



Le Questionnaire *Apprendre par la lecture* (QAPL) donne un aperçu important de ce que les élèves pensent et ressentent au regard des activités d'apprentissage par la lecture (APL) et d'eux-mêmes comme lecteur et apprenant.

Il est important de rappeler que l'analyse des résultats au QAPL est la **4e étape** des sept de la démarche d'enseignement proposée sur l'APL

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. Constater le résultat obtenu chez les élèves et faire l'évaluation finale

Les étapes nécessaires à la passation du QAPL en ligne ainsi que l'utilisation du document d'analyse sont expliquées dans ce guide.

Table des matières

Partie 1 – Avant la passation	3
Apprendre en lisant.....	3
Choisir sa tâche d'apprentissage par la lecture.....	4
Choisir les composantes à analyser	4
Planifier la passation du QAPL.....	5
Partie 2 – La passation.....	7
Partie 3 – Après la passation, l'analyse.....	8
Compiler les données	8
Analyser les données.....	9
Composante 1.....	10
Composante 2.....	11
Composante 3 (Partie 1)	13
Composante 4.....	14
Composante 5.....	15
Composante 3 (Partie 2)	18
Composante 6.....	19
Composante 7.....	20
Résumé des résultats	21
Conclusion.....	22
Bibliographie	23
Annexes	24
Annexe 1 – Questions du QAPL.....	25
Annexe 2 – Lectures complémentaires	27

Partie 1 – Avant la passation

Apprendre en lisant

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).

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](#). 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).

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

Choisir sa tâche d'apprentissage par la lecture

Apprendre en lisant est une situation d'apprentissage qui demande aux élèves de consulter un ou plusieurs textes dans le but d'apprendre sur un sujet. Il est important de signaler que l'accent n'est pas mis ici sur la compréhension d'un texte (c.-à-d. compréhension en lecture), traitement de l'information dans un texte dans le but de construire des connaissances significatives et compréhension riche du sujet à l'étude : comprendre et apprendre).

Voici un exemple de situation d'apprentissage par la lecture : les élèves ont à lire un chapitre de leur manuel en histoire et un article de revue afin d'apprendre les facteurs associés au déclin de l'Empire romain. En lisant, ils doivent se préparer à argumenter lors d'un débat en classe dont le thème est : *un événement similaire peut-il se produire de nos jours?*

Vous pouvez choisir la situation de référence à partir de l'un ou l'autre des critères suivants :

- Elle représente une situation type de votre enseignement
- Elle comprend un type/format de textes que les élèves ont habituellement besoin d'apprendre en lisant dans votre cours
- Elle correspond au curriculum du niveau scolaire des élèves et elle est difficile à réaliser par les élèves
- Vous ne connaissez pas bien vos élèves dans cette situation
- Vous trouvez difficile de soutenir vos élèves dans cette situation
- Vos élèves apprécient cette situation et vous désirez mieux connaître les raisons de son succès

Pour analyser votre situation d'APL, veuillez consulter la [grille pour analyser d'une situation d'APL, du processus de l'élève et de son soutien](#).

Choisir les composantes à analyser

À l'aide de [l'annexe 1](#) qui présente toutes les questions du QAPL en lien avec les composantes et des détails fournis dans la section [Analyse](#), vous pouvez choisir les composantes que vous souhaitez analyser. Vous pouvez en choisir autant que vous voulez. Vous demanderez à vos élèves de répondre uniquement aux questions correspondantes aux composantes que vous aurez choisies.

