

DÉVELOPPEMENT DES STRATÉGIES D'AUTOGESTION ET MOTIVATION ENVERS
LA LECTURE CHEZ DES ÉLÈVES DE 5^e ANNÉE EN DIFFICULTÉ
D'APPRENTISSAGE

PAR

ROSANNE TOUPIN RAMLAL

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES DE
L'UNIVERSITÉ DU MANITOBA
POUR SATISFAIRE PARTIELLEMENT AUX EXIGENCES DU GRADE DE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

USB Éducation

Université de Saint-Boniface

Université du Manitoba

Winnipeg

Copyright © 2012 par Rosanne Toupin Ramlal

Sommaire

La motivation influence l'apprentissage de l'élève dans tous les domaines et son niveau de motivation détermine son rendement scolaire. Cette recherche explore donc que c'est la motivation intrinsèque qui permet à l'élève de trouver satisfaction dans le processus même de réalisation de son travail et non seulement dans le produit final. Dans ce contexte, cette étude vise le soutien de 6 élèves de la 5^e année ayant des difficultés d'apprentissage dans l'utilisation des stratégies d'autogestion, dans la création d'un portfolio d'apprentissage électronique portant sur des tâches ouvertes de lecture. L'étude a utilisé une méthodologie qualitative, afin de créer un récit narratif pour chaque participant. L'intervention de cette recherche a réussi à accroître la motivation de tous les participants envers la lecture et a renforcé leur lieu de contrôle interne. Il serait recommandé de continuer le progrès commencé en allongeant la période d'intervention et la période d'approvisionnement à la navigation dans le portfolio électronique pour permettre de consolider les habiletés d'autogestion chez les participants.

REMERCIEMENTS

En premier lieu, j'aimerais remercier les six garçons qui ont collaboré à cette recherche. Sans eux, ce projet n'aurait pas pu se réaliser et je n'aurais pas pu faire avancer mes connaissances sur la motivation et l'autogestion de façon aussi authentique.

En deuxième lieu, mais d'une égale importance, j'aimerais remercier mon directeur de mémoire, M. Hermann Duchesne, qui a su me guider avec sagesse, patience et encouragement. Je lui serai toujours reconnaissante des nombreuses heures qu'il a consacrées à mon épanouissement.

Je remercie aussi les autres membres de mon comité de mémoire, Mme Hélène Archambault et Mme Anne-Marie Lapointe-Lafond, pour leur participation à l'évaluation de ce projet de recherche et leurs conseils judicieux.

Finalement, je tiens à remercier ma famille : mon cher époux Darren qui m'est indispensable avec son encouragement et sa compréhension constantes, mes deux trésors, Zara et Mira, pour leur patience envers moi au cours de ce processus, et ma mère Lorraine qui sait toujours comment m'appuyer.

Table des matières

Sommaire.....	ii
Remerciements.....	iii
Table des matières	iv
Introduction.....	1
Chapitre 1- Motivation et autogestion : contexte théorique	7
Motivation intrinsèque et extrinsèque.....	8
Pourquoi s'intéresser à la motivation intrinsèque en milieu scolaire	11
La théorie des attributions causales	13
La théorie du choix	15
L'autogestion.....	17
Stratégies préconisées pour augmenter la motivation par le biais de l'autogestion	19
Planifier des tâches ouvertes	20
Encourager les demandes d'aide	22
Amener les élèves à se fixer des buts d'apprentissage	24
Encourager l'autoréflexion.....	26
Guider la création d'un portfolio électronique d'apprentissage	29
Position du problème et objectif de recherche.....	34
Chapitre 2- Méthodologie	38
Approche de recherche.....	39
Déroulement de l'étude de cas multiples	41

Participants	42
Procédure de collecte des données.....	43
Méthodes d'analyse des données	47
Limites et retombées de la recherche	48
Chapitre 3- Analyse des résultats.....	50
Motivation pour la lecture et lieu de contrôle avant l'intervention.....	51
Motivation pour la tâche de lecture ouverte durant l'intervention.....	56
Introduction de la tâche ouverte de lecture en salle de classe.....	57
Comportements d'évitement et d'attention à la tâche pendant l'intervention...61	
Stratégies d'autogestion durant l'intervention.....	66
Motivation pour la lecture et lieu de contrôle après l'intervention.....	78
Changements observés de la pré-entrevue à la post-entrevue.....	78
Impact de l'utilisation du portfolio PERLE.....	84
Discussion.....	87
Résumé et conclusions.....	96
Annexe 1 : Formulaire de consentement des parents et certificat d'éthique.....	105
Annexe 2 : Instruments de collecte de données auprès des élèves : Journal de réflexion, entrevues et auto-évaluation du portfolio	110
Annexe 3 : Récits narratifs	115
Annexe 4 : Pré entrevues avec les participants	151
Annexe 5 : Post entrevues avec les participants	161
Annexe 6 : Auto-évaluation des portfolios électroniques.....	169
Références	176

Liste des tableaux

Tableau 1 : Rendement en lecture (en pourcentages) des élèves selon le bulletin scolaire et le test standardisé de la division scolaire.....	52
Tableau 2 : Comportements d'évitement des tâches de lecture manifestés avant la période d'intervention.....	53
Tableau 3 : Fréquence hebdomadaire des comportements d'évitement des tâches de lecture manifestés par les participants durant les 9 semaines d'intervention	61
Tableau 4 : Fréquence de la lecture soutenue manifestée par les élèves pour chacune des neuf semaines d'intervention.....	63
Tableau 5 : Qualité des buts fixés par les élèves et de leurs réflexions durant les 9 semaines d'intervention.....	68

Introduction

Depuis plusieurs années, le sujet de la motivation des élèves préoccupe les éducateurs et éducatrices (Van Zuidam, 1997). En effet, la motivation à apprendre est centrale à la réussite scolaire dans la mesure où elle affecte autant le rendement de l'apprenant que les approches d'enseignement utilisées par les éducateurs (Archambault et Chouinard, 2003). Cette motivation à apprendre se révèle dans l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche (Tardif, 1992). Selon Winne et Hadwin (2008), lorsqu'un apprenant acquiert une nouvelle connaissance, c'est dû à la motivation. À l'heure actuelle, les écoles ne peuvent plus ignorer l'impact que le niveau de motivation a sur le rendement scolaire d'un élève, sur sa volonté de compléter les tâches nécessaires pour suffisamment maîtriser la matière, de même que sur sa persévérance dans ses études, particulièrement au niveau secondaire. Le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires au Manitoba est de 79 % (Éducation et Littérature Manitoba [ELM], 2008). Ce taux indique, par ricochet, que 21 % des élèves ne terminent pas leurs études secondaires, sans doute pour une variété de raisons qui affectent leur motivation. Chaque éducateur doit donc se poser des questions pour savoir d'où provient la motivation qui permet à chaque élève dans le système scolaire de persévérer dans ses apprentissages au moins jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires.

En prenant le point de vue de Glasser (1999), à savoir que toute motivation est au départ intrinsèque, on peut faire l'hypothèse que c'est l'élève lui-même qui choisit les moyens de gérer cette motivation, peu importe son intensité. En suivant cette logique, on peut postuler qu'un apprenant à qui l'on permet d'autogérer ses apprentissages développera son autonomie, ressentira plus de satisfaction personnelle face à ses accomplissements et, naturellement, plus de motivation à continuer d'apprendre et de produire. Selon Bandura (1997; 2004), l'examen

de la motivation dans le contexte de l'autogestion des élèves est importante puisque ce processus prédit, avec grande constance, un comportement adapté en salle de classe ainsi que des résultats scolaires supérieurs pour l'élève. Les croyances concernant l'auto-efficacité fournissent les fondements pour la motivation humaine et contribuent au bien-être et au sens d'accomplissement des individus. À moins de croire que leurs actions peuvent produire les résultats qu'ils désirent, les apprenants n'ont pas de raisons valables pour agir et persévérer face aux difficultés (Pajares, 2008).

Selon Dweck et Master (2008) et Boekaerts (1997), la plupart des salles de classe d'aujourd'hui sont largement peuplées d'élèves qui ne savent pas s'autogérer. Dans la plupart des cas, c'est l'enseignant ou l'enseignante qui gère l'apprentissage de ses élèves. Malgré le fait que les stratégies d'autogestion portent fruit pour plusieurs d'entre eux, les enseignants n'y font pas appel de façon judicieuse et négligent régulièrement d'inviter leurs élèves à explorer et à développer davantage leurs habiletés d'apprenants autogérés. Pourtant, il est reconnu depuis un certain nombre d'années que pour favoriser l'apprentissage chez un élève, il faut que celui-ci ait l'occasion de concevoir son propre apprentissage au lieu de suivre le modèle offert par l'enseignant (Brown et Campione, 1994). Selon Zimmerman (2008), l'autogestion est l'approche par excellence qui permet aux élèves de devenir maîtres de leur apprentissage. Un apprenant capable d'autogestion réussit mieux à se fixer des buts et à mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage appropriées (Zimmerman et Schunk, 2001).

Cependant, l'utilisation de stratégies d'autogestion laisse entendre que l'élève est déjà motivé à participer activement dans son apprentissage, à expérimenter et à réfléchir sur ce qu'il a appris et ce qu'il apprendra (Boekaerts, 1997). On peut enseigner l'autogestion aux apprenants, mais pour que cet enseignement ait un effet sur le rendement de l'élève, il faut que celui-ci démontre une attention à la tâche et une motivation minimale au départ.

