUSTRÉS : ÉTUDE EXPLORATOIRE

Sylvie C. Cartier, Virginie Martel, Julie Arseneault et Éliane Mourad

Volume 2, octobre 2015

La littératie illustrée, enseignement et apprentissage. Actes du 1e colloque international du LIMIER

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1047316ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1047316ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale

ISSN

2368-9242 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Cartier, S. C., Martel, V., Arseneault, J. & Mourad, É. (2015). APPRENDRE EN LISANT AU PRIMAIRE EN RECOURANT À DES TEXTES INFORMATIFS ILLUSTRÉS : ÉTUDE EXPLORATOIRE. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, *2*. https://doi.org/10.7202/1047316ar

Résumé de l'article

Une situation de lecture essentielle à la réussite de l'élève dans toutes disciplines est l'apprentissage par la lecture (APL). Afin de soutenir leurs élèves en ce sens, des enseignants d'une école urbaine en milieu défavorisé ont développé de manière collaborative une approche type de situation d'APL qu'ils adaptent selon leurs groupes et selon la discipline enseignée. La présente étude a pour objectif d'explorer la relation entre la situation d'APL, conçue par ces enseignants de 3e cycle, comprenant les tâches à réaliser et les documents de lecture proposés, et les réponses des élèves aux diverses tâches. Les principaux résultats montrent que peu des tâches proposées demandent réellement de lire et que la source d'information principale demeure textuelle. Conséquemment, le recours à l'image comme support informatif reste encore marginal et la planification de tâches d'APL, de même que le choix des textes, reste un défi majeur à relever dans la planification d'une situation d'APL au primaire.

Tous droits réservés © Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 2015

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 en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

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.

https://www.erudit.org/fr/

APPRENDRE EN LISANT AU PRIMAIRE EN RECOURANT À DES TEXTES INFORMATIFS ILLUSTRÉS : ÉTUDE EXPLORATOIRE

Sylvie C. Cartier, Professeure, Université de Montréal
Virginie Martel, Professeure, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis
Julie Arseneault, M.Éd., Université de Montréal
Éliane Mourad, Doctorante, Université de Montréal

Résumé
Une situation de lecture essentielle à la réussite de l'élève dans toutes disciplines est l'apprentissage par la lecture (APL). Afin de soutenir leurs élèves en ce sens, des enseignants d'une école urbaine en milieu défavorisé ont développé de manière collaborative une approche type de situation d'APL qu'ils adaptent selon leurs groupes et selon la discipline enseignée. La présente étude a pour objectif d'explorer la relation entre la situation d'APL, conçue par ces enseignants de 3e cycle, comprenant les tâches à réaliser et les documents de lecture proposés, et les réponses des élèves aux diverses tâches. Les principaux résultats montrent que peu des tâches proposées demandent réellement de lire et que la source d'information principale demeure textuelle. Conséquemment, le recours à l'image comme support informatif reste encore marginal et la planification de tâches d'APL, de même que le choix des textes, reste un défi majeur à relever dans la planification d'une situation d'APL au primaire.

Abstract
An essential activity of reading for student success in all disciplines is learning through reading (APL). To support their students in this sense, teachers from an urban school in a disadvantaged area developed collaboratively an approach of APL they adapt according to their group and the discipline taught. This study aims to explore the relationship between the activity of APL designed by the teachers of the 3rd cycle including a series of tasks and texts proposed and student responses to the various tasks. The main results show that few of the proposed tasks actually require reading and that the main source of information remains textual. Consequently, the use of the image as information support is still marginal and planning activity of APL, as the choice of texts, remains a major challenge in planning for an APL context.

Mots-clés : apprentissage par la lecture; littératie illustrée; primaire; apprentissage autorégulé ; lecture
Keywords: learning through reading; visual literacy; elementary; self-regulated learning; reading

1. Problématique

L'apprentissage repose très fréquemment sur la consultation et le traitement de documents (sous format papier ou en ligne) traitant de divers sujets par le biais du texte ou, comme c'est de plus en plus le cas, par le biais du texte et de l'image (illustrations, photographies, schémas, tableaux, etc.) (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Apprendre, c'est donc en grande partie traiter l'information contenue dans divers documents informatifs (manuels – scolaires ou non –, articles de revues ou de journaux, ouvrages documentaires, sites Internet, etc.) susceptibles d'informer sur un sujet. C'est ce qui se nomme l' « apprentissage par la lecture » (APL).

Afin de traiter efficacement l'information véhiculée par ces différentes sources d'apprentissage, il est nécessaire de mobiliser un grand nombre de compétences et de stratégies assurant le décodage, la compréhension et l'apprentissage du contenu informatif textuel, mais aussi visuel qui y est proposé (Lacelle, Lebrun, Boutin, Richards et Martel, sous presse). Ceci constitue un défi important pour les élèves (Cartier, 2007). Dans le cas spécifique de l'univers social[i], ce défi est encore plus important (Harniss, Diskson, Kinder et Hollenbeck, 2001; Martel, Cartier et Butler, 2014) puisque de tous les types de textes donnés à lire à l'école, c'est le texte didactique à visée historique qui obtient la palme de la complexité et cela, pour l'ensemble des élèves (Laparra, 1991).

Au Québec, des études sur l'APL au primaire et au secondaire en milieux défavorisés dans des situations d'apprentissage en univers social présentent des constats inquiétants (Cartier, 2003; Cartier, Butler et Bouchard, 2010; Cartier, Chouinard et Contant, 2011). Par exemple, parmi plus de 20 000 élèves[ii] sondés sur une activité d'APL, choisie dans le curriculum de formation en univers social, selon leur niveau scolaire (géographie en 1re et en 3e année, histoire en 2e et en 4e année, et morale en 5e année), 32,9% ont indiqué éprouver de la difficulté à s'engager de manière efficace dans une activité d'APL et 20,3% mentionnaient vouloir l'éviter (Cartier, Butler et Janosz, 2007).

L'APL et les compétences et stratégies qu'elle sous-tend sont pourtant des vecteurs essentiels de la réussite scolaire (Lindberg, 2003; Vacca, 1998). Dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, pour le domaine du français, langue d'enseignement, il est, à cet égard, précisé qu'à la fin du 3e cycle, l'élève doit lire « (…) efficacement des textes courants et littéraires liés aux différentes disciplines» (MEQ, 2001, p. 75). En univers social, toujours au primaire, il est attendu que l'élève interroge des réalités historiques et géographiques en recourant « (…) à des ressources du milieu ainsi qu'à des documents écrits, visuels ou médiatiques variés» (MEQ, 2001, p.172).

Ces objectifs formulés par le MEQ se réalisent dans des situations complexes d'APL, structurées par des règles et des exigences variées. Ces situations requièrent de l'élève qu'il lise divers documents, dont des œuvres documentaires ou de fiction présentant un contenu à la fois textuel et visuel (Martel et Boutin, 2015). L'élève, s'appuyant sur son histoire scolaire, a à traiter l'information en lien avec l'activité à réaliser. Cette activité, constituée d'une série de tâches, oriente le traitement informationnel en vue d'apprentissage et requiert que le lecteur soit motivé et fasse preuve d'autonomie.

Un manque d'expérience et de soutien dans la réalisation de telles situations complexes et structurées d'apprentissage est reconnu comme étant un important facteur explicatif des nombreuses difficultés des élèves en ce qui a trait à l'APL et à leur capacité à apprendre de manière autonome. Comme le souligne Zimmerman (2000), pour apprendre à maîtriser et mobiliser les stratégies et compétences permettant d'acquérir de manière intentionnelle des connaissances, il faut que ces dernières soient enseignées, modélisées et renforcées dans la famille comme dans le milieu scolaire. Il importe par ailleurs que les élèves soient soutenus afin de développer leur autonomie dans ce contexte, ce qui leur demande de réfléchir aux tâches proposées et de gérer leur émotion-motivation et leurs stratégies tout au long de la réalisation de l'activité (Cartier, 2007). Malheureusement, les élèves sont très peu formés en ce sens, notamment dans les milieux défavorisés (Drolet, 1993). Au Québec, une étude, menée auprès de 1955 enseignants provenant de 63 écoles secondaires en milieu défavorisé échantillonnées à travers l'ensemble des régions du Québec, a montré que seulement 54% rapportent se consacrer souvent à l'enseignement

de stratégies d'apprentissage en général (Chouinard, Janosz, Bouthillier et Cartier (2005). Dans le cas où l'APL est essentiel à la réussite scolaire, il est pourtant fondamental d'agir de manière significative pour accroître les compétences en littératie des élèves issus des milieux défavorisés, afin de favoriser l'engagement dans leurs apprentissages et, par conséquent, leur réussite scolaire.

Pour mieux comprendre ce qui peut influer positivement sur l'APL des élèves, certaines études ont analysé le processus d'APL en relation avec une variété de pratiques d'enseignement (Cartier, Contant et Janosz, 2012; Chouinard *et al.*, 2005; Martel *et al.*, 2014). Les résultats montrent, entre autres, une relation étroite entre l'activité proposée par l'enseignant et le processus d'APL des élèves. Par exemple, dans le cas où le texte à lire est un prétexte à la réalisation d'une tâche qui vise à pratiquer ou à évaluer des stratégies cognitives, les élèves du secondaire rapportent davantage vouloir lire et comprendre le texte que de vouloir apprendre en lisant (Cartier *et al*., 2012). Dans une autre étude, des élèves du secondaire affirment mobiliser très peu les stratégies d'autorégulation lors d'apprentissage par la lecture dans le contexte où les enseignants disent recourir de manière importante à des évaluations de type test ou examen dans leur classe (Chouinard *et al*., 2005). Les résultats illustrent aussi une relation étroite entre la situation d'APL proposée, le soutien offert à sa réalisation (donc la pratique enseignante) et le processus d'APL des élèves. Par exemple, la mise en place de certaines pratiques pédagogiques jugées favorables à l'APL dans le contexte de l'utilisation du manuel scolaire a eu des effets bénéfiques sur le sentiment de compétence en lecture des élèves du primaire de l'étude (Martel *et al.*, 2014). Par contre, bien que certaines études, dont celles de Martel (2013) et Martel, Cartier et Butler (dans ce numéro), aient exploré le lien entre le support d'apprentissage retenu (le type de texte) et la situation d'APL composée, entre autres, de tâches et de réponses des élèves à ces tâches, aucune n'a analysé de manière approfondie ce lien spécifique. Cette analyse parait pourtant essentielle si l'on veut mieux comprendre pourquoi et comment les élèves s'engagent dans une situation complexe d'APL.

Sachant qu'une grande proportion d'élèves de milieux défavorisés présente un portrait d'APL problématique, des questions méritent d'être posées : 1) Quelles sont les situations d'APL mises en œuvre par les enseignants dans leur classe pour favoriser la lecture et l'apprentissage de ces élèves ? 2) Quels types de documents de lecture les enseignants choisissent-ils pour ces situations et qu'est-ce qui caractérisent ces derniers ? 3) À quelles sources d'information (texte et image) les élèves se réfèrent-ils pour réaliser les tâches d'APL proposées?