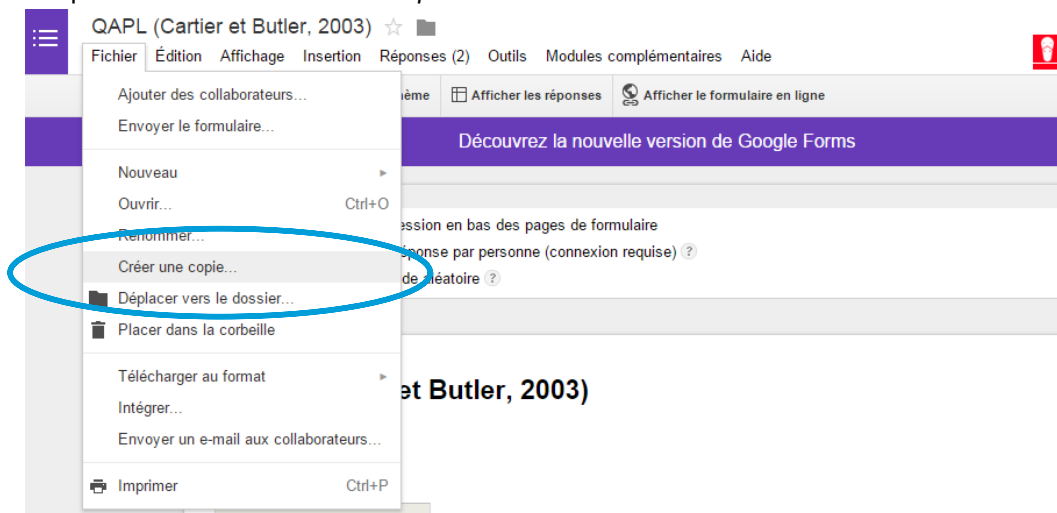
Composantes	Questions
La connaissance et les expériences du sujet et de l'activité.	1, 2
La motivation pour réaliser l'activité d'apprentissage par la lecture, dont la perception de compétence , ainsi que les perceptions de la valeur de la tâche et de sa contrôlabilité	3, 4, 6, 7
L'interprétation des tâches à effectuer pour l'activité d'apprentissage par la lecture, les intentions des élèves dans le choix des stratégies et les critères qu'ils se donnent pour juger de leur performance .	8, 17
Les objectifs personnels poursuivis par les élèves.	9
Les stratégies d'autorégulation , dont la planification, le contrôle et l'ajustement des aspects cognitif, émotif et de la motivation, et enfin l'évaluation du processus et des résultats obtenus.	10, 12, 13, 15, 16
Les stratégies cognitives .	11
Les émotions au tout début, pendant et à la fin de l'activité d'apprentissage par la lecture.	5, 14, 18

Planifier la passation du QAPL

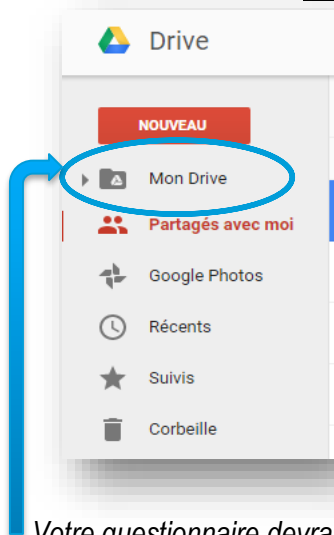
Avant de commencer, assurez-vous d'avoir un compte *Gmail* valide

1. Cliquer sur le lien suivant : https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdvjbrvHKSYSNUUWXdtYeIQMVyUZaaW5gwQtDImWGdSVLK7A/viewform?usp=sf_link

2. Cliquer sur *Fichier / Créer une copie*



3. À l'intérieur de votre Drive, aller dans la section *Mon Drive*



Votre questionnaire devrait s'y trouver sous le nom de « Copie de QAPL (Cartier et Butler, 2003) »