Autrement, on ne verra sans doute pas de grands gains dans son apprentissage (Zimmerman et

Kitsantas, 1999). La relation entre la motivation scolaire et l'autogestion n'est donc pas simple, pas plus qu'elle n'est à sens unique. La motivation scolaire est influencée par les processus d'autogestion tels que la capacité de se donner des buts, de s'auto diriger, de s'auto-évaluer, de choisir et d'utiliser des stratégies appropriées. Plus l'élève se perçoit comme étant compétent dans l'utilisation de ces capacités, plus il se fixera des buts élevés (Zimmerman, 2000). Ces buts doivent toutefois demeurer réalistes, autrement l'élève risque de perdre sa motivation.

Sans doute, les élèves les plus à risque de perdre leur motivation scolaire sont ceux et celles qui éprouvent des troubles ou des difficultés dans leurs apprentissages. Les estimés concernant la prévalence de ces derniers varient grandement dépendant des définitions données aux expressions « trouble d'apprentissage » et « difficulté d'apprentissage ». Selon la définition nationale adoptée par l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (2002) un tel trouble se réfère à :

...un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale[...] Les troubles d'apprentissage découlent d'atteintes d'un ou de plusieurs processus touchant la perception, la pensée, la mémorisation ou l'apprentissage[...] Les troubles d'apprentissage découlent de facteurs génétiques ou neurobiologiques, ou encore d'un dommage cérébral[...] (Association canadienne des troubles d'apprentissage [ACTA], en ligne).

En se basant sur cette définition, Statistiques Canada (ACTA, 2006) considère que 3,2 % des enfants canadiens ont un trouble d'apprentissage. Ce chiffre est relativement semblable à celui que l'on retrouve aux États-Unis, où le taux de prévalence des élèves ayant des troubles d'apprentissage varie de 3 % à 6 % de la population totale d'écoliers (Miller, Sanchez et Hynd, 2003). Au Manitoba, cependant, Herod (2000) estime que les troubles d'apprentissage affectent de 10 % à 15 % de la population entière. Cet auteur inclut probablement dans ces pourcentages les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, c'est-à-dire, une difficulté « définie comme un retard développemental ou un obstacle à l'apprentissage à caractère

transitoire... [qui] n'est pas causé par un dysfonctionnement cérébral, mais plutôt par plusieurs facteurs internes ou externes à l'individu... » (Lemire Auclair, 2006, en ligne).

Sans être les seuls en cause, il va sans dire que les troubles et difficultés d'apprentissage ont des répercussions importantes sur le niveau de littératie de la population. Au Canada, certains estiment que douze années d'éducation formelle sont nécessaires pour atteindre le niveau trois de littératie (Literacy Partners of Manitoba [LPM], 2010). À ce niveau, l'apprenant a les capacités nécessaires pour lire le journal, l'Internet ou presque n'importe quel écrit populaire. D'après le recensement canadien de 2006, 20,5 % des adultes manitobains, âgés de 20 à 64 ans, ont un niveau de littératie inférieur à celui attendu d'un élève qui termine sa douzième année. Malgré le fait que le nombre d'individus ayant un niveau de littératie inférieur a été réduit de 40 000 personnes par rapport aux recensements antérieurs, il s'agit tout de même d'un pourcentage inquiétant (LPM, 2010). Un effort accru pour réduire les conséquences néfastes des troubles et difficultés d'apprentissage, et pour augmenter le niveau de littératie, s'avère donc indispensable.

Les causes des troubles et difficultés d'apprentissage sont variées, allant des facteurs biogénétiques jusqu'aux facteurs individuels, familiaux, sociaux et scolaires (Goupil, 2007). Un fait est certain, par contre : les élèves ayant de tels troubles et difficultés, que l'on inclut souvent dans les catégories d'élèves à risque ou d'élèves ayant des besoins spéciaux, connaissent échec après échec dans leur scolarité. Par ce fait même, ils deviennent démotivés face à leurs études et risquent d'abandonner complètement. Ces élèves sont particulièrement vulnérables et se retrouvent souvent dans un état de résignation apprise ou, dit autrement, en état de démotivation chronique (Jensen, 2001). Il est donc essentiel d'examiner comment la motivation de ces élèves peut être renforcée. Entre autres, Pintrich (2000) avance que l'élève qui se fixe des buts en termes d'amélioration de sa propre performance sera plus motivé à s'engager dans les activités qui permettent d'acquérir de nouvelles compétences. Dans ce

sens, il est permis de se demander si le fait de guider les élèves ayant des troubles et difficultés d'apprentissage dans l'utilisation des processus d'autogestion, augmentera leur motivation envers leurs études? Est-ce que cette autogestion pourra servir de catalyse pour susciter la motivation intrinsèque de ces élèves? Est-il possible de motiver ces élèves à lire en les amenant à s'autogérer?

En suivant ce questionnement, cette recherche se penche plus précisément sur l'effet de l'utilisation d'un portfolio électronique autogéré sur la motivation à lire d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Le chapitre 1 explorera donc l'ampleur du problème de la motivation en milieu scolaire et situera celle-ci dans le contexte de l'autogestion. Il s'agira de cerner les stratégies d'autogestion considérées comme étant les plus efficaces pour augmenter la motivation des élèves envers les tâches de lecture. Le chapitre 2 décrira la méthodologie d'étude de cas multiples privilégiée pour atteindre l'objectif spécifique de cette recherche et le chapitre 3 présentera les résultats de l'intervention en misant sur les données recueillies à trois étapes : la pré intervention, avec les observations sur le rendement en lecture et les comportements d'évitement de la tâche, de même que les propos des participants lors de la pré entrevue; l'intervention, avec les observations quotidiennes de la tâche de lecture ainsi que les entrées dans le portfolio électronique de chaque participant; la post intervention, avec les propos des participants recueillis au cours de la post entrevue ainsi que leur auto-évaluation de l'impact de l'utilisation du portfolio électronique. Ces résultats seront enfin discutés dans l'optique de formuler des recommandations quant à l'utilisation d'interventions semblables dans le futur.

Chapitre 1

Motivation et autogestion : contexte théorique

La complexité du phénomène de la motivation engendre plusieurs théories concernant la nature et la source de celle-ci. Certains chercheurs voient la motivation comme étant essentiellement intrinsèque à l'individu (Deci et Ryan, 1985; Bandura, 1997; Glasser, 1999) tandis que d'autres considèrent que la motivation provient plutôt d'une source externe (Skinner, 1989; Cameron et Pierce, 1994). Encore, d'autres chercheurs sont d'avis que la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque ont une influence combinée sur l'élève et affectent toutes les deux son engagement et son rendement scolaire (Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005). Dans ce chapitre, nous verrons d'abord en quoi consistent ces diverses conceptions de la motivation en milieu scolaire en faisant ressortir les liens d'influence réciproque établis entre la motivation scolaire et l'autogestion. Nous examinerons ensuite les théories qui expliquent comment agir à la fois sur la motivation et l'autogestion des élèves, en prêtant une attention particulière à ceux qui éprouvent des difficultés dans leurs apprentissages. Nous nous attarderons enfin aux stratégies pouvant être utilisées en salle de classe pour soutenir et renforcer la motivation à apprendre et développer les habiletés d'autogestion chez ces élèves.

Motivation intrinsèque et extrinsèque

Viau (1997) définit la motivation comme : « ...un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p. 7). L'état dynamique se réfère au caractère changeant de la motivation

individuelle d'un élève en fonction de ce qu'il perçoit autour de lui. Les perceptions sont, bien sûr, internes à l'individu. C'est donc la valeur subjective que l'élève accorde à son environnement scolaire qui l'oriente vers l'obtention de buts en termes d'apprentissage ou bien de performance scolaire. Dans le même sens, Roth, Assor, Kanat-Maymon et Kaplan (2007) insistent sur le fait que la motivation est essentiellement intrinsèque. La motivation intrinsèque se révèle dans la pratique d'une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'individu en retire (Ryan et Deci, 2000b). La motivation intrinsèque est largement autodéterminée par l'individu. Autrement dit, celui-ci est motivé de l'intérieur lorsqu'il se perçoit comme la cause principale de son comportement (Ryan et Deci, 2000). L'élève qui est intrinsèquement motivé choisit d'effectuer ses travaux volontairement et par intérêt pour l'activité même. Cet élève ne recherche pas de récompense à la suite de la tâche ou encore, n'évite pas un sentiment de culpabilité en faisant l'activité. Ceci n'est pas une idée nouvelle. En effet, DeCharms (1968) explique qu'avec la motivation intrinsèque, le contrôle de l'initiation et la régulation du comportement sont internes. Plus récemment, Zimmerman et Schunk (2008) associent la motivation intrinsèque à l'intérêt d'un individu ainsi qu'au plaisir et à la satisfaction inhérente à son engagement dans une activité. Winne et Hadwin (2008) affirment même que sans motivation intrinsèque, il n'y aurait tout simplement pas de comportement.

Il y a aussi beaucoup d'intérêt pour la motivation extrinsèque dans la littérature scientifique et professionnelle en éducation. Deci (1975) explique que l'individu motivé extrinsèquement agit avec l'intention précise soit d'avoir une récompense, soit de ne pas se sentir coupable, soit encore de gagner de l'approbation. L'individu agit avec l'intention d'obtenir un résultat externe ou une récompense. Le comportement, mené par la récompense, est considéré éphémère. Un élève motivé extrinsèquement ne mettra dans son travail que

l'effort qu'il faut pour obtenir cette récompense (Zimmerman et Schunk, 2008), sans considérer les bénéfices à long terme qu'il pourrait retirer de ce travail.

