

Guide d'analyse et d'interprétation des résultats au QAPL

L'analyse et l'interprétation des résultats au Questionnaire sur l'apprentissage par la lecture (QAPL) (Cartier et Butler, 2003) sont à faire en se référant au modèle théorique qui le sous-tend (voir figure 1 à la page suivante).

Description du modèle de référence « Apprendre par la lecture »

Rappelons que l'apprentissage par la lecture se définit comme « un processus et une situation d'apprentissage dans lesquels le lecteur/apprenant vise à maîtriser un sujet par la lecture de texte, et ce, en gérant à la fois son environnement de travail et la réalisation de la tâche» (Cartier, 2000, p. 93). Il s'agit donc à la fois d'une situation organisée par l'enseignant et d'un processus activé par les élèves qui leur permettent non seulement de comprendre les informations qu'ils lisent, mais aussi d'acquérir des connaissances à partir de ces lectures, d'autoréguler leurs apprentissages, d'éprouver des émotions positives par rapport à l'activité et d'avoir la motivation nécessaire pour la faire.

Notre modèle « Apprendre par la lecture » repose sur un modèle type d'apprentissage autorégulé dans une activité complexe (Cartier et Butler, sous presse). Il conçoit que l'apprentissage, processus complexe et dynamique mobilisé par un individu dans une situation d'apprentissage en classe, est intégré à un contexte social, historique et culturel donné et à ce que les personnes elles-mêmes apportent dans cette situation (voir figure 1).

Contexte social, historique, culturel et scolaire

De manière générale, le contexte social, historique et culturel dans lequel se trouve un élève influe sur son apprentissage par la lecture. Un élève qui entre dans une école ou dans une autre, dans un pays ou une région ou une autre, peut avoir à négocier différentes valeurs, exigences et attentes. Ces contextes peuvent offrir la même richesse d'opportunités à apprendre par la lecture. De plus, pour apprendre par la lecture avec succès, les élèves ont besoin de reconnaître et d'apprendre à traiter les attentes qui sont situées dans les multiples éléments de leur contexte.

De manière plus spécifique au contexte scolaire, dans une école et dans une classe, plusieurs facteurs tels que les programmes, les plans, les projets et les mesures du contexte scolaire et de l'école peuvent influencer sur l'expérience scolaire des élèves. Dans la classe, les pratiques d'enseignement et d'évaluation ainsi que les situations d'APL et le soutien offert par les enseignants. Ces pratiques peuvent être analysées en suivant les critères et aspect de qualité identifiés dans la littérature scientifique en se référant au Questionnaire sur les pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture (QPPAPL) (1-2-3) et des Grilles d'analyse des pratiques favorables à l'APL dans la page Analyser de la section enseignant et orthopédagogue du site internet.

Histoire et processus d'apprentissage par la lecture de l'élève

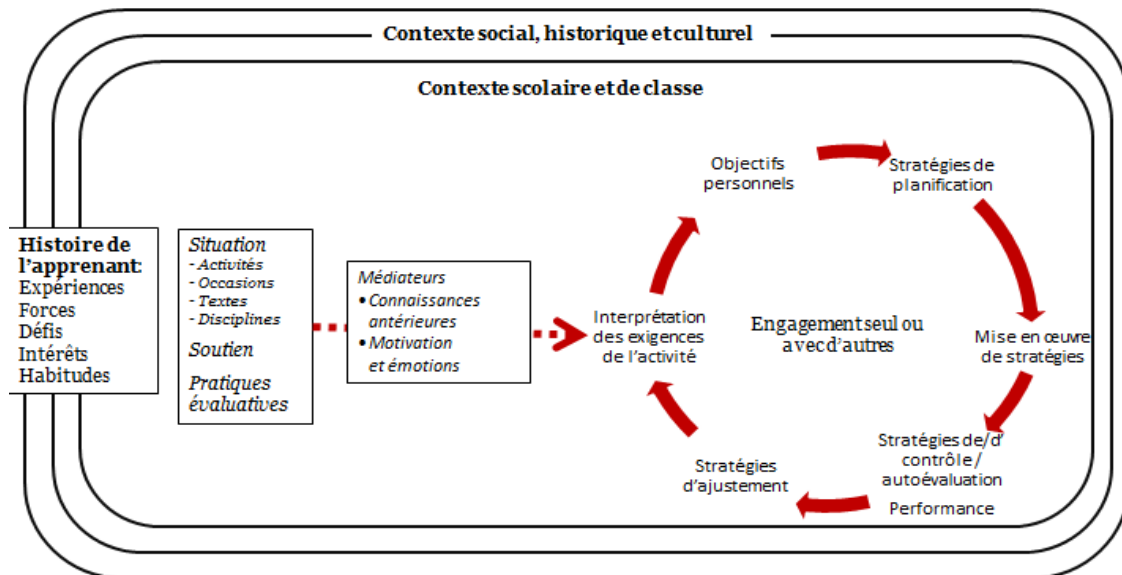
Tous les élèves qui fréquentent un contexte scolaire donné apportent avec eux une histoire



personnelle acquise sur ce qu'est apprendre et lire dans différents pays et contextes culturels (maison, garderie, autres classes et ailleurs). Cette histoire jouera dans leur cheminement scolaire. Leurs histoires sont constituées d'acquis tels que leurs forces, leurs connaissances, leurs défis...

Dans le cas du processus d'apprentissage par la lecture, les composantes centrales sont intégrées (Wang, Haertel et Walberg, 1993; APA, 1997): affectives (émotions), motivationnelles (perceptions de sa compétence, de la valeur de l'activité et de son contrôle), cognitives (stratégies) et métacognitives (stratégies d'autorégulation de l'apprentissage et connaissances de l'activité, des stratégies, de soi comme apprenant, des caractéristiques des activités et des textes).