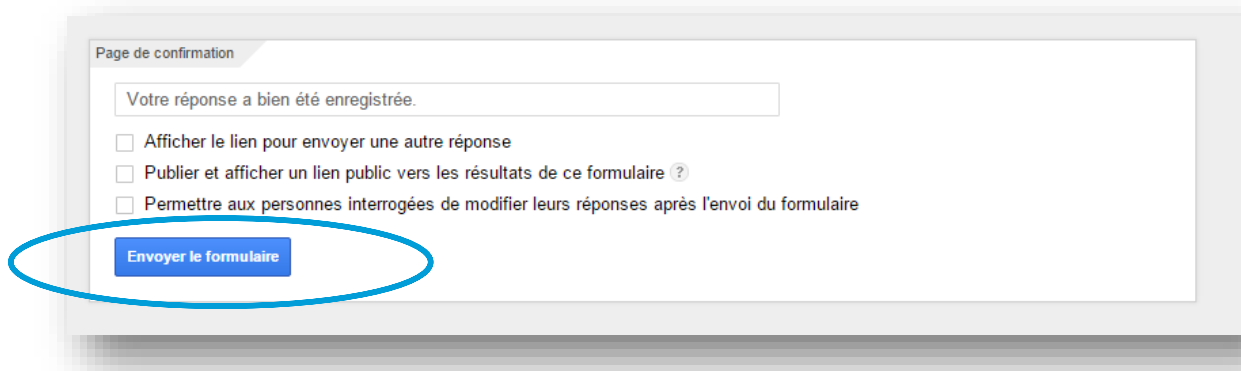
***Si vous avez plusieurs classes, nous vous conseillons de faire une copie par classe afin que les résultats des élèves puissent être analysés par classe. Vous pouvez faire les copies directement dans votre Drive.

- Au besoin, modifier le questionnaire selon les réponses que vous cherchez. Vous pouvez également demander à vos élèves de ne pas répondre à certaines questions (selon le choix des composantes que vous avez fait), celles-ci apparaîtront comme « vides », mais vous pourrez utiliser notre document Excel pour comptabiliser et analyser. Si vous modifiez le questionnaire, vous devrez comptabiliser vos résultats vous-mêmes à l'aide du document compilation manuelle– ou visualiser les réponses dans Google

Pour plus d'information sur la création et la modification de questionnaires, cliquer sur le lien suivant :

https://support.google.com/docs/topic/6063584?hl=fr&ref_topic=1360904

- Afin d'obtenir le lien de passation pour vos élèves, cliquer sur **Envoyer le formulaire**



- Copier le lien



Vous pouvez envoyer le lien par courriel à vos élèves, le déposer sur le site web de l'école ou le partager de la façon la plus simple pour vous.

Si vous souhaitez que vos élèves écrivent le lien directement dans un navigateur, vous pouvez utiliser un simplificateur d'URL afin de le minimiser : <http://urlz.fr/>

Vous êtes maintenant prêt à faire passer le questionnaire à vos élèves!

Partie 2 – La passation

Au moment de la passation...

Ayez en main les numéros de questions des composantes que vous avez sélectionnées.

Par exemple, si vous avez décidé de questionner vos élèves sur la motivation, leurs stratégies d'autorégulation, leurs stratégies cognitives et leurs émotions durant l'activité, ils devront répondre aux questions 3, 4, 6, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 11, 5, 14 et 18. *Toutes les autres questions peuvent être passées par les élèves sans y répondre.*

- Mentionner aux élèves que **CE N'EST PAS UN TEST**, qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, car on leur demande ce qu'ils pensent ou ce qu'ils font très honnêtement
- Rappeler qu'ils ne peuvent pas revenir en arrière s'ils ont complété la page
- Noter vos observations lors de la passation, cela peut être utile pour analyser les réponses de certains élèves
- Rappeler aux élèves de **faire référence à la tâche de lecture** qu'ils ont faite
Il est important d'avoir en main la tâche de lecture à laquelle les élèves devront faire référence pour répondre au questionnaire (à conserver comme trace)
- Assurez-vous que les élèves répondent à toutes les questions que vous avez sélectionnées, comme celles-ci ne sont pas obligatoires pour passer à la page suivante.

Partie 3 – Après la passation, l'analyse

Compiler les données

Si vous avez modifié le questionnaire, vous pouvez utiliser le document *compilation manuelle*. Vous devrez alors comptabiliser manuellement la fréquence (nombre que fois que les élèves ont répondu « souvent » et « presque toujours ») et l'inscrire dans le tableau de compilation. Vous pourrez ensuite passer directement à la section d'analyse.