Cependant, l'effet des récompenses sur la motivation n'est pas univoque. En effet, selon Deci (1975) les récompenses ont deux grandes fonctions : celle de contrôler, lorsque leur obtention dépend de certains comportements, et celle d'informer, lorsqu'elles sont reliées à la compétence personnelle de l'élève. Si la fonction de contrôle est prédominante chez un élève, le point de mire sera mis sur des formes extrinsèques de motivation. Inversement, si la fonction d'information est plus forte, la cause du comportement sera une motivation intrinsèque associée à l'intérêt et au plaisir inhérents à la réalisation de la tâche. La motivation extrinsèque est efficace pour amener un élève à compléter des tâches relativement simples et de courte durée. Par contre, lorsqu'il s'agit de favoriser des apprentissages ou des comportements à plus long terme, Archambault et Chouinard (2006) soulignent que les systèmes de récompenses extérieures doivent être temporaires et éteints lorsque des renforçateurs naturels internes motivent les élèves à se comporter dans le sens désiré. Sans ce renforcement interne, tous les efforts pour récompenser les élèves en classe dans le but de les motiver à travailler vont à l'encontre du but recherché. Les récompenses externes ont pour effet d'accroître la fréquence d'un comportement voulu, mais une fois ces récompenses enlevées, on observe normalement une extinction de ce comportement (Richard et Bissonnette, 1999).

Dans le système scolaire, il est plus facile de mettre en évidence des exemples de motivation extrinsèque que de motivation intrinsèque. Par exemple, il n'est pas rare de voir un élève au niveau primaire travailler pour le collant qu'il recevra à la suite d'une activité complétée correctement, ou encore, un élève au secondaire qui s'efforce d'étudier pour son test de physique afin de plaire à ses parents. Il est plus rare de voir un élève s'engager dans une activité simplement pour l'intérêt et le plaisir qu'il en retire. Pourtant, il semble que les

éducateurs et éducatrices auraient tout intérêt à miser davantage sur la motivation intrinsèque de leurs élèves.

Pourquoi s'intéresser à la motivation intrinsèque en milieu scolaire

Steinburg, Brown et Dornbusch (1996) indiquent que moins de 32 % des élèves du niveau secondaire croient qu'il est important d'avoir de bonnes notes dans leurs études. On peut en déduire que la majorité des élèves du secondaire n'ont pas vraiment une motivation élevée envers leur apprentissage. Selon Anderman, Maehr et Midgley (1999), la situation n'est pas meilleure lors des années intermédiaires. Ces auteurs rapportent en effet que le sentiment d'auto-efficacité et la motivation des élèves diminuent au cours de ces années. Bref, plus les élèves avancent dans leur scolarité, moins ils apprécient l'école et plus leur motivation a tendance à baisser (Bouffard, 2009). Bien sûr, l'école a tout intérêt à garder les élèves motivés (Van Zuidam, Cunningham, Krull, Land et Russell, 1997) et les directions d'école semblent avides de trouver des façons de le faire (Deci et Ryan, 2000). C'est surtout parce que la motivation à apprendre est centrale à la réussite scolaire (Archambault et Chouinard, 2003). Zimmerman (2006) conclut que les élèves qui ne prennent pas la responsabilité pour leurs résultats scolaires sont à risque de faillir. Cette conclusion nécessite une réflexion sur comment augmenter la motivation chez les apprenants.

La motivation intrinsèque révèle son importance lorsque l'étudiant doit compléter des activités complexes et de longue durée, ou bien lorsque la démarche vécue est tout aussi, sinon plus importante que le produit final. Des conditions spécifiques doivent être en place pour maintenir et rehausser la motivation intrinsèque dont l'une des plus essentielles consiste à créer des situations qui favorisent l'autonomie et la mise à profit des compétences chez l'apprenant (Ryan et Deci, 2000). Cette condition remet en cause les pratiques courantes de contrôle exercé par l'enseignant. En effet, il est déjà bien établi que les récompenses et les louanges accordées pour des activités accomplies par l'élève sont efficaces, mais que la

qualité de la performance et l'intérêt de ce dernier envers la tâche sont maintenus seulement aussi longtemps que la récompense se continue (Cameron, Banko et Pierce, 2001). En plus, toute situation pédagogique qui contrôle le comportement de l'élève ébranle la motivation intrinsèque de l'apprenant (Ryan et Deci, 2000). Dessus (2005) affirme que chaque élève a un certain degré de motivation intrinsèque mais que l'enseignant a un rôle à jouer dans la création d'un climat qui favorise son engagement dans ses apprentissages. Dans les classes où l'on observe que l'enseignant maintient un grand contrôle externe, les élèves subissent une baisse de motivation intrinsèque. Cet auteur note aussi que l'enseignant qui prend le temps de comprendre ses élèves et qui encourage les relations d'aide entre élèves, voit chez ceux-ci une motivation intrinsèque accrue pour l'apprentissage.

Bien que le débat persiste entre les mérites de la motivation intrinsèque et ceux associés à la motivation extrinsèque, il est important de considérer quel type de motivation s'avère plus fortement reliée à l'autogestion du comportement. Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée (1991) affirment que les élèves motivés intrinsèquement sont plus attentifs aux processus d'apprentissage et donc, plus facilement autogérés. Ce lien entre la motivation intrinsèque de l'apprenant et son habileté à s'autogérer est important, puisque cette autogestion est un facteur qui, en retour, contribue à augmenter la motivation intrinsèque de l'élève. Lorsqu'un apprenant a ses propres raisons internalisées pour compléter une tâche, comme par exemple un intérêt personnel pour l'archéologie, il est probable qu'une tâche comme la lecture de textes se rapportant à ce domaine se fera sans avoir besoin d'incitations provenant de l'extérieur. Il est clair que la motivation intrinsèque de l'individu joue un rôle essentiel pour initier, guider et soutenir l'autogestion de l'apprentissage (Zimmerman et Schunk, 2008). De façon consciente ou inconsciente, l'individu attribuera toujours ses efforts vers le résultat final à une ou plusieurs causes spécifiques. L'individu crée donc des

attributions causales pour expliquer et exercer un contrôle sur son environnement. Cette création d'attributions causales par l'élève a, en retour, un impact sur sa motivation au travail.

La théorie des attributions causales

La théorie des attributions causales, aussi appelée théorie du lieu de contrôle (Rotter, 1954) stipule que lorsque les actions d'un individu sont contingentes à ses efforts personnels, l'individu possède un lieu de contrôle interne (Ryan et Deci, 2000). À l'inverse, lorsque les actions sont contingentes à des variables à l'extérieur de soi, le lieu de contrôle est alors externe (Zimbardo, 1985). L'individu qui possède un lieu de contrôle externe se voit soumis à l'influence de facteurs sur lesquels il n'a aucun contrôle (Archambault et Chouinard, 2006). Le lieu de contrôle interne ou externe détermine en grande partie les attributions causales. Ainsi, pour un individu qui a un lieu de contrôle externe, les succès sont généralement attribués à des causes externes instables sur lesquelles il perçoit n'avoir aucun contrôle. Dans le cas d'un élève qui a un lieu de contrôle externe, par exemple, la réussite à un examen serait attribuée au fait que le test est plus facile qu'à l'ordinaire ou simplement à la chance dans le choix des réponses, et non pas au fait qu'il a fait un effort pour étudier la matière. Ce même élève aurait tendance à attribuer ses échecs à des facteurs internes stables, mais également incontrôlables, comme son manque d'intelligence. À l'opposé, l'individu qui croit que ses actions sont influencées par ses efforts et ses propres décisions possède un lieu de contrôle interne. Deci et Ryan (1980) montrent l'importance du lieu de contrôle interne en spécifiant qu'un élève qui se sent compétent ne sera pas nécessairement motivé de façon intrinsèque à moins qu'il ait un tel lieu de contrôle. Autrement dit, c'est l'élève qui se perçoit comme autonome et compétent, c'est-à-dire qui est capable d'autogestion de ses apprentissages, qui sera davantage en mesure de faire preuve d'une motivation intrinsèque stable. La motivation à apprendre et la capacité d'autogérer cet apprentissage sont donc étroitement reliés

(Archambault et Chouinard, 2006). Dans la salle de classe, la capacité d'autogestion des travaux scolaires implique que l'élève possède un lieu de contrôle interne.

La notion d'attributions causales explique la façon dont un élève perçoit son rendement à l'école (Schunk, 2008). En particulier, on sait que les élèves qui ont des troubles ou des difficultés d'apprentissage ne prennent généralement pas le crédit pour leurs réussites et croient qu'ils sont à blâmer pour leurs échecs (Cullen, 1985). Ces élèves ont, pour la plupart, un lieu de contrôle externe (Rotter, 1954) et expliquent leurs pauvres résultats scolaires par des attributions fautives. En effet, 70 % d'entre eux attribuent leurs faillites à un manque personnel d'habiletés (Kavale et Forness, 1996). Si l'on considère le lien établi entre la motivation et les attributions causales, un élève qui attribue ses échecs à une cause interne stable sur laquelle il n'a aucun contrôle ne peut en être qu'entièrement démotivé et condamné à les répéter. Par contre, un élève qui rattache ses réussites à des attributs internes contrôlables et réalistes, comme son effort personnel, sera davantage motivé à continuer à faire des efforts, puisque cela engendre du succès.