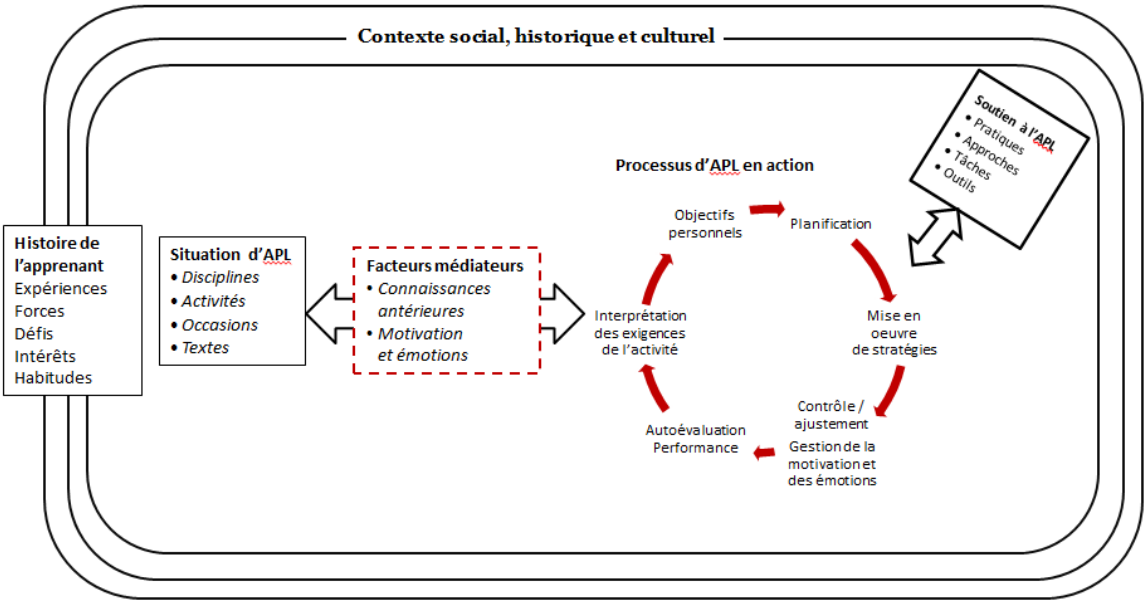
Afin de répondre à ces interrogations, la présente étude a pour objectif d'explorer, à travers une étude de cas, la situation d'APL conçue par ces enseignants de 3e cycle, comprenant les tâches à réaliser et les documents de lecture proposés, et les réponses des élèves aux diverses tâches.

2. Cadre théorique

Nous définissons l'apprentissage par la lecture comme : « [u]ne 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). Dans le modèle proposé, l'apprentissage est socialement, historiquement et culturellement situé, et il est interprété par l'élève dans une situation spécifique d'apprentissage. Il s'agit d'une relation complexe et dynamique personne-contexte, dont les divers éléments du contexte et de l'individu sont mutuellement interdépendants et toujours présents.

Dans la partie qui suit, nous présentons une version abrégée du modèle d'APL en ciblant deux aspects de ce contexte et leur lien avec le processus d'APL : la situation planifiée par l'enseignant (composée du choix des textes) et le soutien offert. Mais auparavant, il convient de présenter le processus d'APL que l'élève mobilise lorsqu'il s'engage dans une situation d'APL. Pour une description détaillée du modèle, consulter Martel, Cartier et Butler dans le présent numéro de la revue.

Figure 1 – Modèle d'apprentissage par la lecture (adapté de Butler et Cartier, 2004; Cartier et Butler, 2004, mai; Cartier, 2007)



Il importe d'abord de mentionner que le processus d'APL repose de manière générale sur les expériences, forces, défis, intérêts et habitudes de l'élève. Tout au long d'une activité, le processus d'APL est médiatisé par les connaissances et expériences antérieures de ce dernier, ainsi que par sa motivation et ses émotions. Dans l'action, ce processus se déroule en cycles (Cartier, 2007). L'élève interprète d'abord les exigences de l'activité qui lui est présentée, il se fixe ensuite des objectifs personnels et il gère leur réalisation tout au long de la situation en mobilisant une variété de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage : planification, mise en œuvre de stratégies cognitives, contrôle et ajustement (au besoin), gestion de la motivation et des émotions. À la fin des tâches et de l'activité, l'autoévaluation permet de faire le bilan du travail au regard de la performance obtenue. Cette performance désigne l'utilisation que l'élève fait de ses connaissances et de ses stratégies, dont la convocation du contenu informatif proposé dans le document lu (texte et images) pour effectuer les tâches.

2.1. La situation d'APL

Quatre composantes servent à analyser une situation d'APL : le domaine d'apprentissage (la discipline), l'activité, les occasions et les textes (Cartier, 2007).

2.1.1. Le domaine d'apprentissage

De façon générale, lorsqu'il lit pour apprendre, l'engagement de l'élève est influencé par «les demandes conceptuelles, textuelles et sémantiques de chacun des domaines d'apprentissage » (traduction libre : Moje, Dillon et O'Brien, 2000, p. 165[iii]). Une analyse de l'APL dans différents champs disciplinaires indique que l'utilisation de la lecture varie en effet d'une discipline à l'autre et que la structure des idées peut se présenter de différentes façons (Cartier et Robert, 2003). Conséquemment, cette composante est en relation étroite avec le processus d'APL de l'élève dans une activité.

2.1.2. L'activité d'APL

L'activité d'APL représente l'ensemble des tâches dans lesquelles l'élève s'engage pour atteindre les critères de performance de l'activité et les objectifs qu'il s'est fixés (Cartier, 2007). Ces tâches dirigent l'attention de l'élève lorsqu'il 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. Chaque activité présente des exigences différentes et peut toucher à des domaines d'apprentissage variés. Par exemple, lire pour résoudre un problème est privilégié en mathématiques, alors que lire pour réaliser une recherche par le biais de certains aspects de la méthode historique est davantage privilégié en univers social. Dans tous les cas, l'élève doit faire preuve d'adaptation pour s'engager de manière efficace dans la situation d'APL.

Les activités que l'enseignant propose à l'élève pour apprendre en lisant doivent satisfaire certains critères pour favoriser son engagement, sa persévérance et par conséquent, sa performance. Entre autres, ces dernières doivent être complexes afin que l'élève autorégule son apprentissage et devienne autonome dans son APL. Pour ce faire, les activités proposées doivent dépasser la simple recherche de la bonne réponse et permettre à l'élève de créer différents produits, par exemple, un vidéoclip expliquant l'information

apprise ou encore une maquette illustrant l'information visée (Perry, 1998). Les activités suggérées doivent aussi être motivantes afin de susciter l'engagement. Dix critères permettent de juger de cette qualité, dont la signifiance aux yeux de l'élève, la possibilité de collaborer avec les pairs, l'authenticité des tâches à réaliser, le temps suffisant pour le faire (Viau, 2009). En lien avec l'objectif de l'étude, nous insistons sur la troisième et dernière qualité d'une activité reconnue favorable à l'APL : sa pertinence. Une activité est considérée pertinente lorsqu'elle amène véritablement l'élève à lire et à acquérir des connaissances, ce qui devrait s'observer dans sa planification à travers la cohérence entre les objectifs ou compétences visés et le programme d'études ainsi que la qualité des tâches proposées. Ces tâches, et cela est essentiel, doivent demander d'organiser les informations lues et d'élaborer sur ce qui a été compris et retenu.

2.1.3. Les occasions d'APL

Les occasions d'APL représentent les possibilités offertes pour apprendre en lisant. L'importance de susciter de nombreuses occasions de lecture prend appui dans différents travaux de recherche (Allington, 2002; Guthrie, Schafer et Huang, 2001; Fisher et Ivey, 2005). Ces occasions sont tributaires du temps consacré à l'activité (ex. : cinq cours), du nombre de pages lues, de la fréquence de réalisation de l'activité pendant une certaine période (ex. : une fois par semaine pendant deux semestres) et du temps alloué par l'enseignant à l'intervention sur l'APL en classe.

2.1.4. Le choix des textes

Une situation d'APL se caractérise enfin par le choix des textes (ou documents) servant de support à l'apprentissage. La qualité de ces textes souvent accompagnés par des éléments visuels s'observe par diverses caractéristiques: 1) la pertinence du contenu informatif, notamment sa concordance avec les programmes d'études, son niveau d'étendue et sa justesse; 2) la qualité de l'écriture du texte qui est influencée par le degré de lisibilité, la structuration des idées, la cohérence d'ensemble et l'organisation informationnelle; 3) l'adaptation du texte aux capacités de lecture et d'apprentissage des élèves; 4) la présence et la qualité des éléments visuels (adaptation de Cartier, 2007).

Dans le contexte actuel où les supports d'apprentissage se multiplient et se diversifient (Lebrun *et al.*, 2012), le choix des documents de lecture dans une situation d'APL est un enjeu majeur. Notamment, et pour favoriser l'engagement des élèves, il importe d'éviter que le fossé s'élargisse encore davantage entre les pratiques informelles d'apprentissage tournées, entre autres, vers une utilisation massive des médiums multimodaux, souvent numériques et à dominante visuelle (ex. : les sites WEB), et les pratiques formelles proposées par l'école qui mobilisent encore fortement les supports informatifs davantage traditionnels (Gee, 2013), dont le manuel scolaire (Spallanzani *et al.*, 2001). Pour ce faire, Boutin et Martel (2015) proposent de recourir en contexte d'APL aux œuvres documentaires et de fiction destinées au lectorat jeunesse qui ont le mérite de proposer un support d'apprentissage où le texte et l'image se côtoient et supportent réciproquement le contenu informatif.

2.2. Le soutien à l'APL

Soutenir l'APL revient à favoriser chez l'élève son engagement efficace dans une situation d'APL donnée en prenant en compte son histoire personnelle d'apprenant. Ce soutien peut porter sur la lecture du texte (ou du document proposé), la réalisation des tâches, l'apprentissage visé. Ce soutien doit aussi aider l'élève à devenir autonome et à conserver sa motivation tout au long de la réalisation de l'activité. Diverses approches et pratiques de soutien ont été identifiées dans la littérature scientifique (Cartier *et al.*, 2010). Conséquemment, plusieurs formes de soutien sont possibles.

L'enseignant peut recourir à certaines pratiques d'enseignement qui ciblent un aspect spécifique du processus, par exemple, des tâches réflexives (Perry, 1998) ou des modalités de lecture guidée (Walker et Huber, 2002). Dans ce type de soutien, il peut être demandé aux élèves de réfléchir à leurs stratégies actuelles lors de discussion de classe ou dans une tâche « réflexive » qui leur demande de planifier les stratégies les plus propices à l'APL dans la situation donnée. L'enseignant peut aussi proposer une modalité de lecture collective comprenant des points d'arrêt dans le texte pour vérifier la

compréhension des parties du texte et faire réfléchir les élèves sur l'efficacité de la mise en œuvre des stratégies planifiées.

Le soutien peut aussi s'appuyer sur des approches d'enseignement combinant diverses pratiques telles que le modelage (Schunk et Zimmerman, 2007) et l'enseignement réciproque (quatre stratégies de lecture guidées et mises en œuvre dans une modalité de travail collaboratif) (Palincsar et Brown, 1984).

Enfin, divers outils servant de guide à la mise en œuvre de stratégies (p. ex. : facilitateur procédural proposant une liste de procédures à suivre pour expérimenter une stratégie d'apprentissage comme le résumé d'un texte) peuvent aussi soutenir le processus d'APL (Baker, Gersten, et Scalon, 2002). Dans tous les cas, il est important que les élèves expérimentent la pratique proposée et réfléchissent à la pertinence et à l'efficacité de son utilisation pour eux et pour l'activité ciblée (Cartier, 2007).