Le processus d'apprentissage par la lecture est cyclique; il comprend sept composantes principales et, dans certains cas, des sous-composantes (voir la figure 1 qui illustre les sept composantes et leurs sous-composantes).



(adaptation de Cartier et Butler, sous presse; Cartier, 2007)

Figure 1. Modèle « Apprendre par la lecture »

Seul ou avec les autres, au début d'une activité d'APL, la façon dont les élèves perçoivent l'activité d'apprentissage par la lecture est influencée par les connaissances et les expériences qu'ils ont des sujets et des activités (**connaissances antérieures**), et par leurs perceptions motivationnelles (**motivation**). Lorsqu'ils prennent connaissance de l'activité à réaliser, les élèves interprètent les exigences des diverses tâches à réaliser en précisant ce que l'on attend d'eux (**interprétation des exigences l'activité**) et ils se fixent des objectifs personnels d'apprentissage (**objectifs poursuivis**). Se basant sur ses objectifs personnels, ils choisissent des stratégies de lecture et de traitement de l'information (**stratégies de planification**).



Ensuite, tout au long de la réalisation de l'activité, ils mettent en œuvre les stratégies planifiées (**mise en œuvre de stratégies** cognitives). Ils contrôlent leur progrès pendant l'activité (**stratégies de contrôle**), ajustent leurs buts, leurs plans et leurs stratégies (**stratégies d'ajustement**). Les élèves réagissent aussi émotionnellement aux tâches qui leur sont données (**émotions**), ils utilisent des stratégies pour maintenir des émotions positives et la motivation nécessaire (**stratégies d'ajustement**).

À la toute fin, ils évaluent leur performance (**performance**) et leur fonctionnement (**stratégies d'autoévaluation**). Le jugement des élèves au regard de leur progrès est lié à la perception qu'ils ont des exigences de l'activité (**critères**).

Outil d'évaluation du processus d'APL : QAPL

Le questionnaire « Apprentissage par la lecture » évalue l'ensemble des composantes (affectives, cognitives, métacognitives et motivationnelles) associées à l'apprentissage par la lecture tout au long de la réalisation d'une activité d'APL : au tout début, pendant et à la toute fin de l'activité.

Consignes générales pour analyser les résultats

Il est important de rappeler que l'analyse des résultats au QAPL est la 4^e étape des sept de la démarche d'enseignement proposée sur l'APL (voir page <http://apprendreparlalecture.education/enseignant-et-orthopedagogue/>).

Étape 1. Identifier son objectif de développement professionnel au regard de ses pratiques sur l'APL

Étape 2. Choisir une situation d'APL et une ou des composantes du processus d'APL qui feront l'objet d'évaluation

Étape 3. Évaluer la situation d'APL, le soutien et le processus d'APL des élèves

Étape 4. Analyser les résultats obtenus

Étape 5. Planifier la situation d'APL et le soutien à la lumière des résultats obtenus

Étape 6. Mettre en œuvre, contrôler et ajuster au besoin la situation d'APL et le soutien

Étape 7. Constaté le résultat obtenu chez élèves et faire l'évaluation finale

Compilation des résultats

Afin d'analyser les résultats, il importe dans un premier temps de compiler les données collectées. Voici des suggestions de façons de compiler les résultats. Ces exemples sont adaptés de ceux produits lors d'un travail de collaboration réalisé avec des CP de la Commission scolaire région de Sherbrooke (Adapté de Cartier, De LaDurantaye, Deslauriers et Raouj, 2013).



Exemple de compilation de données

Exemple de compilation de fréquence pour un élève de son interprétation des exigences de l'activité d'APL

Items / réponse	Souvent-presque toujours	Presque jamais-parfois
lire les textes	x	
trouver des détails ou des faits importants (noms, dates)	x	
mieux comprendre le sujet	x	
trouver les informations qui m'intéressent le plus	x	
trouver les idées principales ou les thèmes des textes à lire	x	
avoir une idée générale du sujet		x
comprendre les informations		x
voir comment les informations sur le sujet vont ensemble		x
appliquer ce que je lis à différentes situations ou problèmes		x
mémoriser les informations		x

Exemple de compilation du nombre d'élèves d'une classe selon le degré de pertinence des objectifs personnels lors de l'activité d'APL

Items / réponse	Pertinents	Partiels	Inadéquats
Nombre d'élèves	10	5	10
Objectifs proposés	<ul style="list-style-type: none"> lire les textes comprendre ce que je lis apprendre sur le sujet bien réaliser l'activité 	<ul style="list-style-type: none"> trouver des détails ou des faits importants (noms, dates) trouver les informations qui m'intéressent le plus travailler avec mes amis avoir de bonnes notes 	<ul style="list-style-type: none"> finir le plus vite possible lire le moins possible. faire plaisir à d'autres personnes ou les impressionner

Exemple de compilation des élèves spécifiques d'une classe qui ont donné des réponses partielles ou inadéquates aux objectifs personnels souhaités par l'enseignant lors de l'activité d'APL

Réponses inadéquates ou partielles	Élèves
Lire le moins possible	Kévin, Samuel, Annie, Erica, Noémie, Sarah-Jade, Arnaud
Travailler en équipe (sans but d'apprentissage)	Maude, Raphael, William, Zack, Arnaud
Avoir une bonne note (sans but d'apprentissage)	Zoé, Cloé, Albert, Arnaud



Exemple de compilation des stratégies de contrôle selon leur pertinence des élèves d'une classe

Stratégies pertinentes	Stratégies non pertinentes	Aucune réponse
je revois les consignes pour être sûr que je fais ce qui est demandé (2) je me demande si mes façons de faire sont bonnes (4) je vérifie si je peux dire quel est le sujet traité dans les textes (1) je me demande si j'aurai une bonne note (1)	je pense juste au moment où ce travail sera fini (1)	23

Analyse et interprétation des résultats

Une fois les données compilées, il est important de toujours analyser et interpréter les résultats en faisant la relation avec les caractéristiques (tâches à réaliser, exigences, etc.) de la situation d'APL de référence et du soutien offert. Dans la partie qui suit, chacune des composantes est expliquée suivie de sa pertinence dans le processus d'APL, la liste des items intégrés dans le QAPL et des pistes d'interprétation des résultats.