Les perceptions de l'élève à l'égard des causes des succès et des échecs qu'il vit au jour le jour ou ses attributions causales, peuvent être influencées par les comportements des gens qui l'entourent. Par exemple, lorsque les parents supportent l'autonomie de leurs enfants, ces derniers développent un lieu de contrôle interne et démontrent davantage de motivation intrinsèque (Williams et Deci, 1996). La motivation intrinsèque est aussi accrue lorsque l'enseignant supporte l'autonomie de l'élève et exerce moins de contrôle sur son comportement (Deci, Schwartz, Sheiman et Ryan, 1981). Schunk (2008) souligne que si, d'une part, les attributions causales servent à motiver un apprentissage autogéré chez l'élève et améliorent sa performance, d'autre part, la façon dont l'élève évalue cette performance affecte les attributions causales qu'il se formera dans le futur. Il est donc important pour l'enseignant de fournir une rétroaction sur le choix d'attributions exprimées par ses élèves,

afin d'influencer ce choix dans un sens positif. Ceci aura un effet sur les attributions causales futures des élèves ainsi que sur leur motivation à long terme (Schunk, 1984; Schunk et Cox, 1986). La rétroaction donnée par l'enseignant peut miser sur plusieurs caractéristiques chez l'élève. Entre autres, les commentaires peuvent mettre en évidence le niveau d'effort de l'élève, ses compétences personnelles, ses compétences interpersonnelles et son choix de stratégies utiles pour solutionner le problème. Selon Schunk (2008), il est possible d'augmenter la motivation des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage en les amenant à modifier leurs attributions causales. Il s'agit alors de les aider à expliquer leur performance en leur fournissant des raisons plus justes et crédibles pour eux. Par exemple, si un apprenant attribue ses échecs à ses pauvres habiletés, ce qui risque de l'éloigner davantage de son but final, l'enseignant peut l'encourager à attribuer ses lacunes à un manque de stratégies ou bien, à un manque d'effort. Il est certainement plus sécurisant pour un élève de croire que ses difficultés sont attribuables à des facteurs qu'il peut lui-même contrôler.

La théorie du choix

D'autres chercheurs soulignent que pour motiver un élève, il faut tout simplement rendre l'apprentissage motivant en soi (Urduan et Midgley, 2003). Glasser (1999) insiste sur ce point et, en effet, base sa théorie du choix sur cette hypothèse. La théorie du choix avancée par cet auteur se construit à partir de la considération des cinq besoins fondamentaux qui définissent l'humain : l'amour et l'appartenance, le pouvoir, la liberté, le plaisir et la survie. Ces cinq besoins de base forment ce que Glasser (1999) désigne comme notre *monde de qualité*. Ce *monde de qualité* se crée à l'intérieur de chaque individu lorsque celui-ci emploie les meilleures stratégies possibles pour satisfaire ses besoins de base. Ainsi, tous les comportements d'un individu sont choisis dans le but de combler les exigences associées à la création et au maintien de son monde de qualité. Ces comportements, selon Glasser (1999),

sont globaux : les quatre composantes du comportement, c'est-à-dire l'action, les pensées, les sentiments et les réactions physiologiques, agissent ensemble pour que l'individu parvienne à satisfaire les besoins de base qu'il perçoit comme nécessaires pour créer son propre monde de qualité (Hounjet, 2009). Les comportements, d'après cette théorie, ne sont ni bons ni mauvais, mais plutôt, efficaces ou inefficaces. Les individus visent à obtenir ce qu'ils désirent par leurs pensées et leurs actions. Tous sont motivés à agir de différentes façons. La théorie du choix insiste fortement sur le fait que la seule personne qui puisse réellement contrôler son comportement, c'est la personne elle-même. Bref, la motivation vient de l'intérieur et donc, les forces extérieures ne servent pas de motivation.

Afin de permettre l'épanouissement de chaque apprenant dans une école, Glasser (1996) propose de transformer celle-ci en une *école de qualité*. Une telle école place l'accent sur la planification seulement d'activités de qualité pour les élèves afin que ceux-ci choisissent de s'impliquer activement dans leurs tâches scolaires. Glasser (1996) énonce six conditions de travail pour arriver à cette fin :

1. La classe doit dégager une atmosphère d'entraide sympathique.
2. On ne doit demander que des travaux pratiques aux élèves.
3. On demande toujours aux élèves de faire de leur mieux.
4. On demande aux élèves d'évaluer leur travail et de l'améliorer.
5. Un travail de qualité apporte toujours un certain bien-être.
6. Le travail de qualité n'est jamais destructeur. (p. 19-21)

Lorsque les enseignants proposent des activités de qualité aux élèves, il est motivant pour ces derniers de suivre leur propre progrès dans le but de s'épanouir comme apprenants. En planifiant ce genre d'activités les enseignants encouragent les élèves à s'impliquer activement dans leurs travaux scolaires et à viser la qualité. De plus, les élèves voudront s'améliorer si le blâme, la critique et la contrainte sont éliminés (Glasser, 1996). Ces conditions impliquent qu'il faut enseigner avec le but de combler les besoins de base de chaque élève.

L'élève s'épanouira davantage s'il est exposé à un style d'enseignement nommé le *dirigeant leader*. Glasser (1996) indique qu'un tel leader peut convaincre les élèves à

travailler fort en leur démontrant clairement et concrètement que l'apprentissage ajoute de la qualité à leur vie. Le *dirigeant leader* écoute ses élèves, discute avec eux et, bien sûr, tient compte de leurs besoins de base. De plus, ce leader n'utilise pas de coercition puisque celle-ci n'a pas de place dans un monde de qualité (Glasser, 1996). Le *dirigeant leader* voit à ce que tout élève dans l'école de qualité s'engage non seulement à bien compléter ses tâches mais aussi à faire ses propres choix. La théorie du choix rejoint ici celle de l'autogestion (Zimmerman, 2000) puisque l'élève qui choisit une tâche qui le motive personnellement prend en même temps la responsabilité pour son apprentissage, sa compréhension et son auto-évaluation.

L'autogestion

L'autogestion se définit comme « ... des pensées, sentiments et comportements, initiés de façon proactive et adaptés de façon cyclique, sur une rétroaction auto-générée de sa performance, dans le but d'atteindre des buts personnels. » (Zimmerman, 2000, p. 13, traduction libre). Les pensées, sentiments et comportements appartiennent en propres à l'élève autonome qui s'efforce d'autogérer ses apprentissages. Cette autogestion repose sur sa capacité de se créer des buts et d'ajuster ses stratégies pour les atteindre par une réflexion et une évaluation fréquentes de l'efficacité de ces dernières. Le succès de l'autogestion dépend donc des croyances de l'individu sur l'efficacité de ses actions.

Entre élèves, il y a une grande variété de croyances rattachées à la tâche. D'après Zimmerman (2000), ce fait peut être expliqué par les doutes et les soucis que les élèves entretiennent à l'égard de leur performance, ainsi qu'à l'incertitude quant à leur réussite. L'élève qui croit être capable de s'autogérer dans un travail fera les démarches nécessaires pour s'équiper de stratégies d'autogestion efficaces (Zimmerman, 2008). Les élèves qui savent s'autogérer sont ensuite plus confiants dans leurs apprentissages et réussissent mieux

(Zimmerman, Bandura, Martinez-Pons, 1992). Ces apprenants savent utiliser leurs capacités métacognitives, sont motivés intrinsèquement et ils attribuent leurs succès à des facteurs qui sont sous leur contrôle (Perry, 1998). Par contre, un élève qui manque de stratégies d'autogestion ne réussira pas pleinement à rejoindre les exigences de son niveau scolaire et manquera de confiance en ses capacités.

En éducation, il est préférable que ce soit l'apprenant qui contrôle son apprentissage. Il est plus facile d'aider un élève qui accepte la responsabilité de ses apprentissages. Il y a déjà plusieurs décennies, English et English (1958) ont défini l'autogestion comme la capacité de contrôler son propre comportement, en fonction d'intentions reliées à des buts préétablis par soi-même. Ce sont les processus internes de la motivation qui jouent un rôle pour initier, guider et soutenir les efforts qu'un élève met à autogérer son apprentissage (Zimmerman et Schunk, 2008). L'expérience de l'autonomie en s'autogérant est très importante pour la croissance et le bien-être de l'être humain (Roth, 2007). Lorsque les élèves ont développé un sentiment d'auto-efficacité, ils travaillent plus fort, persévèrent lorsqu'ils font face à des obstacles et s'autorégulent davantage (Zimmerman et Schunk, 2008). Ces mêmes élèves attribuent leurs succès à leurs habiletés, de même qu'à d'autres facteurs internes contrôlables. De ces attributions découlent leur attitude positive et leur sentiment d'efficacité (Schunk, 1994). Zimmerman et Schunk (2008) concluent que l'apprenant qui est autonome, apprend davantage. Certaines recherches démontrent en plus qu'il est motivant pour un élève de participer à son évaluation (Chouinard et Dumais, 2005; Stipek, 2002). En effet, les élèves à qui l'on permet de choisir la tâche et les moyens d'évaluation font preuve de plus de succès que ceux à qui ces choix ne sont pas permis (Zimmerman et Kitsantas, 1999; Zimmerman, Bandura, Martinez-Pons, 1992).