3. Méthodologie

La présente recherche repose sur une étude de cas. Une telle approche méthodologique (Yin, 2003) permet d'étudier de façon approfondie un groupe restreint d'individus.

Cette étude de cas s'insère dans un projet de recherche plus large qui a vu le jour dans le contexte de la réforme au Québec (MEQ, 2001). Ce projet, qui s'est déroulé entre 2002 et 2008, repose sur une démarche de développement professionnel d'enseignants (Cartier, 2009). Il a été réalisé en contexte de recherche-action collaborative avec la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et cela, en deux temps, soit 2002 et 2006-2008[iv]. L'étude de cas proposée dans cet article repose sur une analyse secondaire de données, c'est-à-dire sur « la ré-exploitation de données d'enquêtes dont les résultats prolongent et se distinguent de l'analyse originaire » (Dale, 1993)[v].

3.1. Les sujets

L'étude a été réalisée dans une école primaire située en milieu défavorisé à Montréal. Lors de l'étude, l'école comprenait en moyenne 30% d'élèves issus de l'immigration récente et elle avait l'indice 10 de niveau socio-économique , soit le plus faible (MELS, 2007).

Les participants à cette étude sont deux enseignantes de 3e cycle du primaire de cette école et leurs élèves. Ces derniers ont réalisé une situation d'APL intitulée *Québec au XIXe siècle*. Au moment de la recherche, la moitié des dossiers des élèves des deux classes ont été photocopiés selon le budget alloué. Pour cette étude de cas, les élèves participants ont été sélectionnés par choix raisonné (Beaud, 1984). Les raisons de ces choix ont été les suivantes : dans chacune des classes, cinq élèves ont été choisis au hasard parmi l'ensemble des dossiers photocopiés lors de l'étude. Un sixième dossier a été sélectionné (toujours au hasard) parmi les élèves identifiés en difficulté d'apprentissage, selon leur dossier scolaire, dans ces classes. Ce choix repose sur le désir d'étudier un contexte naturel de classe dans lequel certains élèves ont des retards à combler en fonction des visées du programme.

3.2. Le déroulement de l'étude

La recherche dans laquelle se situe la présente étude de cas s'est déroulée en cinq temps, de septembre 2006 à mai 2007 (Cartier *et al.*, 2010). Dans le cas présent, l'accent est mis sur deux de ces étapes qui permettent de traiter la question des pratiques mises en œuvre par les enseignants en lien avec l'APL des élèves. Le tableau 1 présente ces deux temps du déroulement de l'étude, de même que les outils qui ont servi à collecter les données.

Tableau 1 – Déroulement de l'étude

Étapes et participants	**SITUATION D'APL**	
	Novembre	Décembre à février
Étape	Planification des projets	Réalisation des projets
Enseignants	Guide de planification de la situation d'APL	Journal de bord Guide de rencontre bilan
Élèves		Dossier d'apprentissage

3.3. Les instruments de recherche

Quatre instruments ont permis de collecter les données pertinentes pour la présente étude. Pour les enseignants : le guide de planification de la situation d'APL, le journal de bord et le guide de rencontre bilan, et pour l'élève, le dossier d'apprentissage.

3.3.1. Le guide de planification de la situation d'APL

Lors de la planification des situations d'APL, les enseignants se sont servis d'un guide de planification qu'ils ont élaboré collectivement entre 2002 et 2006. L'information tirée de ce guide sert dans la présente étude à décrire les textes qui ont été utilisés dans les projets élaborés, de même qu'à identifier les compétences visées lors d'APL et les tâches prévues pour les élèves selon la démarche d'apprentissage par projet en quatre temps (Francoeur et Bellavance, 1995). Ces quatre temps structurent les tâches proposées dans le projet : le temps 1 est consacré à l'exploration des connaissances et des intérêts des élèves; le temps 2 permet l'analyse des informations récoltées; le temps 3 assure la synthèse et l'intégration des apprentissages; le temps 4 permet la communication et l'action. Pour cette étude de cas, l'analyse portera sur les données récoltées lors du temps 3, soit les textes proposés aux élèves et les tâches planifiées pour la lecture, l'apprentissage et leur autorégulation.

3.3.2. Le dossier d'apprentissage de l'élève

Le dossier d'apprentissage repose sur les quatre temps du projet d'APL. Il comprend une série de tâches sous forme de fiches de travail qui permettent de consigner différents éléments d'information sur l'APL de l'élève. Elle est utilisée de quatre à six fois au cours du projet d'une durée totale de six à dix semaines. Dans ces fiches, les élèves rapportent chaque semaine leurs apprentissages par la lecture sous différents modes : la stratégie cognitive choisie par l'élève (ex. : remplir un tableau, faire une carte sémantique, une toile d'araignée ou un dessin), les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (ex. : objectif de lecture et d'apprentissage, autoévaluation) et les tâches à réaliser (ex. : résumé d'informations essentielles, réponse à une question de positionnement personnel). Dans la

présente étude, nous analysons les réponses des élèves dans les tâches d'apprentissage réalisées.

3.4. Les méthodes d'analyse des résultats

Les données obtenues dans le dossier de planification des enseignants et dans les dossiers d'apprentissage des élèves ont fait l'objet d'analyses qualitatives, plus spécifiquement d'une analyse thématique de contenu (Van der Maren, 2003). Les thèmes retenus pour l'analyse des différentes tâches comprises dans l'activité d'APL et des textes étaient reposaient sur le modèle *Apprendre en lisant* (Cartier, 2007). Selon le cadre théorique de l'étude, l'analyse des activités d'APL planifiées et réalisées a porté sur les critères de qualité : pertinence, complexité et valeur motivante. L'analyse des textes retenus a ciblé leur contenu, leur écriture, leur organisation, leur adaptation aux élèves et la présence et valeur des éléments visuels. Une grille de compilation par composante et par critères a servi à décrire le projet réalisé (voir grille en annexe 1). Dix pour cent des compilations réalisées par les assistantes de recherche ont fait l'objet de validation de fidélité interjuges. Les écarts de codification ont été discutés et les ajustements ont été apportés, le cas échéant.

Dans le cas des réponses des élèves aux tâches d'APL, les analyses ont porté sur les informations prélevées selon les sources consultées : information portée par le texte et/ou information portée par l'image selon la tâche réalisée. Les données ont été codées par deux des auteures de cette étude. Enfin, l'analyse de la source d'information consultée par les élèves a été effectuée en se référant aux cinq principales catégories observées : 1) information du texte (reproduite ou élaborée); 2) information des images (sous-titres des images reproduits ou élaborés; images); 3) information reprise d'une autre tâche; 4) information d'un texte complémentaire (ex. sur les personnages); 5) information absente du texte.

4. Présentation des résultats

Cette étude poursuit l'objectif suivant : explorer, à travers une étude de cas, la relation entre la situation d'APL conçue par des enseignants de 3e cycle formés à ce type de situation d'apprentissage, comprenant les tâches à réaliser et les documents de lecture proposés, et les réponses des élèves aux diverses tâches. Afin de présenter les résultats issus de cette exploration, cette section tentera de répondre aux questions posées dans la problématique à travers l'étude de cas de la situation d'APL *Québec au XIXe siècle* réalisée dans une classe de 5e année, en milieu défavorisé.

4.1. La description de la situation d'APL mise en œuvre par les enseignants pour favoriser la lecture et l'apprentissage des élèves

La description qualitative de la situation d'APL *Québec au 19e siècle* permet de situer les deux domaines d'apprentissage visés et l'activité planifiée comprenant les occasions d'APL.

4.1.1. Les domaines d'apprentissage visés

La situation élaborée traitait de deux domaines d'apprentissage : le français, langue d'enseignement, et l'univers social.

Plusieurs objectifs d'apprentissage, en plus d'être liés au domaine du français, étaient aussi en lien avec l'APL et la communication des apprentissages. Au regard des critères du MEQ (2001), les élèves devaient respecter l'intention de lecture, dégager des éléments d'informations explicites et implicites, organiser l'information contenue dans le texte, réagir de façon pertinente et précise, interpréter (faire des liens avec leur expérience personnelle et avec d'autres œuvres) et utiliser efficacement des stratégies pertinentes (Dossier *Planification de l'enseignant*).

La situation d'APL proposée ciblait aussi les compétences du domaine de l'univers social, dont celles de lire les informations relatives à l'organisation d'une société sur son territoire et d'interpréter le changement dans une société et sur son territoire (MEQ, 2001). L'objectif du projet était d'apprendre sur la société québécoise au XIXe siècle, afin

d'être en mesure de choisir un personnage à interpréter dans une saynète historique. Pour ce faire, quatre thèmes d'études ont été retenus : le Nouvel An au Québec; la consommation dans les villes à la fin du XIX^{e} siècle; le monde du travail au XIX^{e} siècle; le début de la syndicalisation au Québec. Les critères de performance ciblés étaient les suivants : estimation des traces laissées par une société sur la nôtre et sur notre territoire, établissement des contextes géographique et historique de la société, établissement de liens entre des atouts, des contraintes du territoire et l'organisation de la société et précisions sur l'influence de personnages ou l'incidence d'événements sur l'organisation sociale et territoriale[vi] (Dossier *Planification de l'enseignant*). Cette activité était ainsi interdisciplinaire et en lien avec les compétences visées dans le curriculum de formation.

4.1.2. L'activité d'APL et les occasions d'APL

Pour les quatre thèmes du projet, trois tâches étaient à réaliser par les élèves (voir tableau 2). Dans les tâches proposées, il était attendu que les élèves réalisent les tâches 1 et 3 en se référant aux textes et la tâche 2 en se référant à la tâche 1.

Tableau 2 – Tâches et consignes de l'activité d'APL sur la situation *Le Québec au XIX^{e} siècle*

Tâches	Consignes
1	Dégager et reformuler neuf informations essentielles pour décrire le thème proposé dans le texte.
2	Dans la tâche 1, surligner l'information qui fait le plus réagir; décrire sa réaction et l'expliquer.
3	Choisir un personnage évoluant dans la période historique étudiée (à partir d'une liste prédéfinie pour les besoins du projet) et décrire la façon dont il vit l'événement traité dans le thème.

En plus de ces tâches permettant de traiter l'information lue pour réaliser le projet, les élèves avaient aussi à réaliser diverses tâches complémentaires de soutien à l'APL qui leur demandaient de réfléchir à leur processus et de gérer la réalisation de l'activité, par exemple en identifiant leur objectif personnel, en autoévaluant leur performance aux tâches accomplies, etc.

Rappelons que la valeur d'une activité d'APL s'analyse selon sa pertinence, sa complexité et sa nature motivante. Dans le cas présent, le projet demandait aux élèves de

lire individuellement et en collaboration (entrevue enseignante) et les sujets traités étaient directement reliés à l'objectif fixé pour un des deux domaines d'apprentissage. Pour assurer la pertinence du projet au regard de l'APL pour le domaine de l'univers social, ces derniers devaient activer leurs connaissances sur le sujet à l'étude en indiquant par écrit leurs connaissances antérieures et en validant ces dernières en fin de projet. Pour ce faire, ils devaient, au besoin, corriger les informations inscrites à la lumière des nouvelles connaissances acquises. Les élèves étaient de plus invités à établir des liens entre plusieurs éléments d'information du texte en formulant une hypothèse précise et pertinente et en utilisant des stratégies pour organiser l'information. À cet égard, il leur était, entre autres, proposé d'utiliser des organisateurs graphiques tels que « la toile d'araignée », « le tableau», « le dessin » (Dossier *Planification de l'enseignant*). Cette analyse montre que la pertinence pour faire lire et faire apprendre de cette situation d'APL respecte les aspects du critère de qualité pour l'APL dans le domaine de l'univers social, mais pas pour l'APL dans le domaine du français.