Composante : connaissances et expériences du sujet et de l'activité

Les connaissances et les expériences des élèves à propos de l'activité et du sujet constituent une base importante de connaissances qui leur servira à en intégrer de nouvelles. Cette base comprend des connaissances sur le comment et le pourquoi des choses ainsi que sur des expériences vécues. Des connaissances et des expériences nombreuses et bien organisées dans la mémoire des élèves les aideront à en intégrer d'autres et à y faire référence, au besoin.

Pertinence

Il est essentiel que les élèves fassent référence à leurs connaissances lorsqu'ils lisent pour apprendre. Le fait d'évaluer leurs connaissances sur l'activité et sur le sujet à l'étude au début de l'activité aide les élèves à mieux planifier leurs objectifs d'apprentissage et leurs stratégies pour réaliser l'activité. Par exemple, s'ils ont peu de connaissances sur un sujet, ils peuvent se donner comme objectif d'en acquérir beaucoup en choisissant des stratégies qui aident à faire des apprentissages signifiants (par exemple en dessinant des schémas). Les connaissances antérieures sont aussi utiles aux élèves pendant la réalisation de l'activité, car elles les aident à mieux comprendre ce qu'ils lisent et à faire des liens avec de nouvelles connaissances. À la fin de l'activité, leur base de connaissances les aide à évaluer le nouveau savoir acquis pendant l'activité. Les connaissances sont donc importantes aux trois moments de l'apprentissage : au début, pendant l'apprentissage et à la fin.



Items de la composante : connaissance et expérience du sujet et de l'activité

1. Combien de fois à l'école m'a-t-on demandé de faire ce genre d'activité : «apprendre en lisant sur un sujet »?
2. Combien de connaissances est-ce que j'ai sur le sujet de l'activité d'apprentissage par la lecture présentée?
3. Selon moi, est-ce que cette activité d'apprentissage par la lecture est...?
4. Est-ce que je sais comment faire cette activité d'apprentissage par la lecture?

Interprétation des résultats

Pour interpréter ces résultats, pensez à la fréquence à laquelle les élèves pratiquent actuellement ce type d'activité dans votre classe ou dans votre école. Est-ce que les élèves reconnaissent que cette activité leur est souvent présentée à l'école? Pensez maintenant aux élèves qui considèrent qu'ils ont peu de connaissances sur un sujet. Ces élèves peuvent avoir des difficultés à comprendre et à apprendre en lisant des textes. Sont-ils nombreux à avoir répondu qu'ils en avaient beaucoup? Est-ce que les élèves perçoivent que cette activité est compliquée? Si oui, ils peuvent avoir tendance à abandonner plus que d'autres ou à avoir besoin de soutien. Est-ce que les élèves sont confiants de pouvoir réussir? Si oui, cela peut être bon, parce que les élèves qui ont confiance en eux ont plus tendance à persévérer dans la tâche que ceux qui ont moins confiance, lesquels ont plus tendance à abandonner. Mais sont-ils trop confiants? Certains élèves éprouvent de la difficulté à compléter des activités comme celle de lire pour apprendre, mais ne peuvent reconnaître leur problème. Ces élèves peuvent avoir besoin d'aide pour contrôler leur performance (et faire les ajustements nécessaires). Avez-vous la même vision de vos élèves qu'eux ont d'eux-mêmes?

Composante : motivation

La motivation à faire des activités d'apprentissage est un état dynamique. Elle provient de la perception que les élèves ont de leur compétence ainsi que des perceptions qu'ils ont de la valeur et du contrôle de l'activité qui leur est proposée. Trois types de perception influent sur l'engagement qu'ils auront dans l'activité ainsi que sur leur persévérance à la réaliser complètement. Le degré d'engagement et la persévérance ont une influence sur les performances des élèves.

Les trois types de perception et l'attribution se définissent ainsi :

- perception de compétence : perception que les élèves ont de leur capacité à réussir une activité;
- perception de contrôle : perception que les élèves ont de pouvoir contrôler leurs habiletés qui influent sur le produit de leur travail (performance) et perception que les élèves ont de pouvoir contrôler leur fonctionnement (processus);
- attribution : désignation de motifs par les élèves pour expliquer leurs résultats (succès ou échec);
- perception de la valeur de la tâche : perception que les élèves ont des activités selon leur intérêt pour celles-ci ou selon l'importance qu'ils leur attribuent.



Pertinence

Un élève a tendance à s'engager et à persévérer lorsqu'il lit pour apprendre lorsqu'il entretient des perceptions positives au regard de sa compétence à lire pour apprendre, il attribue de la valeur à cette situation pour acquérir des connaissances et il reconnaît qu'il a un certain contrôle sur cette situation d'apprentissage (fonctionnement et produit). Un élève qui entretient des perceptions négatives aura moins tendance à s'engager et à persévérer dans l'activité. Les perceptions que les élèves entretiennent au regard de leur compétence et de leur contrôle ont une influence sur leurs performances.