L'approche sociocognitive (Bandura, 1996) précise que le profil motivationnel de l'élève n'est pas inné. Ses motivations sont plutôt des constructions mentales s'élaborant au

fil de ses expériences d'apprentissage et se modifiant ou se consolidant en fonction de l'évaluation qu'il fait de son rendement (Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005). La motivation peut être rehaussée par le biais de l'autogestion (Brophy, 1998), laquelle émerge lorsque l'apprenant constate qu'il doit y avoir de meilleures façons de rejoindre ses buts que celles qu'il utilise présentement (Winne, 1997). Ainsi, les élèves autogérés perfectionnent leur apprentissage avec chaque tâche complétée (Winne et Hadwin, 2008). À l'inverse, les élèves qui ne savent pas s'autogérer ne peuvent pas s'autoévaluer ni s'autocorriger. À la suite d'un échec, ils ne comprennent pas les raisons pour leur pauvre performance et ne peuvent pas imaginer de meilleures stratégies pour s'améliorer (Pajares, 2008). Il est donc important d'amener l'élève à réfléchir aux meilleurs moyens de s'améliorer. L'autogestion est un processus métacognitif qui exige que l'élève explore ses pensées pour comprendre et évaluer les résultats de ses actions, et pour planifier des pistes alternatives pour parvenir au succès (Pajares, 2008). En s'assurant que l'apprenant contrôle son propre progrès, il sera motivé à s'améliorer (Chouinard et Dumais, 2005).

Stratégies préconisées pour augmenter la motivation par le biais de l'autogestion

L'examen des concepts de motivation et d'autogestion qui précède montre à quel point il est important de renforcer celles-ci en salle de classe puisque ces processus prédisent, avec grande consistance, un comportement de classe adapté ainsi que le rendement scolaire d'un élève (Graham et Harris, 2005). Il existe un grand besoin de développer des habiletés et des attitudes nécessaires pour l'apprentissage autogéré (Perry, 1998). Cependant, pour augmenter ses chances de développer des stratégies d'autogestion efficaces, l'élève doit posséder un certain profil au niveau de la motivation.

Selon Bouffard, Brodeur et Vezeau (2005), tout apprenant réussit mieux à autogérer ses apprentissages lorsqu'il possède un certain profil motivationnel qui lui permet d'investir le

temps et les efforts nécessaires pour réaliser une tâche avec succès. Ces auteurs décrivent ce profil motivationnel de la manière suivante :

Le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, les buts qu'il se donne dans ses apprentissages, et la valeur qu'il accorde aux différentes matières scolaires sont les dimensions de ce profil motivationnel reconnues comme les plus cruciales pour son engagement et son rendement scolaires. (Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005, p. 12).

L'enseignant peut intervenir sur ces dimensions afin de s'assurer que ses élèves ont effectivement un profil motivationnel minimal qui leur permet une autogestion efficace de leur apprentissage et donc, de s'investir dans leurs tâches scolaires. Ceci peut être accompli en planifiant des tâches ouvertes pour les élèves, en encourageant ces derniers à demander de l'aide, en les amenant à se fixer des buts et en facilitant leur autoréflexion pendant la réalisation des tâches. La tâche de l'enseignant peut ici être facilitée par le recours à la technologie, en particulier en favorisant chez les élèves la création d'un portfolio électronique d'apprentissage.

Planifier des tâches ouvertes

Les tâches ouvertes encouragent l'autogestion puisqu'elles suscitent la motivation intrinsèque. Une tâche ouverte en salle de classe exige une participation active de l'élève dans le choix des buts du travail à accomplir et dans les processus nécessaires à la réalisation de la tâche (Turner, 1995). Les tâches ouvertes portent sur des problèmes que les élèves doivent solutionner en exerçant leurs habiletés cognitives de haut niveau comme l'analyse, l'application ou la synthèse, au lieu d'uniquement faire appel aux habiletés de pensée moins exigeantes comme la connaissance ou la compréhension (Bloom, 1956). Dans le contexte de la lecture par exemple, une tâche ouverte permet à l'élève de choisir une lecture appropriée en termes de contenu et de niveau de difficulté (Turner et Paris, 1995), sans lui imposer de contraintes. Une tâche ouverte offre souvent à l'élève l'option de collaborer avec ses pairs et

la possibilité d'exprimer sa créativité. Lorsque l'enseignant crée un environnement d'apprentissage centré sur les tâches ouvertes, l'élève a de multiples occasions d'apprendre en observant le cheminement de ses pairs ainsi que de demander de l'aide. L'enseignant qui conçoit des tâches ouvertes se présente comme modèle pour l'utilisation des stratégies de résolution de problèmes (Turner, 1995). Cet enseignant favorise le développement de la pensée stratégique en modélant l'utilisation des stratégies de prédiction lors de la lecture, par exemple, en rappelant toute autre stratégie utile à l'accomplissement de la tâche et en offrant des explications de la raison d'être de ces stratégies. Comme autre exemple, dans le contexte d'une tâche ouverte d'écriture, l'enseignant évite de contrôler l'écriture de l'élève mais plutôt, lui sert de guide en discutant avec lui de son sujet, en lui démontrant des stratégies de planification et de révision du texte, tout en encourageant la collaboration avec autrui (Englert, Raphael, Anderson, Anthony et Stevens, 1991). En plus, ce même enseignant suit de près le progrès de ses élèves et encourage ceux-ci à persévérer face aux difficultés (Perry, 1998). Comme toute activité en salle de classe est rattachée à une évaluation, les tâches ouvertes exigent elles aussi une évaluation. Des outils d'évaluation comme le journal de réflexion ou le portfolio d'apprentissage sont des méthodes non menaçantes qui promeuvent le progrès personnel de l'individu. Dans ce contexte, les erreurs se voient comme une occasion d'apprentissage (Perry, 1998; Brophy, 1998). Lorsque l'enseignant rend les élèves plus responsables pour leur apprentissage, qu'il leur fournit l'occasion d'adapter les tâches à leurs intérêts ainsi que d'en contrôler le niveau de difficulté, le travail scolaire devient plus motivant pour les élèves (Perry, 1998). L'apprenant qui est placé devant des tâches ouvertes où il peut s'autogérer, démontre une augmentation d'effort ainsi qu'une meilleure capacité de se fixer des buts d'apprentissage. Le résultat en est une meilleure impression de son efficacité personnelle (Zimmerman, 2008).

Encourager les demandes d'aide

Une stratégie d'autogestion qui contribue particulièrement à la motivation des apprenants est de savoir quand et comment demander de l'aide (Newman, 2008). La recherche de Zimmerman (2008) démontre que l'apprenant qui sait s'autogérer demande de l'aide plus souvent de la part de ses pairs, de ses enseignants et de ses parents.

Malheureusement, les apprenants qui réussissent moins bien en classe ont souvent peur de demander de l'aide puisqu'ils croient que cela dévoilera leurs limites. À l'opposé, les apprenants plus efficaces et motivés à apprendre n'hésitent pas à demander de l'aide puisqu'ils croient que cela leur permettra de parfaire leurs apprentissages (Zimmerman et Schunk, 2008). Ce sont donc les élèves qui en ont le plus besoin qui demandent de l'aide le moins souvent (Stipek, 2002). Il y a tout de même de l'espoir puisque l'enseignant peut intervenir auprès de ces élèves pour les encourager à demander de l'aide plus souvent.

Pour encourager leurs élèves à demander de l'aide, les éducateurs qui misent sur les capacités d'autogestion de leurs élèves doivent être sensibilisés au fait qu'il y a une façon appropriée de le faire. Dans ce sens, Newman (2008) offre plusieurs pistes d'intervention pour encourager un comportement autogéré chez l'apprenant en insistant sur l'importance d'enseigner aux élèves l'art de poser des questions. Un tel enseignement vise non seulement le développement de la capacité de l'élève de poser ses propres questions, mais aussi le développement du respect des autres élèves qui posent leurs questions, ainsi que de la capacité de l'élève à répondre aux questions de l'enseignant qui désire connaître sa compréhension de différents sujets. Newman (2008) discute en particulier du comportement de l'enseignant en réponse aux questions de l'élève. La rétroaction immédiate de l'enseignant peut soit encourager, soit décourager d'autres requêtes de la part de l'élève. Ainsi, l'enseignant devrait faire attention pour ne pas donner plus d'aide qu'il n'en faut à l'apprenant. Plutôt, pour aider celui-ci à gérer son temps et ses ressources de façon efficace, l'enseignant doit le guider à

autoévaluer ses progrès et à reconnaître les moments où il a besoin d'aide (Schunk et Ertmer, 2000). Un aspect important de savoir s'autogérer est de savoir quand demander de l'aide lorsque la tâche devient trop difficile. C'est Vygotsky (1978) qui souligne l'importance d'apporter une aide sous forme d'échafaudage lorsqu'on appuie l'enfant dans son apprentissage. L'échafaudage consiste pour l'adulte ou un pair plus habile, à offrir juste assez d'aide à l'élève pour qu'il se sente appuyé dans ses apprentissages, sans perdre son sens de contrôle sur la tâche. L'aide apportée dans le cadre de l'échafaudage est retirée graduellement lorsque l'élève démontre une certaine autonomie dans la réalisation de la tâche (Wood, Bruner et Ross, 1976). L'enseignant répond à la demande d'aide de l'élève en lui offrant des indices au lieu de lui donner la réponse. De cette façon, l'apprenant a l'occasion de maîtriser des tâches difficiles en se faisant guider. L'élève apprend que poser des questions est une stratégie valable pour solutionner des problèmes. De plus, les apprenants se rendent compte qu'il est normal de ne pas toujours pouvoir solutionner les problèmes sans avoir recours à l'aide des autres (Newman, 2000, 2002). Lorsque l'enseignant aide un élève à s'autogérer, il est indispensable de réintroduire son aide ou celle d'un pair toutes les fois que l'élève la désire. C'est l'apprenant autogéré qui décide à quel moment il est possible pour lui d'avancer seul et quand l'appui des autres est nécessaire. Il est aussi utile d'offrir de l'enseignement explicite aux élèves afin qu'ils utilisent l'aide qui leur est donnée d'une manière efficace (Newman, 2008). Par exemple, lorsque l'enseignant montre à un élève comment réviser un problème non résolu, cet élève devient plus conscient de son niveau de compréhension, détermine mieux s'il lui faut de l'aide et est davantage capable de demander cette aide de façon plus précise et directe (Webb et Palinscar, 1996).