Si vous n'avez pas modifié le questionnaire, vous pouvez utiliser le document *compilation automatique*

1. Dans le document Excel, sur la feuille de *Consignes*, indiquer le nombre d'élèves ayant répondu au questionnaire

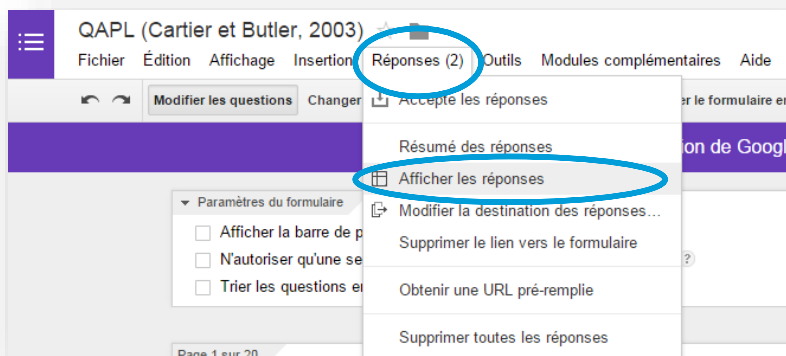
QAPL
Questionnaire Apprendre par la lecture

© Cartier et Butler, 2003

Avant de commencer, veuillez indiquer le nombre d'élèves ayant répondu au Questionnaire :

Le nombre d'élève ne peut pas dépasser 95

2. À l'intérieur du questionnaire, cliquer sur *Réponses*, puis sur *Afficher les réponses*. Un document Excel devrait apparaître.



3. Dans ce fichier excel *Réponses aux QAPL* sur le *Google Drive*, sélectionner les réponses de vos élèves (ne pas sélectionner les questions, ligne 1)

	A	B	C	D
1	Horodateur	Quel est ton prénom?	Quel est ton nom de fami	Tu es...
2	18/11/2015 09:42:32	test 1	test 1	Une fille
3	18/11/2015 09:45:41	test 2	test 2	Une fille
4	18/11/2015 15:27:54	Test 3	Test 3	Une fille
5				
6				
7				
8				
9				

4. Copier les réponses

	A	B	C	D	E	F
1	Horodateur	Quel est ton prénom?	Quel est ton nom de fami	Tu es...	Quelle est ta date de naî	Quel est le nom d
2	18/11/2015 09:42:32	test 1	test 1	Une fille	17/03/2004	test 1
3			test 2	Une fille	20/11/2015	test 2
4			Test 3	Une fille	23/06/2002	Test 3

5. Coller les réponses dans la case **A2** de la feuille Résultats du document de compilation automatique

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	Horodateur	Quel est ton p	Quel est ton n	Tu es...	Quelle est ta c	Quel est le no	Quel est le nu	Quel est le
2								
3								
4								
5								
6								
7								

Tous les calculs sont font automatiquement, vous pouvez les regarder dans la feuille *Graphiques* et imprimer les pages

Si vous souhaitez analyser les résultats d'un seul élève, vous pouvez sélectionner uniquement ses réponses, et suivre les mêmes consignes.

Analyser les données

Dans les deux documents *Excel*, à la page *Graphiques*, les résultats sont présentés sous forme de graphiques dans lesquels on retrouve le pourcentage des élèves qui ont répondu aux deux réponses qui représentent les choix dont la valeur est la plus élevée sur l'échelle. Par exemple, la plupart des items demandent aux élèves d'indiquer la fréquence à laquelle ils pensent à une chose ou font une chose sur une échelle de 1 à 4 (« presque jamais », « parfois », « souvent », « presque toujours »). **Le graphique représente le pourcentage des élèves qui ont répondu « souvent » et « presque toujours ».**

Par exemple :

92 % des élèves croient que, lorsqu'on leur demande de d'apprendre en lisant, ils réussiraient **souvent** ou **presque toujours** s'ils utilisaient de bonnes facons de travailler.

La section qui suit définit précisément les composantes et illustre leur pertinence dans la situation d'apprentissage par la lecture. Ensuite, la liste des items par composantes est présentée, suivie d'indications plus précises pour interpréter les résultats obtenus.

Composante 1

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.

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 tout 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 tout début, pendant l'apprentissage et à la toute fin.