Items : perception de la compétence et de contrôle

5. Est-ce que je suis confiant de pouvoir réussir à apprendre en lisant?

6. À l'école, lorsqu'on me demande d'apprendre en lisant comme dans l'exemple qui est présenté, je pense que je suis capable de bien :

- a) suivre les consignes.
- b) comprendre ce que je lis.
- c) trouver l'information importante dans mes lectures.
- d) me souvenir des informations lues.
- e) juger de la qualité de mon travail.

8. Lorsqu'on me demande d'apprendre en lisant, je pense que :

- a) je peux réussir.
- b) je ne peux pas réussir cette activité de lecture.
- c) je peux avoir une bonne note.
- d) Cette activité est trop difficile pour moi.

Interprétation des résultats

Comme il a été mentionné plus haut, les élèves qui n'ont pas confiance en leur capacité à réussir sont plus portés à abandonner leur travail, alors que les élèves confiants utilisent de façon plus efficace les stratégies d'apprentissage et persévèrent lorsqu'ils éprouvent des difficultés. Dans les résultats, regardez quel est le pourcentage des élèves qui ont confiance en leur capacité à accomplir différentes tâches de l'activité et à les réussir. Ou encore, regardez quels élèves ont indiqué souvent et presque toujours à ces questions. Bien que ce soit une bonne chose que les élèves aient confiance en leurs capacités, il faut aussi reconnaître que certains d'entre eux peuvent avoir trop confiance en eux. Ces élèves peuvent ne pas reconnaître certains problèmes qu'ils ont à réaliser l'activité, problèmes qui auraient besoin d'être résolus. Le fait de surestimer leurs capacités à réaliser avec succès une activité de lecture est souvent une caractéristique des élèves plus jeunes ou de ceux qui sont en difficulté. Dans les résultats, regardez aussi quel est le pourcentage des élèves qui n'ont pas ou ont peu confiance en leur capacité à accomplir différentes tâches de l'activité et à les réussir. Ou encore, regardez quels élèves ont indiqué presque jamais ou parfois à ces questions. Un élève qui a peu confiance en ses capacités est moins porté à s'engager dans une activité qui présente un défi. Est-ce que vos élèves et vous voyez leurs perceptions de la même façon?



Items de l'attribution et de la perception de la valeur de la tâche

8. Lorsqu'on me demande d'apprendre en lisant, je pense que :

(suite)

- e) je réussirai si je travaille fort.
- f) je réussirai si mon enseignant m'aide.
- g) je réussirai si j'utilise de bonnes façons de travailler.
- h) je réussirai seulement si l'activité est facile.
- i) je réussirai parce que je suis bon en lecture.
- j) je réussirai si je suis chanceux.

9. Pour moi, devoir apprendre en lisant, c'est :

- a) intéressant.
- b) important.

Interprétation des résultats

Les élèves qui attribuent leur succès à leurs qualités personnelles ou aux facteurs dont ils ont le contrôle ont plus tendance que les autres à mettre l'accent sur l'apprentissage, à choisir de bonnes stratégies et à persévérer devant les difficultés. Dans les résultats, regardez le pourcentage des élèves qui attribuent leur succès au fait de travailler fort, à l'utilisation de bonnes stratégies ou au fait d'être bon en lecture. Les élèves qui attribuent leur succès à la chance, à l'aide qui leur est apportée ou à la facilité de l'activité ne se sentent pas en contrôle de leur apprentissage. Certains de vos élèves peuvent donner ce type de réponses pour expliquer leur succès dans l'activité d'apprentissage par la lecture. Les élèves qui trouvent que l'activité est intéressante ou importante sont aussi engagés activement dans l'apprentissage. Regardez le pourcentage d'élèves qui perçoivent «souvent » ou « presque toujours » cette activité comme étant intéressante et importante. Combien d'élèves sont à risque de ne pas attribuer leur succès à leurs efforts ou de ne pas voir de valeur à s'engager dans l'activité?

Composante : interprétation des exigences l'activité

L'interprétation des exigences de l'activité doit être vue comme une activité de réflexion qui fait partie du processus d'autorégulation de l'apprentissage. Elle est la première étape critique de l'autorégulation de l'apprentissage, celle qui donne la direction à suivre pour mener à bien les autres étapes de l'activité. L'interprétation des exigences de l'activité demande que les élèves cherchent activement les indices qui peuvent les aider à reconnaître les exigences de l'activité. Pour ce faire, ils peuvent : analyser le matériel écrit et les consignes afin d'identifier les attentes des enseignants, se servir de leurs connaissances sur ce type d'activité, utiliser leur connaissance des attentes habituelles de l'enseignant et intégrer l'ensemble de ces informations afin de préciser des critères qui leur serviront à planifier, à contrôler et à autoévaluer leur performance. L'interprétation de l'activité est donc en lien étroit avec les intentions des élèves lorsqu'ils choisissent leurs stratégies. Elle est liée aussi aux critères de performance qu'ils se donnent. Dans la section présente, nous présentons les résultats qui ont trait à l'interprétation que les élèves font de l'activité au tout début de celle-ci. Plus loin, nous reviendrons à cette troisième composante lorsque nous présenterons les critères de performance.



Pertinence

L'interprétation des exigences de l'activité est une composante essentielle de l'apprentissage, car elle permet aux apprenants d'identifier ce qui est attendu d'eux par l'enseignant. C'est l'enseignant qui planifie les activités d'apprentissage. Un élève qui interprète mal l'activité qui lui est proposée pourra difficilement l'effectuer adéquatement et réaliser les apprentissages visés.