En ce qui concerne plus précisément les élèves en difficulté, Archambault et Chouinard (2006) affirment que lorsqu'un de ces élèves demande de l'aide, il est important de lui offrir une rétroaction sur les stratégies utilisées plutôt que sur ses capacités personnelles ou

sur sa performance. Par exemple, une rétroaction appropriée de l'enseignant par rapport à un texte écrit par un élève, serait de lui enseigner une stratégie pour repérer ses propres erreurs d'épellation ou d'accords grammaticaux, tout en valorisant ses efforts. Ce genre de réaction de la part de l'enseignant encourage l'apprenant davantage à demander de l'aide plus tard. Lorsque l'enseignant souligne la capacité de l'élève à identifier ses erreurs, malgré le fait que ce dernier ne peut pas les corriger de façon autonome, le message transmis est que les erreurs constituent un « pas naturel vers la maîtrise d'une nouvelle compétence » (Stipek, 2002, p. 100, traduction libre).

Amener les élèves à se fixer des buts d'apprentissage

Enseigner aux élèves à se fixer des buts d'apprentissage les aide à développer un jugement positif de leur compétence personnelle (Dweck et Leggett, 1988). Se fixer un but d'apprentissage peut être démoralisant de prime abord pour un apprenant qui échoue au niveau de la performance ou à celui du produit final. Par contre, si l'enseignant l'amène à se fixer un but d'apprentissage réaliste, l'apprenant moins confiant sera motivé à rechercher des occasions pour améliorer ses habiletés (Zimmerman et Schunk, 2008). Les buts d'apprentissage qui sont choisis par l'apprenant de façon autonome sont plus efficaces que ceux qui sont proposés par les enseignants (McCombs, 2001). En effet, les élèves qui fixent leurs propres buts sont plus confiants d'être capables de les atteindre (Schunk, 1985). Les buts qui sont établis de façon consciente par les apprenants sont beaucoup plus motivants que les buts choisis arbitrairement par les enseignants.

Par contre, il convient pour l'enseignant d'être vigilant afin que les élèves se fixent des buts qui, tout en étant réalistes, leur offrent des défis. Des buts qui sont trop faciles à atteindre peuvent désintéresser un apprenant. Les élèves qui choisissent des buts d'apprentissage qui leur présentent un défi seront, typiquement, plus motivés que ceux qui ont des standards

moins élevés (Schunk, 2008; Zimmerman et Bandura, 1994; Locke et Latham, 1990). Malgré le fait qu'il est avantageux que le choix de buts soit laissé aux élèves, les enseignants ne sont donc pas exclus complètement de ce processus. Effectivement, selon Schunk et Cutshall (1997), les enseignants ont un rôle important à jouer pour guider les élèves à formuler des buts d'apprentissage qui ciblent ce qu'ils doivent améliorer pour continuer à s'épanouir dans les domaines dans lesquels ils réussissent.

Il y a plusieurs conditions nécessaires pour créer un environnement qui encourage l'élève à se fixer des buts. Il est premièrement essentiel que le but formulé soit d'une grande valeur pour l'élève (Wigfield, Tonks et Eccles, 2004). En guidant l'élève à choisir des buts qui l'incitent à vouloir s'améliorer, l'enseignant l'encourage à s'engager davantage à la tâche. Deuxièmement, la formulation du but par l'élève devrait lui présenter un défi raisonnable qui augmente la performance et la motivation de l'élève. Locke et Latham (1990; 2002) montrent qu'il y a un avantage à se fixer des buts ambitieux puisque les apprenants qui mettent ce principe en vigueur réussissent mieux que ceux qui se fixent des buts moins élevés. Troisièmement, il est très avantageux pour les élèves, en particulier ceux qui éprouvent des difficultés, de constater un changement relativement immédiat dans leur rendement. Il est donc conseillé à l'enseignant de favoriser les buts à court terme chez ses élèves. En évitant une période de temps trop longue entre la fixation du but et la vérification du rendement, l'élève a une meilleure possibilité de développer l'habileté visée avec succès et de développer son sentiment d'auto-efficacité (Bandura et Schunk, 1981).

Se fixer des buts à court terme est valorisant et motivant pour l'élève puisqu'ils fournissent de l'évidence sur la croissance de son expertise. Cependant, malgré le fait que cette pratique est recommandée, il est tout de même essentiel que les enseignants visent une maîtrise de compétences à long terme pour chaque élève (Newman, 2008). Par exemple, si le but final de l'élève est d'augmenter son niveau de lecture, ceci peut être accompli en plusieurs

étapes, chaque étape étant orientée vers l'atteinte d'un but à court terme. À chaque étape, l'élève est guidé à évaluer son rendement pour ensuite se fixer un nouveau but, tout en considérant la rétroaction reçue, et toujours en gardant le but final en tête. Cette approche permet une maîtrise de compétences à long terme pour l'élève, tout en lui offrant une rétroaction fréquente et utile dans son cheminement vers le but final.

De plus, l'enseignant peut appuyer l'élève dans sa création de buts en lui offrant des occasions d'exercer son autonomie (Newman, 2008). Ceci est rendu possible lorsque l'enseignant encourage l'élève à se fixer des buts d'apprentissage pour le plaisir. L'apprentissage autonome est renforcé lorsque les activités de classe sont collaboratives et que l'évaluation de l'élève est basée sur des critères préétablis avec l'élève lui-même. Lorsque l'enseignant compare les élèves à leurs pairs ou que l'évaluation est uniquement faite en fonction de normes arbitraires, il y a danger que les élèves se fixent des buts pour de mauvaises raisons : pour éviter de paraître incapables ou encore, pour paraître plus intelligents (Newman, 2008). En fin de compte, l'enseignant facilite la fixation de buts personnels chez l'élève si le point de mire est sur son amélioration personnelle et son autonomie accrue. Il est bénéfique pour l'élève d'essayer et de réussir, mais aussi, de faillir tout seul.

Finalement, l'enseignant qui met l'accent sur la valeur intrinsèque de l'apprentissage réussit mieux à donner le goût à ses élèves de se fixer leurs propres buts (Newman, 2008). Une façon de faire voir la valeur intrinsèque d'une tâche est d'amener l'élève à réfléchir sur comment il apprend (Giasson, 2004). Une telle réflexion est motivante en soi pour l'apprenant.

Encourager l'autoréflexion

Zimmerman et Bandura (1994) constatent que l'élève est plus engagé dans une tâche s'il a une haute perception de son efficacité. Pour développer son sentiment d'auto-efficacité, l'élève doit premièrement réfléchir à ce qu'il doit faire lorsqu'il décide de se débrouiller seul

dans une tâche. La réflexion sur la tâche à accomplir engendre ensuite un sentiment d'accomplissement lorsqu'il réussit à réaliser celle-ci. Newman (2008) affirme qu'un enseignant peut reconnaître un élève qui réfléchit lorsque celui-ci décide de demander de l'aide. Une fois cette étape franchie, l'élève exige un soutien continu afin que le comportement de réflexion persiste. L'encouragement direct crée, chez l'apprenant, de meilleures perceptions de son auto-efficacité (Schunk, 1983).

Les réflexions mènent à des croyances d'auto-efficacité qui sont influencées par les paroles et les actions des autres (Pajares, 2008). Chaque apprenant dépend des autres pour la rétroaction évaluative de son jugement réflexif, qu'il s'agisse de ses pairs ou de ses enseignants. Un apprenant peut être persuadé de façon positive ou bien négative. Afin d'éviter des auto-évaluations fautives chez les élèves, la réflexion peut être encadrée pour réduire, sinon éliminer, l'influence des jugements biaisés par les croyances des personnes qui entourent l'élève. En premier lieu, un apprenant devrait être guidé à s'évaluer en considérant ses succès antérieurs (Zimmerman, Bonner et Kovach, 1996). Lorsque l'apprenant a complété une tâche avec un niveau de succès raisonnable dans le passé, il est relativement facile de le convaincre qu'il pourra accomplir une tâche semblable avec un niveau de succès similaire dans le futur. Un succès a tendance à engendrer d'autres succès. Il est donc important de renforcer les croyances d'auto-efficacité chez les apprenants puisque celles-ci encouragent plus de réflexion chez les élèves, de fixation de buts réalistes et de succès dans l'accomplissement de ces buts. Pajares (2008) suggère de guider l'apprenant à prêter attention à ce qu'il fait bien dès le départ et à réfléchir sur ses succès antérieurs en guise d'encouragement. Ceci peut être fait par le biais d'un journal de bord, par exemple. Aussi, ce dernier auteur suggère que l'observation d'autrui peut influencer les croyances personnelles d'auto-efficacité. Une telle capacité d'apprentissage vicariant peut être mise à profit par l'enseignant en offrant à l'élève des modèles d'apprentissage à succès.