Interprétation

Les graphiques montrent les pourcentages d'élèves ayant répondu qu'ils réalisent ce type d'activité assez fréquemment (« souvent » et « presque toujours »), qu'ils ont beaucoup de connaissances sur le sujet de l'activité, qu'ils trouvent l'activité assez compliquée et qu'ils savent comment réaliser ce type d'activité. 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 d'apprendre en lisant, mais ne peuvent reconnaître leur problème. Ces élèves peuvent avoir besoin d'aide pour contrôler leur performance (et faire les ajustements nécessaires).

1	En regardant l'exemple d'activité d'apprentissage par la lecture qui accompagne ce questionnaire, demande-toi ...
A	Combien de fois, à l'école m'a-t-on demandé de faire ce genre d'activité <i>apprendre en lisant</i> sur un sujet?
B	Combien de connaissances est-ce que j'ai sur le <u>sujet</u> de l'activité d' <i>apprentissage par la lecture</i> présenté ?
C	Selon moi, cette activité d' <i>apprentissage par lecture</i> est...
2	Est-ce que je sais comment faire cette activité d'<i>apprentissage par la lecture</i> ?

Composante 2

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 sont la 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 et perception que les élèves ont de pouvoir contrôler leur fonctionnement) et 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). L'attribution est la désignation de motifs par les élèves pour expliquer leurs résultats (succès ou échec).

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 apprendre en lisant, 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.

Interprétation

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 de votre classe, regardez quel est le pourcentage des élèves qui ont confiance en leur capacité à compléter différentes tâches de l'activité et à les réussir. 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.

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 le graphique, 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.

3	Est-ce que je suis confiant de pouvoir réussir à <i>apprendre en lisant</i>?
4.	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 des lectures
D	Me souvenir des informations lues
E	Juger de la qualité de mon travail
6	Lorsqu'on me demande d'apprendre en lisant, je pense que :
A	Je peux réussir cette activité

B	Je ne peux pas réussir cette activité
C	Je peux avoir une bonne note
D	Cette activité est trop difficile pour moi
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 parce que je suis chanceux
7	Pour moi, devoir apprendre en lisant, c'est :
A	Intéressant
B	Important

Composante 3 (Partie 1)

Interprétation de l'activité : L'interprétation de l'activité doit être vue comme une activité de réflexion qui fait partie du processus d'autorégulation. Elle est la première étape critique de l'autorégulation, celle qui donne la direction à suivre pour mener à bien les autres étapes de l'activité. L'interprétation 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.

L'interprétation 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.

Interprétation

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.

8	Lorsque j'ai à apprendre en lisant, on me demande :
A	de lire le texte
B	de trouver des détails ou des faits (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 sur le 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

Composante 4

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.

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).

Interprétation

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, on peut observer la poursuite de tels objectifs 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.

9	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 mon enseignant ou à mon parent ou les impressionner
H	Avoir de bonnes notes

Composante 5

Stratégies d'autorégulation : Les stratégies d'autorégulation 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.

Les élèves qui s'autorégulent 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 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.

Interprétation (Question 10) – Stratégies d'autorégulation : planification

Observez ici le pourcentage des élèves qui s'engagent « souvent » ou « presque toujours » dans des activités de planification. 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.

10	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 faire la tâche
G	Faire un plan
H	Vérifier la longueur des lectures à faire

Interprétation (Question 12) – Stratégies d'autorégulation : contrôle de l'apprentissage

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?).

12	Lorsque j'apprends en lisant :
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 du texte
G	Je vérifie que j'ai bien trouvé l'information importante
H	Je vérifie ce que je retiens de ma
I	Je pense au temps qu'il me reste pour faire ce que j'ai à faire
J	Je me demande si ma façon de faire est bonne
K	Je me demande si j'aurai une bonne note
L	Je vérifie si mon apprentissage avance bien
M	Je me demande si mon professeur ou mes parents (les autres) seront contents de 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 (Question 13) – Stratégies d'autorégulation : ajustement de l'apprentissage

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?

13	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 (Question 15) – Stratégies d'autorégulation : ajustement des émotions et de la motivation

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 le graphique le pourcentage des 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?