Items de l'interprétation des exigences de l'activité

10. Lorsque j'ai à apprendre en lisant, on me demande :

- a) de lire les textes.
- b) de trouver des détails ou des faits importants (noms, dates).
- c) de mieux comprendre le sujet.
- d) de trouver les informations qui m'intéressent le plus.
- e) de trouver les idées principales ou les thèmes des textes à lire.
- f) d'avoir une idée générale du sujet.
- g) de comprendre les informations que je lis.
- h) de voir comment les informations sur le sujet vont ensemble.
- i) d'appliquer ce que je lis à différentes situations ou problèmes.
- j) de mémoriser les informations

Interprétation des résultats

L'interprétation que font les élèves des exigences de l'activité forme la base à partir de laquelle ces derniers prennent toutes les décisions liées à leur apprentissage. À partir de leur interprétation des exigences de l'activité d'apprentissage, qui peuvent être multiples (comprendre, apprendre, etc.), les élèves peuvent poursuivre différents buts (parfois simultanés) lors de la réalisation de cette activité. Les différents types d'activités (par exemple : lire un roman, lire un manuel) n'ont pas tous les mêmes buts chez les élèves. Les activités d'apprentissage par la lecture requièrent des élèves non seulement qu'ils comprennent ce qu'ils lisent, mais aussi qu'ils apprennent en lisant (par exemple, qu'ils voient comment les informations se regroupent entre elles et comment elles s'appliquent dans des problèmes ou des situations diverses). Vous pouvez observer combien, parmi vos élèves, interprètent l'activité à partir de buts propices à l'apprentissage par la lecture. Vous pouvez aussi repérer ceux qui ont une interprétation différente de celle que vous attendez. Est-ce que cela peut compromettre l'efficacité de leur engagement dans l'activité?

Composante : objectifs poursuivis

Les objectifs poursuivis par les élèves représentent les priorités qu'ils se donnent lorsqu'ils ont à réaliser une activité d'apprentissage par la lecture. Ces objectifs peuvent être multiples et variés (apprendre, travailler avec mes amis, etc.). L'identification des objectifs est en partie fondée sur l'interprétation qu'ils se font de l'activité, sur les émotions qu'ils ressentent par rapport à celle-ci, sur leur motivation à la faire (qui implique la perception de la valeur, c'est-à-dire de l'intérêt et de l'importance de l'activité, la perception de contrôle et la perception de compétence) ainsi que sur leur capacité à gérer leurs émotions et leur motivation. Il peut arriver que les élèves donnent priorité à certains objectifs (par exemple, aux objectifs sociaux) au détriment de celui d'accomplir



avec succès l'apprentissage par la lecture.

Pertinence

Les élèves qui ont du succès à l'école sont ceux qui se donnent des objectifs d'apprentissage et de performance en lien avec l'activité qui est proposée. Ils ne souhaitent pas éviter l'activité (par exemple : finir le plus vite possible) ou consacrer leur énergie à poursuivre d'autres objectifs (par exemple : travailler avec mes amis).

Items des objectifs poursuivis

11. Moi, personnellement, ce que j'essaie de faire lorsque j'apprends en lisant, c'est de:

- a) finir le plus vite possible.
- b) travailler avec mes amis.
- c) bien réaliser l'activité.
- d) comprendre ce que je lis.
- e) apprendre sur le sujet.
- f) lire le moins possible.
- g) faire plaisir à d'autres personnes ou les impressionner.
- h) avoir de bonnes notes.

Interprétation des résultats

Lorsqu'ils lisent pour apprendre, les élèves peuvent poursuivre différents objectifs, parfois non liés à l'interprétation qu'ils font des exigences de l'activité. Observez combien d'élèves veulent seulement finir l'activité le plus vite possible ou travailler avec les amis. Ces élèves ne sont pas ceux qui sont engagés dans l'activité de façon significative. Souvent, la poursuite de tels objectifs peut être observée chez un petit nombre d'élèves. Toutefois, lorsqu'on retrouve de 10 à 20 % des élèves qui poursuivent de tels objectifs, on fait face à un problème plus important. Les élèves qui ont des objectifs liés à l'apprentissage (comprendre et apprendre) sont plus susceptibles de s'engager de façon productive dans les activités. Vous remarquerez qu'habituellement la majorité des élèves souhaitent obtenir de bonnes notes. Les élèves qui ont des objectifs liés à l'apprentissage et à vouloir de bonnes notes sont habituellement bien adaptés à la plupart des organisations scolaires. Partagez-vous la même perception que celle de votre classe d'élèves? Partagez-vous la même perception que certains de vos élèves?

Composante : stratégies d'autorégulation de l'apprentissage

Les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage comprennent un ensemble de pensées et d'actions orientées vers la planification, l'évaluation et la gestion de l'activité d'apprentissage par la lecture. Ces stratégies permettent aux élèves : de planifier leur apprentissage et l'utilisation de leurs ressources; de contrôler l'avancement de leur travail et de leur apprentissage ainsi que les émotions qu'ils ressentent; d'ajuster, au besoin, leur façon de faire; et, enfin, d'évaluer, selon les critères de performance, l'atteinte de leurs objectifs.

- Les stratégies de planification sont utiles pour prévoir les stratégies d'apprentissage appropriées, les ressources matérielles et humaines nécessaires, le temps requis et les différentes étapes à accomplir pour réaliser la tâche demandée.
- Les stratégies de contrôle et d'autoévaluation permettent de constater l'avancement et la réalisation finale du travail en fonction des critères de performance établis et de la planification de l'activité. Elles permettent aussi d'identifier les émotions



ressenties au cours de l'activité.

- Les stratégies d'ajustement consistent à modifier, au besoin, la façon de faire en fonction des constats effectués lors du contrôle de l'activité.