Au sujet de la complexité de l'activité d'APL, la durée prévue pour le projet était de dix semaines. Dans les faits, il « a été beaucoup plus long que cela » (entrevue enseignante, document audio) étant donné la complexité des tâches attendues. Pour réaliser le projet, les élèves devaient utiliser différentes modalités de traitement de l'information, dont la comparaison, l'organisation, l'explication et la production d'un résumé (Dossier *Planification de l'enseignant*). Le traitement portait aussi sur l'autorégulation de leur apprentissage. Par exemple, des tâches demandaient de fixer leur objectif, de choisir leurs stratégies, d'autoévaluer leur performance et leurs stratégies. Les buts poursuivis en français et en univers social étaient nombreux et plusieurs produits étaient attendus: toiles d'araignée, dessins ou tableaux de comparaison, résumés de textes, saynètes. Conséquemment, cette situation d'APL respecte les aspects du critère de complexité.

Concernant la nature motivante, les tâches avaient un bon potentiel de signifiance, notamment parce que les élèves pouvaient choisir, pour la production finale, le personnage qu'ils désiraient interpréter dans une saynète historique (Dossier *Planification de l'enseignant*). La production finale présentait aussi un caractère authentique, puisque les

saynètes ont été filmées et présentées aux parents lors d'une soirée de diffusion. Les tâches étaient de plus variées, reliées à d'autres domaines de formation, dont celui des arts, et les défis étaient conformes à ceux du programme de formation. Les tâches présentaient de surcroit un caractère interdisciplinaire et elles permettaient aux élèves d'interagir et de collaborer avec leurs pairs. Par conséquent, cette situation respecte bien les aspects du critère de nature motivante.

L'analyse d'une situation d'APL requiert enfin la prise en compte des documents de lecture proposés aux élèves. C'est ce qui sera analysé dans la partie qui suit.

4.2. Documents de lecture retenus et proposés aux élèves : présentation et description

Cinq textes ont été proposés aux élèves : un texte pour chacun des quatre thèmes et un cinquième texte transversal aux quatre thèmes[vii]. Trois de ces textes ont été choisis dans un manuel scolaire et deux n'ont pas de référence connue. Selon le cadre de référence de cette étude, la valeur d'un texte pour l'APL s'analyse selon la pertinence du contenu informatif, notamment sa concordance avec les programmes d'études, la qualité de l'écriture du texte, l'adaptation du texte aux capacités de lecture et d'apprentissage des élèves, et la présence et la qualité des éléments visuels (adaptation de Cartier, 2007).

Sur le plan du contenu, les cinq textes proposés sont en cohérence avec l'objectif du projet lié plus spécifiquement au domaine de l'univers social (Dossier *Planification de l'enseignant*). Pour le domaine de l'univers social, l'étendue du sujet sur le Québec au XIX^{e} siècle est suffisante pour cet objectif. Le contenu de tous les textes permet de traiter les quatre thèmes retenus, soit le Nouvel An au Québec, la consommation dans les villes à la fin du XIX^{e} siècle, le monde du travail au XIX^{e} siècle et le début de la syndicalisation au Québec. Le cinquième texte présente, sous forme de tableau, sept personnages (immigrant irlandais, commis à la réception de l'hôtel, jeune villageoise, colon, fermier, ouvrière d'usine, femme d'un quartier chic de Montréal) à travers une image et de l'information textuelle complémentaire, par exemple certains aspects de la vie de famille

de chacun. Les textes ne permettent toutefois pas d'apprendre en lisant explicitement sur le domaine d'apprentissage du français, deuxième domaine ciblé dans ce projet. En effet, aucun des textes ne traite des compétences en lecture visées.

En ce qui a trait à l'écriture, de manière générale, le degré de lisibilité des textes proposés est variable. Le nombre de mots par phrase varie beaucoup d'un texte à l'autre, tout comme les structures de présentation retenues (description, explication, etc.). Dans le texte traitant du jour de l'An au XIX^{e} siècle, par exemple, des termes plus complexes, dont le mot *aubade,* sont expliqués en note de bas de page, ce qui n'est pas le cas dans les autres textes (voir annexe 1). Dans les trois textes tirés du manuel scolaire, l'information est organisée en sous-sections titrées et parfois la présentation recourt à des exemples illustrant de manière plus concrète l'information. À titre illustratif, dans le texte *Le monde du travail au XIX^{e} siècle*, une affiche montre un employé fabriquant des souliers. L'intitulé qu'on peut y lire est le suivant : « [d]es affiches qui vantent les progrès de l'industrialisation (…). Avec sa machine, l'ouvrier en produit 300 par jours en 1880 » (voir annexe 2). Pour sa part, le texte complémentaire présente, sous forme de tableau de comparaison, sept personnages à travers une image et de l'information textuelle (mots-clés et phrases synthèses) (voir annexe 3). Dans aucun des textes, une adaptation ne semble avoir été réalisée pour les besoins spécifiques de certains élèves.

En ce qui concerne les illustrations, tous les textes proposés et analysés sont composés d'illustrations ou de photographies, pour un total de 33 images. Le tableau 3 qui suit présente la source des textes retenus et la répartition du contenu informatif dans le texte puis dans les images pour les cinq textes à lire.

Tableau 3. Répartition du contenu informatif dans le texte et les images pour les cinq textes

Texte, sujets et références	Pages	Information dans le texte	Information dans l'image
Texte 1. **Le Nouvel An au Québec** (référence inconnue)	1	Titre et texte. *Le Nouvel An au Québec* Sous-titre et texte. *Aux premiers temps de la colonie* Sous-titre 1et texte. *Des traditions bien vivantes*	-« Vue de la rue des Récollets, dans la ville de Québec, en 1775 » (intitulé de l'illustration).

	2	Sous-titre 2 et texte. *Des coutumes plus anglaises que commerciales*	-« Le père, qui détenait l'autorité dans la famille, bénissait ses enfants au matin du jour de l'An » (intitulé de l'illustration). -« Visite et embrassades du jour de l'An à la campagne » (intitulé de l'illustration).
Texte 2. **La consommation dans les villes, à la fin du XIX^e^ siècle**[1] (p. 120 à 124)	120	Titre et texte. *La consommation dans les villes, à la fin du XIX^e^ siècle* Sous-titre 1 et texte. *Coût de la vie et pauvreté* Saillance (consigne de lecture)	Image 1. Photographie d'un groupe de travailleurs devant la machinerie d'une usine. Image 2. Photographie d'ouvriers / intitulé : «Des ouvriers dans une fonderie ».
	121	Suite du texte Encadré et texte. *Une solution : le travail des enfants*	Image 3. Illustration mettant en scène une bourgeoise/ intitulé : « Une dame aisée vient apporter un peu d'aide à une famille démunie. Au XIX^e^ siècle, les organismes de charité choisissent leurs pauvres. Ils aident les familles « méritantes », mais n'accordent pas leur aide à celles qu'ils jugent « honteuses », celles dont le père boit de l'alcool par exemple. » Image 4. Photographie d'une très jeune fille travaillant dans une usine de textile.
	122	Sous-titre 2 et texte. *Le peuple de locataires* Sous-titre 3 et texte. *Nourriture et vêtements*	Image 5. Photographie d'une -« arrière-cour d'un quartier populaire montréalais ».
	123	Suite du texte Sous-titre 4 et texte. *Le magasin général*	Image 6. Illustration d'une femme avec un jeune enfant discutant avec le propriétaire d'un magasin général. Image 7. Illustration d'une femme avec deux paniers de course marchant dans une rue de petits magasins; des chevaux trainent un chariot rempli de porcs.
	124	Suite du texte	Illustration d'une affiche du magasin général où on voit une liste de produits et leur prix, par exemple, le pain à 10¢.
Texte 3. **Le monde du travail au XIX^e^ siècle**[1] (Lord, Lytmynuk, Morrissette et Péladeau , 2003, p. 144à 148)	144	Titre et texte. *Le monde du travail au XIX^e^ siècle* Sous-titre 1 et texte. *Les grands secteurs en développement - L'industrie forestière* Saillance (consignes de lecture)	Images 1 et 2. Illustration évoquant le travail des bûcherons (abattre des arbres) et le camp de bûcheron / Intitulé : « Un camp de bûcheron vers 1870. »
	145	Sous-titre 2 et texte. *L'industrie lourde : le transport*	Image 3. Photographie / Intitulé : « Vers 1880, la compagnie de chemins de fer Grand-Tronc emploie plus de 2900 personnes. Tout le sud du Québec est relié par des lignes de chemin de fer ». Image 4. Photographie de bateaux / Intitulé : « Le chargement du bois équarri, à Québec, en 1891. »

			Image 5. Illustration d'une carriole et de deux passagers trainés par des chevaux face à un train/ Intitulé : « Les premières voies ferrées étaient une source d'étonnement et de crainte pour les gens».
	146	Sous-titre 3 et texte. *L'industrie légère : l'alimentation, le cuir, la chaussure et le textile* Sous-titre 4 et texte. *Travailler, c'est trop dur!*	Images 6 et 7. Affiches de l'époque / Intitulé : « Des affiches qui vantent les progrès de l'industrialisation : l'artisan produisait deux paires de chaussures par jour en 1780. Avec sa machine, l'ouvrier en produit 300 par jour en 1880».
	147	Suite du texte Sous-titre 5 et texte, *De maigres salaires*	Image 8. Illustration d'un atelier d'usinage / Intitulé : « Intérieur d'un atelier d'usinage, à la fin du XIX^{e} siècle».
	148	Sous-titre 6 et texte. *Les enfants au boulot* ! Sous-titre 7 et texte. *La misère*	Image 9. Photographie présentant une très jeune fille debout devant des machines de textiles. Image 10. Illustration de l'intérieur d'une maison où git un homme sur un lit / Intitulé : « Il n'y avait aucune protection pour les ouvriers victimes d'accidents de travail au XIX^{e} siècle. Et il n'y avait pas non plus de lois pour assurer la sécurité au travail ».
Texte 4. **Les débuts de la syndicalisation au Québec**[1] (p 150-151)	150	Titre et texte. *Les débuts de la syndicalisation au Québec* Saillance (consigne de lecture)	Image 1. Illustration d'un attroupement de personnes / Intitulé : « Grève spontanée des ouvriers au canal Lachine en 1878. Il y a eu plus de 160 grèves au Québec entre 1840 et 1895 ». Image 2. Illustration d'un attroupement de personnes / Intitulé : « Grève des journaliers du port de Montréal en 1877 ».
	151	Texte	Image 3. Illustration d'un accident de travail / Intitulé : « Dans les chantiers, les usines et les manufactures, les conditions de sécurité des travailleurs étaient très rudimentaires. En cas d'accident, les travailleurs blessés devaient s'en remettre aux organismes de charité ».
Texte 5. **Sans titre (référence** inconnue)	1	Mots-clés ou phrases synthèses présentés dans un tableau pour chacun des personnages suivants : immigrante irlandaise, commis à la réception d'un hôtel, jeune villageoise, le colon. Thèmes traités : vie de famille, consommation, monde du travail et syndicalisation.	Image 1. Photographie d'une immigrante irlandaise. Image 2. Photographie du commis à la réception d'un hôtel. Image 3. Photographie d'une jeune villageoise. Image 4. Photographie d'un colon.
	2	Mots-clés ou phrases synthèses présentés dans un tableau pour	Image 1. Photographie du fermier. Image 2. Photographie d'une ouvrière d'usine. Image 3. Photographie d'une dame d'un quartier

		chacun des personnages suivants : le fermier, l'ouvrière d'usine et la dame d'un quartier chic de Montréal. Thèmes traités : vie de famille, consommation, monde du travail et syndicalisation.	chic de Montréal.