15	Quand je suis 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 à 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 (Question 16) – Stratégies d'autorégulation : autoévaluation de l'apprentissage

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 rencontre bien les attentes. Idéalement, les élèves vont vérifier leur travail à partir des critères de performance plutôt que de le comparer avec les autres ou de se fier au seul jugement de l'enseignant (même si celui-ci peut aussi être utile). Regardez le pourcentage des élèves qui disent « souvent » ou « presque toujours » remettre leur travail sans le réviser. Regardez aussi le pourcentage de ceux qui mentionnent utiliser des stratégies efficaces pour vérifier leur travail ou qui se demandent comment ils peuvent faire mieux la prochaine fois.

16	Lorsque je finis l'apprentissage par la lecture :
A	Je remets ce que j'ai fait sans le réviser
B	Je m'assure que j'ai bien réalisé 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

Composante 3 (Partie 2)

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 lien 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.

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 tout début, pendant et à la toute 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 (par exemple : finir le plus vite possible et travailler avec les amis).

Interprétation

Ce graphique fait voir les critères qui sont les plus souvent rapportés comme étant utilisés par les élèves pour juger de la qualité de leur travail à la toute 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?

17	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	Je me souviens (j'ai trouvé) des détails et faits (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
R	J'ai lu le moins possible
S	J'ai appris ce qu'il fallait

Composante 6

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.

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.

Interprétation

Les élèves peuvent (et doivent) utiliser différentes stratégies pour réaliser les différentes tâches comprises dans l'activité d'apprentissage par la lecture. Regardez dans le graphique 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 exemple : 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?

11	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 caractère 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 thème ou par sujet
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, schéma, toile d'araignée, carte sémantique 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

Composante 7

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).

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.

Interprétation

Le graphique montre 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.

5	Lorsque j'apprends que j'aurai à apprendre en lisant, je suis :
A	Content
B	Stressé
C	Inquiet
D	Détendu
14	Lorsque je suis en train d'apprendre en lisant, je suis :
A	Content
B	Stressé
C	Inquiet
D	Détendu
E	Tanné
18	Lorsque j'ai fini d'apprendre en lisant, je suis :
A	Content
B	Stressé
C	Inquiet
D	Détendu
E	Fier
F	Délivré

Résumé des résultats

Quelle est ou quelles sont la ou les conclusions que vous pouvez tirer suite aux résultats obtenus?

Composantes	Synthèse des constats	Jugements/Décisions
Connaissances et expériences de l'activité et du sujet		
Motivation :		
Perception de compétence		
Perception de contrôle		
Perception de la valeur		
Interprétation de l'activité		
Objectifs poursuivis		
Stratégies d'autorégulation :		
Planification		
Contrôle de l'apprentissage		
Ajustement de l'apprentissage		
Ajustement des émotions et de la motivation		
Autoévaluation de l'apprentissage		
Critères de performance		
Stratégies cognitives		
Émotions au début et à la fin de ce type d'activité		

Conclusion

En conclusion, rappelons que les questions posées dans le questionnaire « Apprendre par la lecture » sont fondées sur un modèle se déroulant suivant des cycles et comprenant sept composantes. Ainsi, au début, lorsqu'ils prennent connaissance de l'activité à réaliser, les élèves interprètent les tâches à faire en précisant ce que l'on attend d'eux (**interprétation de l'activité**) et ils se fixent des buts personnels d'apprentissage (**objectifs poursuivis**). Se basant sur leurs buts (**intentions**), ils choisissent des stratégies de lecture et de rétention (**stratégies cognitives**). Ensuite, tout au long de la réalisation de l'activité, ils gèrent leur apprentissage en utilisant une variété de **stratégies d'autorégulation**. Ils font des plans (**planification**), contrôlent le progrès pendant l'activité (**contrôle**), ajustent leurs objectifs, leurs plans et leurs stratégies (**ajustement de l'apprentissage**) et, à la toute fin, ils évaluent leur performance (**autoévaluation**). Le jugement des élèves au regard de leur progrès ainsi que leur autoévaluation sont liés à la perception qu'ils ont des exigences de l'activité (**critères**). Les élèves réagissent aussi émotionnellement aux tâches qui leur sont données (**émotions**), ils utilisent des stratégies d'autorégulation pour maintenir des émotions positives et la motivation nécessaire (**ajustement des émotions et de la motivation**). Finalement, la façon dont les élèves approchent l'activité d'apprentissage par la lecture est, au tout début, influencée par les connaissances et les expériences qu'ils ont sur le sujet et l'activité (**connaissances et expériences**) ainsi que par leurs perceptions motivationnelles (**motivation**). Le questionnaire « Apprendre par la lecture » (Cartier et Butler, 2003) évalue l'ensemble des composantes (affectives, motivationnelles, cognitives, métacognitives) de l'apprentissage par la lecture au tout début, pendant et à la toute fin de l'activité.