Pertinence

Les élèves qui autorégulent leur apprentissage de façon efficace sont reconnus comme étant de meilleurs apprenants que ceux qui le font moins efficacement. Leurs performances sont meilleures. Ils planifient leur travail en fonction de l'interprétation qu'ils ont fait des exigences de l'activité et de l'objectif qu'ils se sont donnés. Pendant leur travail, ils contrôlent leurs progrès et ajustent leur façon de faire, au besoin, en prenant aussi en considération les émotions ressenties. À la toute fin, ils évaluent leur travail selon les critères de performance.

Items des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage : planification

12. Avant de commencer l'activité d'apprentissage par la lecture, je débute par :

- a) seulement lire le texte.
- b) penser aux consignes.
- c) demander à quelqu'un de m'expliquer l'activité.
- d) planifier mon temps.
- e) choisir la façon de compléter l'activité.
- f) demander à quelqu'un comment je dois faire la tâche.
- g) faire un plan.
- h) vérifier la longueur des lectures à faire.

Interprétation des résultats

Observez ici le pourcentage des élèves qui s'engagent « souvent » ou « presque toujours » dans des activités de planification ou encore qui sont ces apprenants. Dans une activité complexe comme celle d'apprendre en lisant, qui demande plus que seulement lire ou comprendre un texte, la planification est importante. Mais souvent, les élèves n'ont pas l'habitude de prendre du temps pour planifier leur activité d'apprentissage par la lecture.

Items des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage : contrôle

14. En lisant pour apprendre :

- a) je vérifie à l'occasion si je travaille bien.
- b) je ne pense pas à regarder si le travail avance bien.
- c) je revois les consignes pour être sûr que je fais ce qui est demandé.
- d) je vérifie que j'ai bien complété toutes les lectures.
- e) je vérifie ce que je comprends et ne comprends pas des lectures.
- f) je vérifie si je peux dire quel est le sujet traité dans les textes.
- g) je vérifie que j'ai bien trouvé l'information importante.
- h) je vérifie ce que je retiens de ma lecture.
- i) je pense au temps qu'il me reste pour faire ce que j'ai à faire.
- j) je me demande si mes façons de faire sont bonnes.
- k) je me demande si j'aurai une bonne note.
- l) je vérifie si mon apprentissage avance bien.
- m) je me demande si les autres sont contents ou impressionnés par mon travail.
- n) je pense juste au moment où ce travail sera fini.
- o) je me demande si j'arrive à bien me concentrer.
- p) je vérifie si je peux appliquer ce que je lis pour résoudre un problème ou répondre à des



questions.

Interprétation des résultats

Les élèves les plus efficaces sont ceux qui s'assurent qu'ils travaillent bien pendant qu'ils réalisent leurs activités d'apprentissage. Examinez ici quelles stratégies de contrôle les élèves disent utiliser le plus fréquemment. Est-ce que les élèves se demandent si leur travail avance bien? Que regardent-ils plus spécifiquement pour faire cette évaluation? Omettent-ils certains aspects de l'apprentissage qui sont importants (par exemple : se demandent-ils s'ils utilisent bien leur temps ou s'ils ont bien compris les informations?).

Items des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage : ajustement

15. Quand j'ai de la difficulté à apprendre en lisant :

- a) je demande de l'aide.
- b) j'arrête de travailler et j'abandonne.
- c) je lis à nouveau les informations dans le texte.
- d) je lis plus lentement.
- e) je fais des liens entre les informations.
- f) je fais des liens entre ce que je lis et ce que je connais sur le sujet.
- g) j'essaie de mémoriser les informations.
- h) je revois l'introduction ou le résumé du texte, s'il y en a.
- i) je porte attention aux mots que je ne connais pas.
- j) je regarde les titres, les sous-titres, les graphiques, les tableaux ou les images.
- k) je revois les consignes.
- l) j'essaie de mieux utiliser mon temps.
- m) j'essaie d'utiliser de meilleures façons de faire.

Interprétation des résultats

Les élèves qui contrôlent leur travail et ajustent leurs façons de travailler selon leurs besoins complètent avec succès leurs activités d'apprentissage par la lecture. Est-ce que vos élèves disent utiliser des stratégies qui leur permettent d'ajuster leur apprentissage pendant ce type d'activité? Regardez quelles stratégies sont rapportées le plus souvent par un grand nombre d'élèves. Sont-elles utiles pour soutenir un apprentissage efficace? Est-ce que les élèves abandonnent ou demandent de l'aide? Savent-ils comment ajuster leur apprentissage de façon plus autonome? Qui sont les élèves qui mentionnent s'adapter comme vous le souhaitez.

Items des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage : ajustement des émotions et de la motivation

17. Quand je me sens stressé, inquiet ou tanné pendant que j'apprends en lisant :

- a) je demande de l'aide.
- b) j'arrête de travailler et j'abandonne.
- c) je continue de travailler malgré tout.
- d) je prends une pause et je reprends le travail.
- e) je prends une grande respiration pour me calmer.
- f) je me dis que je peux le faire.
- g) j'imagine à quel point je serai content lorsque j'aurai fini.
- h) je pense aux problèmes que j'aurai si je ne termine pas.



Interprétation des résultats

Plusieurs élèves éprouvent de l'inquiétude, de la frustration, de l'ennui ou d'autres émotions négatives lorsqu'ils réalisent des activités d'apprentissage. Les apprenants qui ont du succès développent des stratégies qui leur permettent de maintenir des émotions positives et un bon niveau de motivation. Regardez dans les données le nombre d'élèves qui disent abandonner lorsqu'ils éprouvent des difficultés. Même un petit pourcentage (5 à 20 %) peut traduire la présence d'un nombre important d'élèves qui ne réussissent probablement pas ce type d'activité. Est-ce que les élèves disent utiliser des stratégies qui les aident à persévérer dans leur travail même s'ils éprouvent de la difficulté? Qui sont ceux qui ont ces stratégies? Qui sont ceux qui ne mentionnent pas y recourir? Avez-vous la même perception que celle de vos élèves?