[1] Lord, F., Lytmynuk, D., Morrissette, J. et Péladeau, I. (2003). *Cyclades, transdisciplinaire 3e cycle, manuel A*. Québec, Canada : Modulo.

4.3. Sources d'informations (texte et/ou image) et réalisation des tâches

Rappelons que trois tâches étaient à réaliser quatre fois dans l'activité d'APL sur le Québec au XIXe siècle (voir tableau 2). Dans cette partie, nous présentons les sources d'information (textuelle et/ou visuelle) consultées par les élèves suivies des réponses des élèves aux tâches d'APL.

4.3.1. Les sources d'information consultées

Tous les dossiers analysés des six élèves de cette étude de cas montrent que ces derniers se sont référés aux contenus des cinq textes pour répondre aux différentes tâches attendues (voir tableau 4). De manière plus précise, la cohérence entre la réalisation des tâches et les consignes est par contre plus grande pour le thème 1, traitant du jour de l'An. Pour l'étude de ce thème, les élèves reprennent l'information du texte pour traiter l'information essentielle à la réalisation de la tâche 1; pour réaliser la tâche 2, ils se réfèrent à la tâche 1 comme cela est demandé et pour la tâche 3, ils traitent d'un personnage et se réfèrent au texte complémentaire. En plusieurs occasions dans les réponses des élèves, le recours à l'information textuelle (dont la fréquente reprise de l'information textuelle) est apparent.

Tableau 4 – Information mentionnée par les élèves à chacune des trois tâches pour les quatre des thèmes selon les sources consultées

Sources	Thème 1			Thème 2			Thème 3			Thème 4		
	Tâche 1	Tâche 2	Tâche 3	Tâche 1	Tâche 2	Tâche 3	Tâche 1	Tâche 2	Tâche 3	Tâche 1	Tâche 2	Tâche 3
Texte	Tous			Tous	1-2-3-4-6	Tous	Tous	2-3-4-6	Tous	1-2-3-5-6	3-4-6	1-2-3-4-6
Sous-titre	4		1-2-5-6	4		2-4	2	4		1-4-6		
Image				3-5-6	3-6			2		1		
Texte 5 complémentaire			Tous									
Information notée à la Tâche 1		Tous			1-5			1-5-6			1-2-5	
Non dans le texte												5

Sur le plan des images, cinq des six élèves (sauf l'élève 4) se réfèrent à ces dernières pour réaliser les tâches attendues, mais ce recours est plus partiel. En effet, aucun élève ne réfère aux images présentes dans le texte 1, trois élèves y réfèrent pour le texte 2 (élèves 3, 4 et 6) et un élève y réfère pour le texte 3 (élève 2) et le texte 4 (élève 1). Fait à souligner : deux élèves (3 et 6) y recourent plus d'une fois, et ce, dans deux tâches avec le texte 2 (du moins si l'on en juge les réponses données aux tâches). Les images servent surtout de référence informative pour la réalisation de la tâche 1, tous textes confondus (élèves 1, 3, 5 et 6). Pour rappel, cette tâche invitait les élèves à dégager neuf informations essentielles. Trois élèves (élèves 2, 3 et 6) y recourent pour la réalisation de la tâche 2.

En quelques occasions, les réponses des élèves illustrent un recours complémentaire à l'information textuelle et visuelle. Par exemple, un élève dégage l'information essentielle suivante : «Les femmes achetaient dans des [épiceries] avec leur crédit. » (élève 6). Pour répondre ainsi, on peut poser l'hypothèse que l'élève a combiné le recours à l'information contenue dans le texte (il est question dans le texte du pouvoir d'achat des familles) et l'information contenue dans les images (une illustration présentant une femme réalisant des achats dans un magasin général en page 123) et une illustration présentant une liste d'épicerie en page 124. Toujours pour le thème 2 (la consommation au XIX^{e} siècle), mais cette fois-ci en réponse à la tâche 2 qui consistait à traiter d'une information suscitant la réaction, l'élève 3 mentionne : *«Je suis assé inpretionné de savoir qu'il y a des enfants*

d'apeupres nôtre age qui travail dans des usines sa me l'ève le cœur[sic]*».* Encore ici, une étude du document de référence indique que cette information se trouve à la fois dans le texte (à l'intérieur d'un encadré) et dans une photographie montrant un enfant travaillant dans une usine (p. 121). La réponse est trop générale toutefois pour que l'on identifie clairement la ou les sources utilisées pour répondre

En ce qui a trait au cinquième texte (transversal aux thèmes à l'étude et utile à la réalisation de la tâche 3), il est à noter que son contenu informatif textuel, mais aussi visuel n'est utilisé par les élèves que pour le traitement du thème 1. Par exemple, en réponse à la tâche 3, l'élève 6 répond au sujet du fermier : *« Il est un père de famille et je crois quils a béni ses enfants le matin du Nouvel An* [sic] *».* Comme pour les exemples précédents, cette réponse illustre une utilisation combinée du contenu informatif textuel, mais aussi visuel.

Toujours en ce qui a trait au thème 1, il faut aussi noter que c'est le seul thème auquel tous les élèves réfèrent à la tâche 1 pour réaliser la tâche 2, comme cela est demandé. L'analyse montre que pour les autres thèmes, seulement certains élèves réfèrent à cette source informative que constituent leurs propres réponses : thème 2 : élèves 1 et 5; thème 3 : élèves 1, 5 et 6 et thème 4 : élèves 1, 2 et 5.

4.3.2. Les réponses des élèves aux tâches d'APL

Dans le cas du type et de la qualité des réponses données par les élèves dans cette situation d'apprentissage, les résultats montrent que la tâche 1 est celle qui est la plus orientée vers la lecture du texte (voir Tableau 5). Sans surprise, cette tâche est en effet la seule qui demande réellement aux élèves de lire le texte avec cette consigne « Dégager et reformuler neuf informations essentielles pour décrire le thème proposé dans le texte ». Pour réaliser cette tâche, les élèves, dans le traitement des premiers thèmes, recourent davantage à la reproduction quasi textuelle d'informations (REP), mais progressivement, notamment pour le traitement des derniers thèmes, certains parviennent à davantage résumer de manière personnelle les informations (RÉ). C'est le cas des élèves 3 et 6, qui

ne recourent plus à la reproduction (REP) dès le premier thème terminé. Par contre, l'élève 1 reproduit l'information à la 1re tâche des trois premiers thèmes. Par exemple, à la 1re tâche du 1er thème, il écrit « *La fête du Nouvel An au Québec à [sic] hérité de la tradition française.* », une phrase qu'on peut retrouver telle quelle dans le texte. De leur côté, les élèves 2 et 5 reproduisent encore l'information au 4e thème. Ainsi, à la 1re tâche du thème 4, l'élève 2 écrit : «[l]es patrons doivent assurer la propreté et protégée les usines *[sic]* ». Dans le texte, il est mentionné qu'une des revendications des employés est d'obliger les patrons à prendre des mesures pour assurer l'hygiène et la sécurité dans les usines. Enfin, pour réaliser les deux autres tâches, tous les élèves réfèrent à l'information déjà soulignée (IS) dans la tâche 1 ou dans le texte.

Tableau 5 – Type et qualité de réponses données par les élèves à chacune des trois tâches à réaliser pour les quatre des thèmes

Réponses		Tâche 1				Tâche 2				Tâche 3			
		Thème 1	Thème 2	Thème 3	Thème 4	Thème 1	Thème 2	Thème 3	Thème 4	Thème 1	Thème 2	Thème 3	Thème 4
Type[1]	RÉ	1-2-5-6	Tous	Tous	Tous								
	MC	1-3-4-6	Tous	1-2-3-4-5	1-4-6								
	REP	1-3-4-6	1	1	2-5								
	IS					1-2-3-4-6	Tous	Tous	Tous	3-4-5-6	Tous	Tous	Tous
	IN					5				1-2			
Qualité[2]	RT				3	3-4	2-4	2-3-4-5	1-3-4	4-5-6	1-2-3-4	3-6	1-2-3
	RP	Tous	Tous	Tous	1-2-4-5-6	1-2-5	1-3-5-6	1-6	2-5-6	1-2-3	5-6	1-2-4-5	4-6
	RI					6							5

Type de réponses[1] RÉ résumé; MC mots clés; IS information soulignée; REP reproduit; IN inadéquat
Qualité de réponses[2] : RT = réponse totale; RP = réponse partielle; RI = réponse inadéquate

Enfin, sur le plan de la qualité de l'information, ce sont les tâches 2 et 3 qui obtiennent les réponses les plus complètes (RT), et ce, davantage pour le thème 2. Par exemple, en lien avec la phrase choisie à la tâche 1 : « [l]a très grande majorité des familles ouvrières québécoises vit dans la pauvreté et dans l'insécurité la plus totale » (p. 120), la réponse de l'élève 1 pour cette deuxième tâche est : *« je trouve que sait plate pour eu il à des*

personnes riches et eu il sont pauvre la majorité travaille il ont aumoin un peux d'argent pour manger et ce protéger et pour acheter une petite maison pas cher[sic] ».

5. Discussion des résultats

La discussion des résultats portera sur trois des principaux constats qui se dégagent des résultats observés, et concernera successivement la planification de situations favorables à l'APL, le choix des textes ainsi que le recours encore dominant à l'information textuelle.

5.1. La planification de situations favorables à l'APL : un apport majeur pour les élèves et un défi de taille pour les enseignants

Dans cette approche type d'APL, développée de manière collaborative par des enseignants du primaire en milieu défavorisé entre 2002 et 2008, adaptée au domaine d'apprentissage et aux élèves des classes, le premier constat émanant de cette étude est que la tâche 1 est celle qui a permis de faire lire et de faire apprendre les élèves. Pour résumer neuf informations d'un texte, les élèves ont eu à lire et à réellement traiter l'information. L'apport de cette tâche réalisée quatre fois et l'appropriation de moyens (par modélisation, discussion, etc.) pour la réaliser portent ses fruits, car les réponses des élèves passent d'une évaluation jugée partielle lors de la réalisation du thème 1 à une évaluation jugée totale, pour la réalisation des autres thèmes. Il est permis de penser que les élèves autorégulent les tâches en lien avec l'expérience et la rétroaction précise offerte par les enseignants dans les dossiers d'apprentissage.

La tâche 2 demandait aux élèves de réagir aux informations lues et traitées dans la tâche 1. Dans ce cas, le soulignement dans le texte ou la reprise d'information déjà soulignée ont été les façons de traiter l'information. La pertinence de cette tâche pour faire lire et apprendre n'est donc pas optimale. L'ajout de tâches qui demanderaient toutes de traiter une variété d'informations du texte serait susceptible d'augmenter la pertinence de l'activité pour faire apprendre.