Pour plus d'informations sur la suite des étapes, consultez le site internet <http://apprendreparlalecture.education/>

- 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. **Constater le résultat obtenu chez élèves et faire l'évaluation finale**

Bibliographie

Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : Mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou : Éditions CEC.

Cartier, S.C. (2000). Cadre conceptuel d'analyse de la situation d'apprentissage par la lecture et des difficultés éprouvées par les étudiants. *Res academica*, 18 (1-2), 91-104.

Cartier, S.C. et Butler, D.L. (accepté). *Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes*. Dans B. Noël et S.C. Cartier (dir.). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*.

Wang, Haertel et Walberg, 1993. Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294.

Annexes

Annexe 1 – Questions du QAPL

La connaissance et les expériences du sujet et de l'activité.

La motivation pour réaliser l'activité d'apprentissage par la lecture, dont la perception de compétence, ainsi que les perceptions de la valeur de la tâche et de sa contrôlabilité

L'interprétation des tâches à effectuer pour l'activité d'apprentissage par la lecture, les intentions des élèves dans le choix des stratégies et les critères qu'ils se donnent pour juger de leur performance.

Les objectifs personnels poursuivis par les élèves.

Les stratégies d'autorégulation, dont la planification, le contrôle et l'ajustement des aspects cognitif, émotif et de la motivation, et enfin l'évaluation du processus et des résultats obtenus.

Les stratégies cognitives.

Les émotions au tout début, pendant et à la fin de l'activité d'apprentissage par la lecture.

1	En regardant l'exemple d'activité d'apprentissage par la lecture qui accompagne ce questionnaire, demande-toi ...
A	Combien de fois, à l'école m'a-t-on demandé de faire ce genre d'activité <i>apprendre en lisant</i> sur un sujet?
B	Combien de connaissances est-ce que j'ai sur le <u>sujet</u> de l'activité d'apprentissage par la lecture présenté ?
C	Selon moi, cette activité d'apprentissage par lecture est...
2	Est-ce que je sais comment faire cette activité d'apprentissage par la lecture ?
3	Est-ce que je suis confiant de pouvoir réussir à <i>apprendre en lisant</i> ?
4.	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 des lectures
D	Me souvenir des informations lues
E	Juger de la qualité de mon travail
5	Lorsque j'apprends que j'aurai à apprendre en lisant, je suis :
A	Content
B	Stressé
C	Inquiet
D	Détendu
6	Lorsqu'on me demande d'apprendre en lisant, je pense que :
A	Je peux réussir cette activité
B	Je ne peux pas réussir cette activité
C	Je peux avoir une bonne note
D	Cette activité est trop difficile pour moi
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 parce que je suis chanceux
7	Pour moi, devoir apprendre en lisant, c'est :
A	Intéressant
B	Important
8	Lorsque j'ai à apprendre en lisant, on me demande :
A	de lire le texte
B	de trouver des détails ou des faits (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 sur le 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
9	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 mon enseignant ou à mon parent ou les impressionner
H	Avoir de bonnes notes
10	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 faire la tâche
G	Faire un plan
H	Vérifier la longueur des lectures à faire
11	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 caractère 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 thème ou par sujet
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, schéma, toile d'araignée, carte sémantique 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
12	Lorsque j'apprends en lisant:
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 du texte
G	Je vérifie que j'ai bien trouvé l'information importante
H	Je vérifie ce que je retiens de ma
I	Je pense au temps qu'il me reste pour faire ce que j'ai à faire
J	Je me demande si ma façon de faire est bonne
K	Je me demande si j'aurai une bonne note
L	Je vérifie si mon apprentissage avance bien
M	Je me demande si mon professeur ou mes parents (les autres) seront contents de 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
13	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
14	Lorsque je suis en train d'apprendre en lisant, je suis :
A	Content
B	Stressé
C	Inquiet
D	Détendu