Items des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage : autoévaluation

18. Lorsque je finis d'apprendre en lisant :

- a) je remets ce que j'ai fait sans le réviser.
- b) je m'assure que j'ai bien fait ce que je devais faire.
- c) je compare ce que j'ai fait avec les autres élèves.
- d) je compare ce que j'ai fait avec les consignes.
- e) j'attends que l'enseignant me dise ce qu'il pense de mon travail.
- f) je me demande si j'ai appris tout ce que je devais apprendre.
- g) je pense à comment je pourrais améliorer ma façon de travailler la prochaine fois.

Interprétation des résultats

À la fin de l'activité, avant de remettre le produit de leur travail dans le but de recevoir de la rétroaction, les apprenants efficaces le vérifient afin de s'assurer qu'il satisfait bien les attentes. Idéalement, les élèves vont vérifier leur travail à partir des critères de performance plutôt que de le comparer avec le travail des autres ou de se fier au seul jugement de l'enseignant (même si celui-ci peut aussi être utile). Regardez le pourcentage ou le nom des élèves qui disent « souvent » ou « presque toujours » remettre leur travail sans le réviser. Regardez aussi le pourcentage ou le nom de ceux qui mentionnent utiliser des stratégies efficaces pour vérifier leur travail ou qui se demandent comment ils peuvent faire mieux la prochaine fois. Est-ce que vos élèves ont la même perception que vous de comment faire l'autoévaluation?

Composante : critères de performance

Les critères de performance représentent les aspects de l'activité qui peuvent servir de base aux élèves pour juger de leur performance (par exemple : nombre de pages lues, liens entre les idées émises dans un schéma, nombre de connaissances acquises grâce à l'activité, etc.). Les critères de performance reflètent l'interprétation que les élèves font de l'activité d'apprentissage par la lecture (les critères sont donc basés sur ce qui est perçu par eux comme étant requis par l'activité (comprendre, faire des liens, appliquer, mémoriser). Les objectifs que les élèves poursuivent lors de l'activité sont aussi en relation avec les critères de performance. Par exemple, les élèves peuvent évaluer s'ils arrivent à éviter l'activité ou s'ils sont plutôt bien engagés dans leur apprentissage.



Pertinence

Les critères de performance sont importants pour les élèves, car ils servent de base à leur jugement tout au long de la réalisation de l'activité. Les élèves qui se donnent des critères cohérents avec les exigences de l'activité sont mieux en mesure de gérer la réalisation de l'activité de même que leur apprentissage, et ce, au début, pendant et à la fin de l'activité. Ils arrivent également à de meilleures performances. De plus, il est permis de penser que les élèves qui se donnent des objectifs d'apprentissage et qui s'engagent dans l'activité réussiront mieux que ceux qui se donnent d'autres objectifs (p.ex. : finir le plus vite possible et travailler avec les amis).

Items des critères de performance

19. À la fin de l'activité d'apprentissage par la lecture, je sais que j'ai bien travaillé lorsque :

- a) j'ai fait de mon mieux.
- b) j'ai trouvé les idées importantes ou les thèmes des lectures.
- c) j'ai réussi à bien me concentrer sur le travail.
- d) j'ai réussi à lire tous les textes.
- e) j'ai trouvé des détails ou des faits importants (noms, dates).
- f) j'ai mieux compris le sujet.
- g) j'ai trouvé les informations qui étaient intéressantes.
- h) j'ai réussi à avoir une idée générale du sujet.
- i) j'ai compris ce que je lisais.
- j) j'ai vu comment les informations allaient ensemble.
- k) j'ai appliqué ce que j'ai lu à différentes situations ou problèmes.
- l) j'ai mémorisé l'information.
- m) j'ai fait tout ce qui était demandé dans les consignes.
- n) j'ai fini à temps.
- o) j'ai utilisé de bonnes façons de faire.
- p) j'ai obtenu une bonne note.
- q) j'ai fait plaisir à quelqu'un ou je l'ai impressionné.
- r) j'ai lu le moins possible.
- s) j'ai appris ce qu'il fallait.

Interprétation des résultats

Dans les résultats, il est possible d'observer les critères qui sont les plus souvent rapportés comme étant utilisés par les élèves pour juger de la qualité de leur travail à la fin de l'activité. Ces critères peuvent refléter l'interprétation que les élèves font de l'activité d'apprentissage par la lecture. Quel pourcentage des élèves reconnaît l'importance, dans l'activité d'apprentissage par la lecture, de comprendre ce qu'ils lisent ainsi que de faire des liens entre les idées et d'appliquer ce qu'ils lisent dans différentes situations ? Ces critères peuvent aussi refléter les objectifs personnels des élèves, liés ou non à l'apprentissage. Quel pourcentage de vos élèves juge qu'ils sont performants quand ils lisent le moins possible ou quand ils complètent l'activité rapidement ? Reconnaissez-vous vos élèves dans leur réponse ? Sur quels aspects avez-vous des différences, si cela se produit ?