Ces constats montrent l'importance de bien planifier les tâches d'APL proposées aux élèves et ils illustrent l'importance de soutenir les élèves dans la réalisation de ces dernières. Même au primaire, ou plutôt dès le primaire, l'élève doit être soutenu dans son engagement lors d'activités complexes comprenant des visées d'apprentissage par la lecture. D'autres études antérieures ont illustré cette relation étroite entre les tâches à réaliser et l'APL des élèves au secondaire (Cartier *et al*., 2012; Martel *et al*., 2014). Lorsque les tâches sont planifiées en ce sens et que le soutien est offert, les élèves développent leur autonomie en apprentissage, une autonomie plus que nécessaire au XXI^{e} siècle.

Sur le plan des défis posés aux enseignants, dans ce projet, on constate que les tâches et les textes sélectionnés ne permettent pas de développer l'ensemble des compétences visées par le projet selon le programme. La compétence relative à l'univers social du Québec au XIX^{e} siècle est traitée, mais sans faire le lien avec le monde d'aujourd'hui. Par ailleurs, le projet ne permet pas d'apprendre en lisant pour développer les compétences visées en français. Des tâches en ce sens sont incluses, mais réalisées à partir de discussions et de consignes, et non de lectures et de productions à réaliser.

L'appropriation de pratiques d'enseignement qui servent la réalisation des attentes du programme de formation, la proposition d'activités d'apprentissage pertinentes, complexes et de nature motivante, et le soutien aux élèves selon leurs besoins spécifiques dans l'activité proposée constituent des tâches de grande ampleur pour les enseignants (Cartier *et al*., 2012). Elles demandent un temps long d'appropriation, comme on peut l'observer auprès de ce groupe d'enseignants qui ont peaufiné collectivement leur approche pendant cinq ans au moment de l'étude.

5.2. Le choix des textes permettant de soutenir les activités d'APL: la difficulté de sortir du texte informatif conventionnel et les obstacles liés à ces derniers

À l'école, les textes informatifs que l'on retrouve dans les manuels scolaires, abondamment utilisés en classe (Spallanzani *et al.* 2001), constituent le principal support de lecture pour apprendre en lisant (Cartier, 2007). Les textes sélectionnés par les enseignantes de cette étude de cas ne font pas exception, notamment parce qu'au primaire, il est difficile de trouver des textes adaptés couvrant les compétences et le contenu disciplinaire des programmes d'univers social et de français. En univers social, trois des cinq textes choisis et présentés aux élèves sont issus d'un manuel scolaire et les deux autres textes, bien qu'ils n'aient pas de référence connue, s'apparentent aux textes que l'on trouve dans ces manuels. Tous les textes retenus pour la situation *Le Québec au XIX^{e} siècle* sont de nature informative. Ce contenu informatif est à dominante textuelle et quelques images le complètent. Dans de rares cas, les images proposent un contenu informatif qui n'est pas présenté dans le texte.

Ces textes, surtout ceux à visée historique, bien que l'on puisse croire, souvent à tort, qu'ils sont adaptés au lectorat ciblé, présentent des caractéristiques qui rendent complexes leur compréhension et leur traitement par les élèves (Harniss *et al*., 2001; Laparra, 1991). Cela peut être attribué, du moins en partie, au fait qu'ils présentent de nombreux obstacles à la compréhension : contenus abstraits, lexique spécialisé, structures organisationnelles diverses, phrases complexes, multiplication des sources informatives (texte VS images), etc. (Beck et McKeown, 1991; Cartier, 2007). Les élèves doivent donc apprendre à composer avec cette complexité pour s'engager de manière efficace et autonome dans la lecture de ces textes en vue d'atteindre les objectifs visés.

Bien que cette étude de cas n'ait pas cherché à étudier les difficultés vécues en cours de lecture, on peut inférer que certaines de ces difficultés ont été rencontrées par les élèves, comme l'illustre entre autres la recherche de Laparra (1991). Ces difficultés, loin d'être sans conséquence, ont bien entendu pu interférer sur l'engagement dans les tâches et les réponses aux questions d'APL.

Pour sortir de cette utilisation quasi exclusive des textes didactiques à visée historique que l'on retrouve dans les manuels scolaires, il pourrait être bénéfique que les

enseignantes invitent les élèves à traiter d'autres types de supports informatifs, dont les textes narratifs à contenu historique qui permettent d'approcher l'histoire autrement (Martel, 2012), mais aussi certains sites Internet qui proposent de manière complémentaire de l'information textuelle, visuelle, voire sonore, sur de nombreux sujets d'univers social. Le site « R*écitus »* est, à cet égard, une source qui peut être proposée en lecture sur écran. De même, de nombreuses œuvres de fiction à caractère historique répertoriées sur le site du LIMIER (www.lelimier.com) peuvent être proposées en lecture (par extraits signifiants). Le recours à la bande dessinée pour l'apprentissage de l'histoire est, entre autres, particulièrement intéressant pour qui veut travailler la lecture complémentaire du texte et de l'image (Martel et Boutin, 2015). Ces recommandations valent également pour l'apprentissage du français.

5.3. Le recours encore dominant à l'information textuelle ou la nécessaire éducation à l'image

Bien que les élèves d'aujourd'hui baignent dans une civilisation de l'image, force est de constater qu'à l'école, le texte traditionnel domine toujours, comme en font foi non seulement le choix des textes proposés par les enseignantes, mais aussi les réponses des élèves.

Dans les différentes tâches attendues, les réponses des élèves s'appuient principalement sur l'information textuelle. L'information visuelle (contenue dans les images qui accompagnent le texte) n'est utilisée qu'une fois pour trois élèves et deux fois pour deux d'entre eux, et cela, surtout au thème 2 pour les tâches 1 et 2. En aucune occasion, un élève ne s'appuie que sur l'image pour réaliser une tâche; tout au plus, l'image apporte-t-elle une information complémentaire au texte. Pourtant, ces images étaient nombreuses et porteuses d'un grand nombre d'informations, et cela dans chacun des quatre documents permettant de traiter les thèmes à l'étude.

Pour comprendre cette situation, il importe de réfléchir à la valeur donnée à l'image dans le monde scolaire et au soutien offert aux élèves pour apprendre à lire et à interpréter

cette dernière. Si certains pays, dont la France et l'Angleterre, ont placé dans leur programme de formation l'apprentissage de la lecture de l'image, le Québec reste encore en marge de ce courant tourné davantage vers une lecture résolument contemporaine et donc multimodale et médiatique (Lebrun *et al*., 2012). Il parait pourtant urgent d'investir cet enseignement et l'apprentissage qui en découle afin que les élèves québécois apprennent à décoder et à interpréter le contenu informatif des nombreuses images qui leur sont données à lire tout au long de leur scolarité et de leur vie citoyenne. Comme l'illustre une étude récente de Martel et Boutin (2015), les élèves du primaire, sans l'apport d'un enseignement explicite de la compréhension de l'image, ne parviennent pas à lire cette dernière et à percevoir son apport informatif. De plus, sans le soutien à l'autonomie, ces élèves pourront difficilement prendre en main leur apprentissage par la lecture et devenir autonomes dans leurs apprentissages tout au long de leur vie.

6. Conclusion

Cette étude poursuivait l'objectif d'explorer, à travers une étude de cas, la situation d'APL conçue par des enseignants de 3^{e} cycle formés à ce type de situation d'apprentissage, comprenant les tâches à réaliser et les documents de lecture proposés, et les réponses des élèves aux diverses tâches.

Les résultats obtenus à cette étude sont importants pour la recherche et pour la pratique pédagogique. Sur le plan de la recherche, l'apport original de cette étude est de mieux comprendre la relation étroite que l'on trouve entre les activités d'APL conçues par des enseignants, les caractéristiques des textes retenus comme support d'APL et les réponses des élèves aux diverses tâches. Le choix des textes et des tâches à réaliser joue un rôle primordial dans la mise en œuvre de conditions favorables à l'apprentissage et à la réussite des élèves à l'école, orientation principale de l'école québécoise. Ces textes et tâches doivent soutenir l'engagement des élèves à lire et permettre les apprentissages visés par la couverture complète du contenu traité, tel que prévu au programme de formation (Cartier et Martel, 2014; Cartier, *et al.,* 2012; Martel et Cartier, sous presse).

Par ailleurs, la réaction différenciée des élèves selon les textes et les tâches renforce aussi l'orientation qui veut que les élèves autorégulent leur engagement dans les situations d'APL selon la situation proposée et le soutien offert et aussi selon leurs histoires scolaires dont leurs connaissances antérieures; les élèves ont réagi de manière différenciée en ce qui a trait à la référence aux images dans le texte, au traitement de l'information dans le texte ou encore au respect des consignes.

Les résultats vont dans le sens de travaux antérieurs qui valident la pertinence du modèle d'APL de référence en montrant l'interaction qui se trouve entre les composantes de la situation d'APL (activité et texte) et la performance à l'APL de l'élève (Butler et Cartier, 2004; Cartier et Butler, 2004).

Enfin, compte tenu des difficultés associées à la lecture visant l'apprentissage, notamment en histoire (Harniss *et al.*, 2001; Laparra, 1991), une retombée pédagogique intéressante de cette étude est de montrer qu'il est important de mettre en œuvre dans les classes des pratiques pédagogiques favorables à l'APL (Martel *et al.*, 2014; Martel et Cartier, sous presse). Ce résultat va dans le sens d'autres études dont l'une a aussi montré que la mise en œuvre, même partielle, d'une situation d'APL qui repose sur des critères de planification de situations favorables et de soutien au processus même d'APL, et cela, peu importe la ressource de lecture retenue, a des effets positifs sur les perceptions et les compétences d'APL des élèves (Martel et Cartier, sous presse et, Martel, Cartier et Butler, dans ce numéro).

Références

Allington, R. L. (2002). What I've learned about effective reading instruction from a decade of studying exemplary elementary classroom teachers. *Phi Delta Kappan. 83*(10), 740-747.

Baker, S., Gersten, R. et Scalon, D. (2002). Procedural facilitators and cognitive strategies: Tools for unraveling the mysteries of comprehension and the writing process, and providing meaningful access to the general curriculum. *Learning Disabilities Research & Practice*, *17*(1), 65-77.

Beaud, J.-P. (1984). Les techniques d'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir), *Recherches Sociales : de la problématique à la collecte des données* (p. 175-200). Sillery, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Beck, I. L. et McKeown, M. G. (1991). Research directions: Social studies texts are hard to understand: Mediating some of the difficulties. *Langage Arts, 68*, 482-490.

Butler, D. L. et Cartier, S. C. (2004). *Learning in varying activities: An explanation framework and a new evaluation tool founded on a model of Self-regulated learning.* Winnipeg, Canada : Société canadienne de l'étude de l'éducation. Récupéré du site de l'auteur : http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Butler_and_Cartier_2004_.pdf

Cartier, S. C. (2003). Lire pour apprendre. Dans N. Van Grunderbeeck, M. Théorêt, S. C. 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 (r*apport de recherche remis au Fonds de recherche sur la société et la culture [FQRSC]) (p.36-70). Récupéré du site de l'auteur : http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/rapportVanGrunderbeeckFQRSC2003-2.pdf

Cartier, S. C. (2006). Apprendre en lisant à l'école : une responsabilité partagée par tous les enseignants. *Vie pédagogique*, *13*, 40-42. Récupéré du site de l'auteur: http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/vp139_40-42_1_.pdf

Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire*. Anjou, Canada : CEC.