E	Tanné
15	Quand je suis 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 à 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
16	Lorsque je finis l'apprentissage par la lecture :
A	Je remets ce que j'ai fait sans le réviser
B	Je m'assure que j'ai bien réalisé 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
17	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	Je me souviens (j'ai trouvé) des détails et faits (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
R	J'ai lu le moins possible
S	J'ai appris ce qu'il fallait
18	Lorsque j'ai fini d'apprendre en lisant, je suis :
A	Content
B	Stressé
C	Inquiet
D	Détendu
E	Fier
F	Délivré

Annexe 2 – Lectures complémentaires

Sylvie C. Cartier (2010) Aider à apprendre de manière autonome, *Québec français*, n° 157, p. 52-53

<http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1503646/61511ac.pdf>

Sylvie C. Cartier (2008) Modèle d'analyse de la difficulté des élèves à apprendre de manière autoréglée en contexte de classe. Document de travail.

<http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/.pdf>

Sylvie C. Cartier, Deborah L. Butler et Michel Janosz. L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 33, numéro 3, 2007, p. 601-622

<http://www.erudit.org/revue/rse/2007/v33/n3/018960ar.pdf>

Sylvie C Cartier (2006) Apprendre en lisant à l'école: Une responsabilité que doivent partager tous les enseignants. *Vie pédagogique*, Volume 139, p.40-42

<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22577>

Sylvie C. Cartier (2006) Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 2, 2006, p. 439-460.

<http://erudit.org/revue/rse/2006/v32/n2/014573ar.pdf>

Tardif, J. (2006). Une idée puissante mais polysémique : l'autorégulation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 40, 48-51.

http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/140/vp140_48-51.pdf

Langevin, L., Cartier, S. C. et Robert, J. (2007). Comprendre le portrait d'apprentissage perçu par des élèves « raccrocheurs » pour mieux intervenir. *Vie pédagogique*, 141(Site internet), 5 p.

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/index.asp?page=142>

Nicole Van Grunderbeeck, Manon Théorêt, Roch Chouinard et Sylvie C. Cartier (2004). *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*. Université de Montréal.

http://www.mels.gouv.qc.ca/Aqiraurement/Sug_pratiques_ens_lecture/sug_pratiques_lecture.asp

Sylvie Cartier, Manon Théorêt (2004) L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture

http://www2.cslaurentides.qc.ca/fqi/IMG/pdf/Strategies_Sylvie_Cartier.pdf

Bouffard, T., Mariné, C. et Chouinard, R. (2004). La motivation à apprendre : interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 3-8.

<http://www.erudit.org/revue/RSE/2004/v30/n1/011766ar.html>

Sylvie Cartier (2002). Étude de l'apprentissage par la lecture d'étudiants en contexte d'apprentissage par problèmes (APP), *Canadian Journal of Higher Education*, 32 (1) p.1-29

<http://www.canlitsubmit.ca/index.php/cjhe/article/viewFile/183401/183355>

Sylvie Cartier (2001). Apprendre en lisant à l'école, *Québec français*, n° 123, 2001, p. 36-38.

<http://erudit.org/culture/qf1076656/qf1193885/55895ac.pdf>

Viau, R. (2000). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie pédagogique*, 115, 5-8.

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/115/vp115_5-8.pdf

Martineau, R. (1998). Utiliser la recherche ou enseigner pour faciliter le traitement de l'information. *Vie pédagogique*, 108, 24-28.

http://basesext.sdm.qc.ca/scripts/minisa.dll/1110/VIE_SDM/9950092?KEYSEARCH