L'enseignant qui désire encourager l'autoréflexion doit suivre de près les progrès avec la tâche choisie par l'élève afin de déterminer la capacité de celui-ci de répéter une tâche semblable dans le futur (Zimmerman, Bonner et Kovach, 1996). Ceci peut se faire en demandant à l'élève de faire une réflexion seul ou avec un collaborateur, élève ou enseignant. Par exemple, l'enseignant peut servir d'exemple en modelant à haute voix la réflexion sur le choix de stratégies, afin d'aider l'élève à développer une compréhension intégrée de la réflexion métacognitive. En plus, l'environnement de la classe devrait être tel que la collaboration et la réflexion avec les pairs soient possibles (Moon, 1999). Certains élèves exigent plus de temps à la tâche afin de réfléchir efficacement. D'autres élèves ont besoin d'occasions de discuter avec leurs pairs pour bien situer leurs propres réflexions. Peu importe le style cognitif de l'élève, ces divers scénarios doivent être considérés et gérés dans une salle de classe car c'est en examinant ses propres pensées et sentiments que l'apprenant donne un sens à ses expériences (Bandura, 1986).

En somme, planifier des tâches ouvertes, encourager les demandes d'aide, amener les élèves à se fixer des buts d'apprentissage et encourager l'autoréflexion se présentent comme quatre principes que l'enseignant qui désire développer la capacité d'autogestion et la motivation intrinsèque chez ses élèves doit mettre en œuvre quotidiennement. Reste à savoir comment ces principes peuvent se concrétiser en salle de classe d'une manière efficace. C'est ici que le portfolio électronique d'apprentissage peut s'avérer un outil de gestion des plus utiles pour faciliter le travail de l'enseignant et des élèves.

Guider la création d'un portfolio électronique d'apprentissage

On sait que l'élève qui développe des habiletés d'autogestion et une certaine mesure d'autonomie, rehausse ses chances de succès à l'école. Pour guider ses élèves dans cette voie d'une manière concrète en salle de classe, l'enseignant peut favoriser la création d'un portfolio électronique d'apprentissage qui se présente comme un outil efficace pour mettre en œuvre les principes énoncés jusqu'à maintenant.

Un portfolio d'apprentissage dans le contexte de salle de classe se définit comme :

...une documentation organisée sur les progrès et les réussites qui fournit une évidence concrète de l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes professionnelles. Chaque portfolio est unique, exige de la réflexion et est orienté vers l'atteinte de buts. (Campbell, Melenyzer, Nettles et Wyman, 2000, p. 13, traduction libre)

Le portfolio d'apprentissage n'est pas un nouvel outil en salle de classe (Edgerton, Hutchings, Quinlan, 1991; Seldin, 2004; Zubizarreta, 1995). D'après Hall, Dean, Hall et Taylor (2001), la création d'un portfolio qui rassemble une collection de travaux authentiques permet à l'apprenant de faire une réflexion critique plus profonde sur ceux-ci, voire même d'examiner ses croyances et ses valeurs. En regroupant une série de travaux « signifiants », un apprenant peut relever des patrons dans son apprentissage ainsi que faire des connexions entre ses travaux. Par le biais d'un portfolio, l'élève devient plus conscient de ce qu'il maîtrise, tout autant que de ce qu'il doit acquérir ou améliorer. Ceci répond au but ultime de l'éducation : responsabiliser chaque apprenant envers son apprentissage. De plus, réfléchir sur ses travaux est motivant en soi. Chouinard et Dumais (2005) soulignent qu'une activité aussi simple que de garder des notes sur son progrès est motivante pour les élèves.

Bien sûr, l'élève a plusieurs moyens à sa disposition pour présenter sa collection de travaux authentiques. Le format « papier » est sans doute celui qui a été le premier à être introduit en salle de classe. Cependant, la tendance actuelle privilégie le format « électronique ». De plus en plus, ce dernier format de portfolio est perçu comme un moyen puissant pour améliorer et évaluer l'apprentissage des élèves (Cambridge, 2001). Ce qui

différencie le portfolio électronique de sa version papier est sa versatilité associée au potentiel de la technologie. Puisque la technologie n'est pas statique, les modèles de portfolios électroniques se métamorphosent constamment. Peu importe le modèle choisi, le portfolio électronique retient certains avantages en comparaison avec son homologue papier souvent encombrant et difficile à organiser. En premier lieu, le format électronique occupe beaucoup moins d'espace que le format papier. La majorité du travail de l'élève est enregistré à l'ordinateur ou sur un disque amovible et peut ensuite être récupéré facilement et rapidement. En deuxième lieu, le portfolio électronique peut emmagasiner une grande variété d'information. En plus des documents sous forme de textes et de tableaux, l'élève a l'option d'inclure ses travaux d'art numérisés ou de transférer ses photos prises à l'aide d'une caméra digitale. L'élève peut également insérer dans son portfolio des documents sonores représentant, par exemple, sa lecture à haute voix ou sa participation à des discussions en groupe. Lorsque plusieurs élèves collaborent à un projet commun, les contributions de chacun peuvent se retrouver dans les portfolios de tous les membres du groupe. En troisième lieu, le portfolio électronique permet à l'élève d'exprimer sa créativité individuelle lorsque la présentation du produit final est agrémentée de musique, de graphiques, d'images ou vidéos. En quatrième lieu, la création du portfolio électronique donne l'occasion à l'élève d'améliorer les habiletés nécessaires à l'utilisation efficace de la technologie. De plus, l'élève se sent valorisé lorsqu'il a plein pouvoir pour sélectionner, organiser, créer, corriger, évaluer et partager son portfolio avec ses enseignants, ses parents et ses pairs. Finalement, le portfolio électronique offre à l'élève une accessibilité accrue à son travail en comparaison avec le portfolio traditionnel. Le Portfolio électronique réflexif pour l'apprentissage des élèves (PERLE) (Arami et collaborateurs, 2008), par exemple, est accessible non seulement à l'école mais aussi à la maison, permettant à l'élève de consacrer du temps à son travail lorsqu'il le peut et le veut. Cet outil est également accessible à l'enseignant qui guide l'élève. Étant donné

que ce portfolio électronique se situe dans l'Internet, hors du réseau fermé de l'école, l'enseignant qui le désire peut faire sa rétroaction lorsque le temps le lui permet, même en soirée, à la maison. L'accessibilité de l'outil, déjà introduit et maîtrisé à l'école, peut donc être un appui pédagogique puissant pour l'élève et l'enseignant.

Les particularités du portfolio d'apprentissage électronique en font un outil utile pour la planification et la mise en œuvre de tâches ouvertes. En rappelant les conseils de Turner et Paris (1995), la conception d'une tâche ouverte exige que l'élève soit impliqué dans les processus de planification de celle-ci ainsi que dans la fixation des buts du travail à réaliser envers le produit final. De par sa nature même, le portfolio d'apprentissage électronique constitue un produit final et les tâches nécessaires à sa réalisation sont d'autant plus ouvertes que l'enseignant encourage l'autonomie chez l'apprenant. Tout en étant guidées au besoin par l'enseignant, les tâches sont dirigées par l'élève qui fait appel à ses intelligences multiples (Gardner, 1983) pour varier le contenu de son portfolio. Le portfolio électronique nécessite que les élèves prennent leurs propres décisions tant au niveau du processus que du produit final, leur permettant ainsi de développer une grande mesure de contrôle sur leur apprentissage (Perry, 1998; Zubizarreta, 2009).

Avec un portfolio d'apprentissage électronique, l'apprenant utilise ses connaissances antérieures pour créer de nouvelles connaissances. Pour ce faire, l'élève profite d'une approche qui mise sur l'utilisation des stratégies métacognitives d'auto-évaluation afin de suivre son progrès de près et de s'améliorer (Arter et Spandel, 1992). L'auto-évaluation en cours de réalisation du portfolio électronique, encouragée par l'enseignant, conduit naturellement aux demandes d'aide auprès des pairs ou de l'enseignant lui-même. Le portfolio électronique offre de multiples occasions à l'élève de pratiquer ses habiletés d'auto-évaluation et d'apprendre ainsi à reconnaître les mérites et les défauts dans son travail. Cette auto-évaluation pousse l'élève à comparer son rendement avec le but fixé, au fur et à mesure que la

tâche avance (Schunk, 2003). Le portfolio électronique bien géré offre des occasions fréquentes de se fixer des buts à court et à long termes pour ensuite suivre le progrès tout au long de la réalisation de la tâche. Si l'élève perçoit un écart entre son rendement et le but fixé, il devrait manifester une certaine insatisfaction et augmenter son effort au travail en conséquence.

Il est important de rappeler que les buts seuls ne créent pas un meilleur apprentissage chez l'élève. C'est pourquoi, l'enseignant doit s'assurer que tout but fixé dans le cadre d'un portfolio d'apprentissage possède certaines caractéristiques essentielles : ils doivent être spécifiques, pouvoir être atteints dans un laps de temps raisonnable et présenter une certaine difficulté afin de constituer un défi pour l'élève (Schunk, 2003). Il est recommandé que les buts fixés dans le portfolio d'apprentissage visent un standard de performance précis et ne demeurent pas généraux (Locke et Latham, 1990). Un but précis est en effet plus facile à évaluer à la fois par l'élève et par l'enseignant qui rétroagit (Schunk, 2003). Au lieu de se fixer un but uniquement en relation avec le produit final, le portfolio électronique facilite la fixation de buts pour chaque étape du processus. De cette façon, l'élève risque moins de se décourager en cours de route et l'enseignant peut mieux suivre son progrès, corriger et guider, afin que l'élève puisse trouver le juste milieu et effectivement atteindre les buts qu'il choisit.