Cartier, S. C. (2009). *Autorégulation de l'apprentissage des élèves et développement professionnel des enseignants dans une école primaire en milieu défavorisé ; deuxième année de recherche-action en collaboration menée à l'école Jules-Verne (*rapport sommaire de recherche remis au Programme de soutien à l'école montréalaise, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Récupéré du site de l'auteur : http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Rapport_Cartier_coll-_Bouchard_2009-2.pdf

Cartier, S. C. et Butler, D. L. (2004, mai). Apprendre en lisant et en expérimentant: description des recherches présentement réalisées au Québec et en Colombie-Britannique.

Dans *Actes de conférence de la Société canadienne de l'étude de l'éducation*. Winnipeg, Canada. Récupéré du site de l'auteur : http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Cartier_and_Butler_2004_pdf

Cartier, S. C. et Martel, V. (2014). Apprendre par la lecture (APL) en univers social au primaire et au secondaire. *Revue ENJEUX (*Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social), 10(1), 8-11.

Cartier, S. C. et Robert, J. (2003). *Difficultés d'apprendre en lisant à l'école: caractéristiques des textes et leur utilisation dans différents domaines d'apprentissage* (rapport de recherche no.7). Montréal, Canada : Université de Montréal. Récupéré du site de l'auteur : http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/rapport_7.pdf

Cartier, S. C., Butler, D. L. et Bouchard, N. (2010). Teachers working together to foster Self-regulated learning through reading by elementary school students in a Disadvantaged Area. *Psychological Test and Assessment Modeling. Special Issue – Part 1. New approaches to the study of self-regulated learning, 52*(4), 382-418. Récupéré de http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/4-2010_20101218/04_Cartier.pdf

Cartier, S. C., Butler, D. L. et Janosz, M. (2007). Autorégulation d'adolescents qui fréquentent une école en milieu défavorisé lorsqu'ils lisent pour apprendre, Numéro spécial sur les élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 601-622.

Cartier, S. C., Chouinard, R. et Contant, H. (2011). Apprentissage par la lecture en milieu défavorisé : stratégies d'adolescents ayant une faible performance à l'activité. *Revue canadienne de l'éducation, 34*(1), 36-64.

Cartier, S. C., Contant H. et Janosz. M. (2012). Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture en classe de français du secondaire en milieu défavorisé au Québec. *Repères*, *Numéro spécial Œuvres, textes et documents, 45*, 97-115.

Chouinard, R., Janosz, M., Bouthillier, C. et Cartier, S. C. (2005). *Vécu professionnel des enseignantes et des enseignants au printemps 2003 : Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées* (rapport de recherche déposé à la Coordination des interventions en milieu défavorisé, ministère de l'Éducation du Québec). Récupéré du site de l'auteur : http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Rapport_Chouinard_et_al-_2005_FQRSC.pdf

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.* Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC). Récupéré du site de l'auteur : http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Rapport_Chouinard_et_al-_2005_FQRSC.pdf

Dale, A. (1993). Le rôle de l'analyse secondaire dans la recherche en sciences sociales. *Sociétés contemporaines*, 14-15, 7-21.

Drolet, M. (1991). L'enseignement en milieux défavorisés: des pratiques pédagogiques ajustées à la socioculture. *Apprentissage et socialisation, 14*(1), 19-30.

Fisher, D. et Ivey, G. (2005). Literacy and language as learning in content-area classes: A departure from "Every teacher a teacher of reading". *Action in Teacher Education, 27*(2), 3-11.

Francoeur-Bellavance, S. (1995). Le travail en projet. *Québec français, 97*(printemps), 42-45.

Gee, J.P. (2013). *The Anti-education era: Creating smarter students trough digital learning.* New York, NY: Palgrave Macmillan.

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.

Harniss, M.K., Dickson, S.V. , Kinder, D. et Hollenbeck, K.L. (2001). Textual problems and instructional solutions: Strategies for enhancing learning from published history textbook. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, *17*(2), 127-150.

Lacelle, N., Lebrun, M. Boutin, J.-F., Richards, M. et Martel, V. (sous presse). Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire : une grille d'analyse transdisciplinaire. Dans Lafontaine, L. et Pharand. J. (dir), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Lappara, M. (1991). Problèmes de lecture posés par l'écriture de textes historiques à visée didactiques. *Pratiques*, *51*, 97-124.

Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012*)*. De la (r)évolution médiatique en communication à la littératie : la multimodalité. Dans Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (dir.), *La littératie médiatique multimodale : De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p.1-16). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Lindberg, V. (2003). Learning practices in vocational education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 47*(2), 157-179.

Martel, V. (2012). Approcher l'univers social grâce à l'apport complémentaire des ouvrages documentaires et des œuvres de fiction. *Vivre le primaire, 25* (1), 43-44.

Martel, V. (2013). *L'apprentissage par la lecture en sixième année du primaire: effet du support de lecture, de la situation de lecture proposée et du soutien en lecture offert sur l'engagement et le sentiment de compétence à lire en sciences humaines* (rapport de recherche soumis au FQRSC, Montréal (Canada).

Martel, V. et Boutin, J.-F. (2015). Intégrer la lecture multimodale et critique en classe d'histoire: étude de cas exploratoire. Dans Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale (dir.*), Vers une didactique de la multilecture et de la multiécriture littéraires.* Montréal, Canada: *Revue de Recherches en LMM,* vol. 1. Récupéré du site de la revue : http://www.litmedmod.ca/integrer-la-lecture-multimodale-et-critique-en-classe-dhistoire-etude-de-cas-exploratoire.

Martel, V. et Cartier, S. C. (sous presse). La lecture au centre de l'apprentissage en sciences humaines au primaire. Dans M.-A. Éthier et E. Mottet (dir.), *De nouvelles voies pour la recherche et la pratique en Histoire, Géographie et Éducation à la citoyenneté.* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Martel, V., Cartier, S. C. et Butler, D. (2014). Apprendre par la lecture en sciences humaines au primaire. Dans M.-C. Larouche et A. Araujo-Oliveira (dir.), *L'univers social à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine d'intervention et de recherche* (83-105). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Martel, V., Cartier, S. C. et Butler, D. L. (dans ce numéro). *Apprendre en lisant en histoire en recourant au manuel scolaire ou à un corpus d'œuvres documentaires et de fiction.*

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2002). *Stratégie d'intervention Agir autrement.* Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs (MELS). (2007). *Indices de défavorisation par école - 2006-2007, compilation spéciale des données du recensement canadien de 2001*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Moje, E. B., Dillon, D. R. et O'Brien, D. (2000). Reexamining roles of learner, text, and context in secondary literacy. *The Journal of Educational Research, 93*(3), 165-180.

Palincsar, A. S. and Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1* (2), 117-175.

Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support It. *Journal of Educational Psychology. 90*(4), 715-729

Schunk, D.H. et Zimmernan, B.J. (2007) Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 23*(1), 7-25.

Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. et Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke, Canada: CRP.

Vacca, R.T. (1998). Let's not marginalize adolescent literacy. *Journal of adolescent and adult literacy,* 41(8), 604-609.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement.* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Canada: ERPI.

Walker, B. et Huber, R. A. (2002). Helping students read science textbooks. *Sciencescope, 26*(1), 39-40.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

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, NY: Academic Press.

Annexe 1

Grille de codification de la situation d'APL

Grille de codification de l'activité d'APL

Critères	Aspects	Questions	Codes
Pertinente	Tâches font lire	…lire individuellement?	Act.pert/lire/ind
		…lire en groupe de collaboration?	Act.pert/lire/collab
		…sujets traités en lien direct avec l'objectif de l'activité?	Act.pert/lire/obj
	Tâches font acquérir des connaissances	…faire des liens entre plusieurs éléments d'information des textes?	Act.pert/conn/élé
		…faire des liens avec les connaissances qu'ils avaient sur le sujet?	Act.pert/conn/conn
Complexe	Plusieurs périodes de cours	Sur combien de semaine se déroule l'activité?	Act.compl/cours/sem
	Différentes façon de traiter l'information	…d'utiliser différentes façons de traiter l'information des textes?	Act.compl/info/info
	Poursuit plusieurs buts	Combien de buts sont poursuivis?	Act.compl/but/but
	Créer une variété de produits	…produits sont diversifiés?	Act.compl/prod/div
	Couvre l'ensemble de l'information sur le sujet	…objectif principal de cette activité?	Act.compl/ensinfo/obj
		Quels sont les sujets traités en lien avec ce thème?	Act.compl/ensinfo/suj
Nature motivante	Est signifiante	…aspects de l'activité sont en lien avec les intérêts et les préoccupations des élèves?	Act.mot/signif/préocc
	Est diversifiée, variée et intégrée aux autres	…buts poursuivis sont diversifiés et variés?	Act.mot/div/buts
		…éléments de l'activité peuvent être transférables dans d'autres activités de classe?	Act.mot/div/transf
	Offre un défi	…l'activité demande un défi pour l'élève de 3e cycle primaire et 1er cycle secondaire?	Act.mot/défi/défi
	Est authentique	…la production finale a un caractère authentique?	Act.mot/auth/prod
	Exige un engagement cognitif	…demande à l'élève de fournir un effort cognitif?	Act.mot/cog/effort
	Demande de faire des choix	…demande à l'élève de faire des choix?	Act.mot/chx/chx
	Permet d'interagir et de collaborer	…permet d'interagir et de collaborer?	Act.mot/collab/interar
	Possède un caractère interdisciplinaire	Combien de disciplines du programme de formation l'activité couvre-t-elle?	Act.mot/interd/couv
	Comporte des consignes claires	…les consignes sont suffisamment claires pour réussir l'activité?	Act.mot/consig/clair
	Se déroule sur une période de temps suffisante	…enseignant prévoit suffisamment de temps pour réaliser l'activité?	Act.mot/pér/tps

Annexe 1

Grille de codification de la situation d'APL (suite)