Composante : mise en œuvre de stratégies cognitives



Les stratégies cognitives comprennent un ensemble de pensées et d'actions qui permettent à l'apprenant de s'engager dans l'activité d'apprentissage par la lecture. Ces stratégies sont utilisées pour comprendre les informations à lire, pour les encoder en mémoire et les rappeler au besoin. Pour ce faire, plusieurs stratégies existent, dont des stratégies d'organisation (par exemple : faire un schéma), des stratégies d'élaboration (par exemple : résumer), des stratégies de répétition (par exemple : relire) et des stratégies de sélection (par exemple : survoler les titres). Les stratégies cognitives sont utilisées avec une intention particulière et elles sont ajustées en fonction des particularités de la situation. Les liens entre l'interprétation de l'activité, les critères de performance et les stratégies cognitives sont ici importants.

Pertinence

Les élèves performants sont reconnus comme étant ceux qui possèdent plusieurs stratégies cognitives dans leur répertoire et qui peuvent les utiliser, au besoin, dans différentes situations. De plus, ces élèves utilisent certaines stratégies reconnues comme étant utiles pour faire des apprentissages signifiants (par exemple : résumer, faire des tableaux et des schémas, etc.). Or, il faut se rappeler que les différences individuelles ont aussi un rôle à jouer dans l'utilisation de stratégies d'apprentissage. En effet, différents apprenants peuvent utiliser des stratégies différentes pour poursuivre les mêmes intentions.

Items des stratégies cognitives

13. Lorsque j'apprends en lisant :

- a) je regarde les titres, sous-titres, mots-clés, images, cartes ou graphiques du texte.
- b) je regarde la table des matières, s'il y en a une.
- c) je lis le résumé d'un chapitre, s'il y en a un.
- d) je survole le texte.
- e) je lis le texte mot à mot.
- f) je porte attention à ce qui est souligné ou en caractères gras, s'il y en a.
- g) je porte attention aux idées importantes ou aux thèmes.
- h) je fais une image de ce que je lis dans ma tête.
- i) je lis à nouveau des paragraphes du texte.
- j) je copie des parties du texte.
- k) je souligne les informations importantes.
- l) je prends en note les idées importantes.
- m) je pense à ce que je sais déjà sur le sujet.
- n) je résume ce que je lis dans mes mots.
- o) je pense à des exemples de ce que je lis.
- p) je pense à appliquer ce que je lis pour résoudre un problème ou répondre à des questions.
- q) je regroupe les informations par thèmes ou sujets.
- r) je trouve les liens entre les informations.
- s) je répète des mots-clés, des détails ou des faits dans ma tête.
- t) je fais un dessin qui représente les informations.
- u) je lis à nouveau les phrases soulignées dans le texte.
- v) je retiens les mots-clés, les détails ou les faits.
- w) j'apprends un paragraphe du texte par cœur.
- x) je cherche à trouver le sens de ce que je lis.



Interprétation des résultats

Les élèves peuvent (et doivent) utiliser différentes stratégies pour réaliser les différentes tâches comprises dans l'activité d'apprentissage par la lecture. Regardez les résultats. Quelles sont les stratégies qui sont rapportées comme étant utilisées « souvent » ou « presque toujours » par les élèves. Mentionnent-ils en utiliser plusieurs? Une question importante : ces stratégies sont-elles utiles ou non pour chacun des élèves? On peut aussi se demander si les stratégies rapportées assez fréquemment par les élèves permettent de réaliser l'ensemble des tâches comprises dans l'activité d'apprentissage par la lecture. Est-ce que les stratégies de mémorisation (par exemple : répéter) sont davantage choisies par les élèves que celles qui aident à faire des liens (par ex. schématiser)? Quelles sont les stratégies qui, selon vous, devraient être utilisées plus fréquemment par vos élèves? Est-ce que les stratégies rapportées par les élèves sont bonnes?

Composante : émotions

Les émotions font partie des composantes affectives qui peuvent influencer sur l'apprentissage des élèves. On peut situer ces réactions affectives sur un continuum allant des positives (par exemple, content, détendu, fier) aux négatives (par exemple : inquiet, stressé).

Pertinence

Les émotions ressenties par rapport à l'activité ou au sujet peuvent exercer une influence sur l'engagement et la persévérance des élèves dans l'accomplissement de l'activité. Pour les élèves, le fait de n'avoir que des émotions négatives à l'égard de l'activité ne fera pas nécessairement qu'ils ne seront pas performants. En effet, un certain niveau de stress, par exemple, peut stimuler les élèves à faire mieux. Toutefois, la plupart des apprenants performants adoptent des stratégies qui les aident à gérer les émotions potentiellement nuisibles et qui les aident à maintenir leur niveau de motivation.

Items des émotions au début et à la fin de ce type d'activité

7. Lorsque j'apprends que j'aurai à apprendre en lisant, je suis :

- a) content.
- b) stressé.
- c) inquiet.
- d) détendu.

16. Lorsque je suis en train d'apprendre en lisant, je suis

- a) content
- b) stressé
- c) inquiet
- d) détendu
- e) tanné

20. Lorsque j'ai fini d'apprendre en lisant, je suis :

- a) content.
- b) stressé.
- c) inquiet.
- d) détendu.
- e) fier.



f) délivré (débarrassé).

Interprétation des résultats

Les résultats montrent différentes émotions que les élèves peuvent éprouver par rapport à l'activité d'apprentissage par la lecture et à ses différentes tâches. Regardez le pourcentage des élèves qui sont « souvent » ou « presque toujours » stressés ou inquiets. Même un petit pourcentage (par exemple : de 5 à 15 %) peut représenter un nombre important d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Si ces élèves n'ont pas de bonnes stratégies pour contrôler ces émotions, ils auront tendance à abandonner. Par ailleurs, si ces élèves, au cours de leurs activités d'apprentissage par la lecture, éprouvaient une confiance et un sentiment de contrôle plus grands, ils pourraient se sentir moins stressés et inquiets.