Grille de codification des occasions d'APL

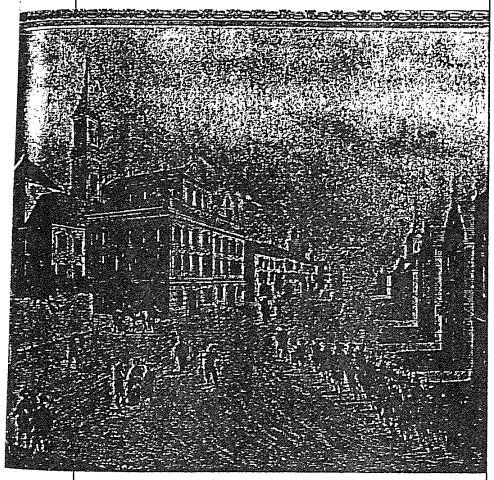
Critères	Aspects	Questions	Codes
Fréquence de réalisation de l'activité	Activité en soit	…combien de fois l'activité demande-t-elle de lire?	Occ.freq/lire
		…demande d'apprendre en lisant à l'extérieur de la classe?	Occ.freq/ext
Nombre de pages à lire	Hebdomadaire	…combien de pages les élèves ont-ils à lire chaque semaine?	Occ.page/sem
Durée de réalisation complète	Activité en soit	Quelle est la durée complète de l'activité?	Occ.réal/durée
Temps d'enseignement sur l'APL	En classe	Combien de temps d'enseignement est consacré à l'APL en classe?	Occ. Interv/tmps
Contenu	Lien contenu et programme	…thème principale de l'activité est en lien avec le programme de formation québécois?	/cont/progqc
		Quel pourcentage des textes est en lien avec le programme d'études?	cont/pourc
	Étendue du sujet suffisante	…contenu des textes permet d'atteindre l'objectif?	Occ.cont/étend/obj
	Justesse de l'information	…l'ensemble de l'information contenu dans les textes est juste?	Occ.cont/juste/juste
Écriture	Lisibilité	…en moyenne le nombre de mots par phrase dans 250 mots?	Occ.écrit/lisi/moymot
		Combien de mots difficiles dans chaque phrase dans un échantillon de 250 mots?	Occ.écrit/lisi/motdiff
		Combien de mots de 5 syllabes ou plus dans chaque phrase pour un échantillon de 250 mots?	Occ.écrit/lisi/syll
	Structure	…différentes structures dans les textes?	Occ.écrit/struc/struc
	Cohérence	…sujets des textes sont liés entre eux?	Occ.écrit/cohé/lié
		…fil conducteur entre les idées de chacun des textes?	Occ.écrit/cohé/fil
	Organisation	En combien de partie est divisé le texte?	Occ.écrit/org/parti
		…éléments facilitateur dans le texte?	Occ.écrit/org/facili
		…termes techniques qui ne sont pas expliqués dans chacun des textes?	Occ.écrit/org/tech
Adaptation à l'élève	Capacité de lecture	…textes adaptés aux capacités de lecture des élèves?	Occ.adapt/lect/lect
	Capacité d'attention	…adaptés à la capacité d'attention des élèves?	Occ.adapt/att/att
	Connaissances	…adaptés aux connaissances antérieures des élèves?	Occ.adapt/conn/anté
	Intérêts	…adaptés aux intérêts de l'élève?	Occ.adapt/inté/inté

Annexe 2

Exemple de termes techniques expliqués en note de bas de page

Le Nouvel An au Québec

La fête du Nouvel An au Québec a hérité de la tradition française. Si Noël était une fête religieuse qu'on célébrait en famille, par un simple réveillon après la messe de minuit, le Nouvel An prenait l'allure d'une grande fête sociale. Il faisait partie du cycle des douze jours des fêtes hivernales[1].



Vue de la rue des Récollets, dans la ville de Québec, en 1775.

Les rites et coutumes du Nouvel An que les colons français ont apportés avec eux en Nouvelle-France changeront peu en deux siècles. C'est avec la présence anglaise et la naissance de l'industrie et des villes, vers le milieu du 19e siècle, qu'ils se modifieront.

Aux premiers temps de la colonie

Les récits des religieux, des explorateurs et des voyageurs des siècles derniers nous livrent des informations très intéressantes sur les fêtes d'alors. Ainsi, aux premiers temps de la colonie, vers 1646, le Nouvel An commençait par des échanges de vœux et d'étrennes, des visites et des aubades[2] au son du tambour. On envoyait aussi les soldats saluer les religieux, avec force coups de canon et d'arquebuse (coutume de la salve[3]).

Dans certains milieux, on profitait de la période des fêtes pour présenter des spectacles de théâtre et de ballet ainsi que des festins et des soirées dansantes. Il faut dire que ces divertissements n'étaient pas vraiment acceptés par les autorités religieuses.

Au 18e siècle, les principales coutumes du temps des fêtes étaient déjà bien établies. Elles ont résisté aussi à la conquête anglaise. Ainsi, une fois la paix revenue, le traditionnel temps des fêtes a repris son droit de cité avec ses festins, ses visites, ses embrassades[4] du Nouvel An, ses réunions où musique, danses et jeux étaient à l'honneur.

Des traditions bien vivantes

Les traditions du Nouvel An se poursuivent sans trop de changements jusqu'au milieu du 19e siècle. La fête commençait le 31 décembre avec la quête de la guignolée. Réunis en bandes, des jeunes gens faisaient la tournée des maisons en quête d'aumônes, entonnant la chanson de la guignolée au son de la musique. Les dons recueillis (vivres, vêtements et bois de chauffage) étaient distribués aux plus démunis en guise d'étrennes.

Les enfants recevaient leurs étrennes le matin du jour de l'An. La soirée du 31 décembre était donc pour eux remplie

1. Cycle des douze jours: période de temps qui correspond au décalage entre le calendrier lunaire (de 354 jours) et le calendrier solaire (de presque 366 jours).
2. Aubade: concert donné à l'aube sous la fenêtre de quelqu'un.
3. Salve (mot qui vient probablement du latin *salve*, qui signifie «salut»): décharge simultanée de coups de canon et d'armes à feu pour saluer, pour annoncer une nouvelle, en signe de réjouissance.
4. Embrassade: accolade.

Annexe 3

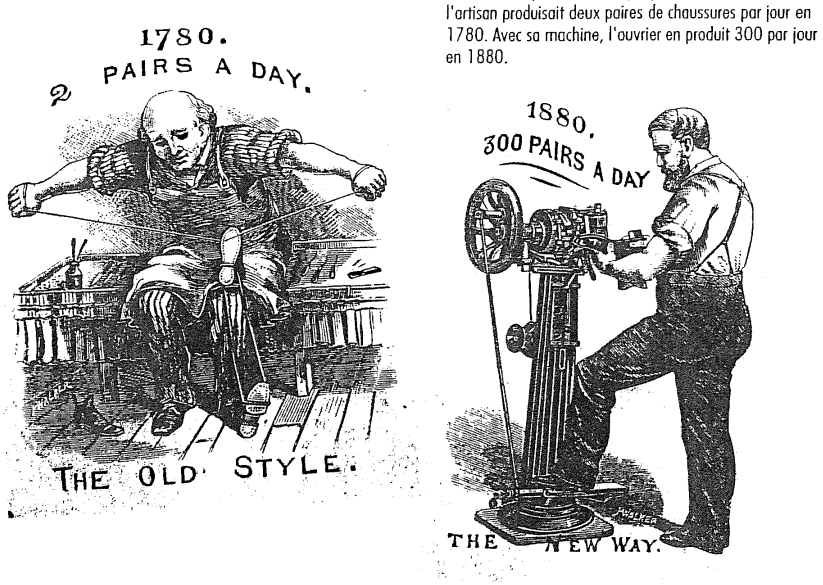
Exemple de présentation d'information qui recourt à des exemples

L'industrie légère : l'alimentation, le cuir, la chaussure et le textile

À partir de 1840, les usines et les manufactures se multiplient, surtout à Montréal. Dans les années 1880, on trouve une foule d'entreprises de transformation : fabricants de chaussures, raffineries de sucre, minoteries, brasseries, fabricants de vêtements, beurreries, fromageries, etc.

Dans l'industrie lourde comme dans l'industrie légère, on ne trouve plus d'artisans qui fabriquent avec habileté un seul produit à la fois. Les produits sont maintenant fabriqués ou transformés rapidement en grandes séries par des machines. Les ouvriers sont au service des machines. C'est ce qu'on appelle l'industrialisation.

Des affiches qui vantent les progrès de l'industrialisation : l'artisan produisait deux paires de chaussures par jour en 1780. Avec sa machine, l'ouvrier en produit 300 par jour en 1880.



Travailler, c'est trop dur !

Au 19e siècle, les conditions de travail étaient assez pénibles. La semaine normale de travail en usine variait de 60 à 72 heures, à raison de 10 à 12 heures par jour, 6 jours par semaine. Et les patrons demandaient souvent aux ouvriers de faire du temps supplémentaire ! Ceux qui refusaient d'allonger leur journée de travail pouvaient recevoir des amendes ou être tout simplement congédiés.

Annexe 4

Texte 5 complémentaire, exemple de la première page

L'immigrante irlandaise	Commis à la réception de l'hôtel	Jeune villageoise	Le colon
Vie de famille • mère de 4 enfants : 3 garçons, 1 fille • aucune parenté au Québec	**Vie de famille** • jeune célibataire • le plus vieux d'une famille de 12 enfants • joue au hockey le dimanche après-midi	**Vie de famille** • jeune célibataire • 3e fille d'une famille de 9 enfants	**Vie de famille** • vit avec sa femme et ses 5 garçons • quitte sa famille avec l'aîné 5 mois par année pour aller bûcher pour des compagnies forestières
Consommation • vit dans la pauvreté • vit dans un appartement de 3 pièces en ville • achète ses aliments au marché à tous les jours	**Consommation** • verse une partie de son salaire envoyée à sa famille demeurée à la campagne • vit à Québec (ville), en chambre et pension, dans une famille riche	**Consommation** • tout son salaire est envoyé pour aider sa famille • vit au village, en chambre et pension chez le médecin où elle travaille • achète ses vêtements par catalogue	**Consommation** • vit dans sa petite maison loin du village • vit beaucoup de la chasse et de la pêche • légumes et fruits du potager mis en pots par sa femme en réserve pour l'hiver • fais certains achats au magasin général du village (farine, sucre…) payés à la fin du mois
Monde du travail • travaille dans une usine de tabac	**Monde du travail** • est réceptionniste à l'hôtel Clarendon • travaille 6 jours/semaine	**Monde du travail** • femme de ménage chez le médecin du village • 1 journée de congé par mois	**Monde du travail** • travaille dans les chantiers l'hiver • conditions difficiles • peu de loisirs • éloigné de sa famille à Noël • défriche sa terre l'été
Syndicalisation • aucune protection syndicale • conditions de travail difficiles	**Syndicalisation** • aucune protection syndicale • heures de travail longues mais agréables • uniforme fourni	**Syndicalisation** • aucune protection syndicale • elle est bien traitée par ses patrons	**Syndicalisation** • aucune protection

[i] Nom du domaine de formation couvrant dans le PFEQ (MEQ, 2001) les disciplines suivantes : géographie, histoire et éducation à la citoyenneté.

[ii] L'enquête a eu lieu dans le cadre de l'évaluation de la Stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) en 2003 mise en place par le MEQ (2002) pour soutenir les écoles secondaires en milieu défavorisé dans le soutien à la réussite des élèves.

[iii] « conceptual, textual, and semantic demands of each area …»

[iv] L'étude de cas dont il est question dans cet article a été réalisée en 2006-2007.

[v] Deux rapports de recherche ont été produits de cette recherche (Cartier et Bouchard, 2007,, et Cartier, 2009) ainsi qu'un article sur les pratiques d'enseignement aux 2e et 3e cycles du primaire (Cartier, Butler et Bouchard, 2010).

[vi] L'information apprise dans ce projet a aussi servi au cours d'arts plastiques (confection des décors pour les saynètes) et de musique (composition d'une chanson sur cette époque).

[vii] Quatre courts chapitres, tirés du roman *L'histoire de Louis Braille* de Vaillancourt (2001/ Chapitre 8 (Antoine Bécheret, un vrai professeur); Chapitre 9 (Un beau matin d'été); chapitre 17 (Le premier livre) et chapitre 18 (Le nouveau directeur).) étaient aussi proposés en lecture aux élèves, mais comme ces chapitres ne se retrouvent pas dans les dossiers d'élèves, ils ne feront pas ici l'objet d'une analyse