Afin de se fixer des buts réalistes pour son portfolio d'apprentissage, l'élève doit réfléchir. La réflexion le conduit à évaluer son progrès en comparant son rendement aux buts fixés et à faire des choix : poursuivre ses buts, les modifier ou en fixer de nouveaux (Schunk, 2003). Presque tous les types de portfolios insistent sur la réflexion (Zubizarreta, 2009).

Lorsque la nature du travail choisi pour le portfolio est établie, il importe que l'élève réfléchisse sur son cheminement et développe une meilleure compréhension de lui-même comme apprenant. Lorsqu'un élève réfléchit et se fixe un but, la rétroaction qu'il reçoit est importante. Typiquement, les élèves se fient à la rétroaction de l'enseignant pour jauger leur

progrès puisqu'ils ne réussissent pas toujours à le faire eux-mêmes (Schunk, 2003). Entre autres, le portfolio électronique PERLE (Arami et coll., 2008) offre à l'enseignant des occasions fréquentes et variées de rétroagir sur les progrès de l'élève et ainsi, de renforcer ses capacités d'auto-évaluation. À la suite de la réflexion de l'élève, l'enseignant qui offre une rétroaction, incite ce dernier à réfléchir davantage (Ahn, 2004). Ce cycle de réflexion-rétroaction se répète de façon continue tout au long de la construction du portfolio électronique. Il s'agit en quelque sorte d'un processus d'évaluation formative (Rouiller, 1998) qui valide les progrès et assure que les buts sont atteints (Weston, McAlpine et Bordonaro, 1995). Lorsqu'un élève reçoit une rétroaction tôt dans l'apprentissage d'un concept ou d'une nouvelle habileté, il peut plus facilement mettre ses efforts là où ils seront plus féconds (Stiggins et Chappuis, 2008). L'élève prend ainsi davantage contrôle de son progrès en sachant ce qu'il doit faire pour s'améliorer dans le domaine choisi.

En résumé, plusieurs stratégies s'offrent à l'enseignant pour développer les capacités d'autogestion et augmenter la motivation à apprendre chez ses élèves. Notamment, planifier des tâches ouvertes encourage l'implication active des apprenants (Turner et Paris, 1995) dans les processus de l'activité et la fixation des buts du travail. Les processus deviennent donc pour eux tout aussi importants que le produit final, une condition essentielle à la motivation intrinsèque. Guider les élèves de telle sorte qu'ils sachent demander de l'aide d'une manière précise et appropriée est une autre stratégie qui augmente la probabilité qu'ils deviendront autogérés (Newman, 2008). En fait, pour Zimmerman (2008), savoir demander de l'aide est synonyme de savoir s'autogérer. Chaque élève doit aussi être guidé à se fixer des buts de nature formative afin de développer un jugement positif de sa compétence personnelle (Dweck et Leggett, 1988). Lorsqu'un élève est guidé à se fixer un but d'apprentissage réaliste en fonction de ses habiletés personnelles, il devient davantage motivé à s'améliorer (Zimmerman et Schunk, 2008). Ces stratégies ne seront efficaces que si l'élève est amené à

réfléchir sur ses forces et ses faiblesses (Newman, 2008). L'enseignant doit ici aider l'élève à considérer ses succès antérieurs et à déterminer sa capacité à réaliser avec le même succès des tâches semblables dans le futur (Zimmerman, Bonner et Kovach, 1996). La mise en œuvre concrète de ces stratégies se trouve facilitée dans le contexte de la construction d'un portfolio d'apprentissage électronique. Cet outil met en évidence l'acquisition de connaissances et d'habiletés de l'élève par le biais de la conception des tâches ouvertes et l'utilisation des stratégies d'autogestion (Campbell, Melenyzer, Nettles et Wyman, 2000).

Position du problème et objectif de la recherche

La recension des écrits sur les dimensions autant théoriques que pratiques de la motivation intrinsèque de l'apprenant et de sa capacité de s'autogérer fait ressortir un lien important entre ces deux dimensions. Lorsque l'élève peut s'autogérer, sa motivation intrinsèque augmente (Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1991). Lorsqu'un élève a ses propres raisons pour compléter une tâche, cette motivation lui fournit l'énergie nécessaire pour initier un projet, guider ses efforts et utiliser les stratégies d'autogestion appropriées pour persévérer jusqu'à la fin (Zimmerman et Schunk, 2008). Cependant, malgré tous les arguments qui supportent l'apprentissage autogéré en salle de classe, le contrôle de l'enseignant demeure la norme et la démotivation des élèves augmente au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité (Bouffard, 2009). Bien sûr, de tous les élèves, ceux qui sont les plus à risque de perdre leur motivation sont ceux qui éprouvent des difficultés dans leur apprentissage. On sait depuis longtemps que ces élèves ont tendance à attribuer leurs échecs à un manque personnel d'habiletés et leurs réussites à des causes externes non contrôlables (Cullen, 1985), ce qui contribue à les démotiver davantage. Pour contrer ce problème, il appert qu'un travail important visant à développer chez ces élèves l'utilisation de stratégies d'autogestion efficaces demande à être fait. De telles stratégies dépendent de leur capacité de

rattacher leurs succès tout autant que leurs échecs à des facteurs internes contrôlables et réalistes. Ils doivent être guidés à faire des choix de tâches congruentes avec la satisfaction de leurs besoins de base et à s'engager à compléter celles-ci (Glasser, 1999; Zimmerman, 2000). Bref, ces élèves doivent être amenés à prendre de plus en plus la responsabilité pour leur apprentissage et à développer leurs stratégies d'autogestion (Perry, 1998) afin de les rendre plus confiants dans leurs apprentissages et en fin de compte, augmenter leur niveau de réussite (Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons, 1992; Zimmerman et Schunk, 2008).

Pour ce faire, plusieurs stratégies s'offrent à l'enseignant. La planification de tâches ouvertes ayant une valeur pour l'apprenant favorise son engagement (Wigfield, Tonks et Eccles, 2004), son sens de responsabilité et d'auto-efficacité (Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1991). Valoriser les demandes d'aide et savoir réagir à ces demandes est également important. L'enseignant qui apporte de l'aide sous forme d'étayage (Vygotsky, 1978) en particulier s'assure que l'élève demeurera motivé à s'améliorer. Et pour s'améliorer, l'élève doit savoir se fixer des buts réalistes qui lui présentent un défi (Locke et Latham, 2002) et évaluer ses progrès envers l'atteinte de ceux-ci (Dweck et Leggett, 1988; Schunk, 2003) par le biais de l'autoréflexion. La construction d'un portfolio électronique qui met l'emphase sur la fixation de buts à court et à long termes et dont les étapes de réalisation sont suivis de près par l'élève et l'enseignant semble actuellement offrir des possibilités accrues de responsabiliser les apprenants et augmenter leurs réussites (Hall, Dean, Hall et Taylor, 2001; Ahn, 2004).

C'est ici que se situe l'objectif de la présente recherche. Il s'agit de déterminer si la motivation à lire d'élèves du niveau intermédiaire qui éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture sera accrue s'ils peuvent autogérer leurs apprentissages en construisant un portfolio électronique. Plus précisément, cette recherche cible des élèves de la 5^e année, une année scolaire où les élèves en difficulté deviennent plus conscients de leurs problèmes et sont susceptibles de se sentir de plus en plus démotivés face à la lecture

(Bouffard, 2009). Une intervention à ce niveau pourrait avoir un impact sur leur motivation à apprendre et leur réussite au niveau secondaire (Steinburg, Brown et Dornbusch, 1996; Anderman, Maehr et Midgley, 1999) puisque la lecture est centrale à la réussite scolaire dans toutes les matières étudiées à l'école. À plus long terme, si l'on veut que les avantages pour les élèves persistent, cette recherche pourrait également fournir des arguments pour convaincre un plus grand nombre d'enseignants d'adopter de nouvelles perspectives vis-à-vis la motivation de leurs élèves, de même que des stratégies concrètes pour favoriser l'autogestion et réduire le recours au contrôle externe dans la salle de classe.

L'hypothèse qui sous-tend cette recherche est que la motivation des élèves en difficulté pour les tâches de lecture sera accrue et que leur lieu de contrôle deviendra davantage internalisé à la suite d'une intervention visant à développer chez eux les habiletés d'autogestion de leur apprentissage. En termes opérationnels, cette hypothèse suppose que la motivation des élèves deviendra davantage intrinsèque (plus de lecture pour le plaisir, plus d'engagement à la tâche) et que ceux-ci attribueront davantage leurs succès et leurs échecs en lecture à des facteurs qu'ils peuvent contrôler. L'intervention consistera à donner aux élèves l'occasion de réaliser des tâches ouvertes, de demander de l'aide, de se fixer des buts et de pratiquer l'autoréflexion dans le processus de construction d'un portfolio électronique d'apprentissage de la lecture. Cette intervention se trouve facilitée par le fait que la chercheuse est en même temps enseignante de la classe où elle se déroule. Les progrès des élèves dans le développement des habiletés d'autogestion pourront donc être suivis de près et leur engagement à la tâche pourra être documenté tout au long de la réalisation du projet. Les interventions en classe pourront ainsi être ajustées et réajustées selon les besoins. L'important est de s'assurer que les participants croient en leurs capacités d'autogestion et qu'en s'autogérant davantage, leur motivation à lire sera accrue, l'auto-évaluation de la qualité de leur portfolio d'apprentissage de la lecture en étant témoin.

Signalons enfin que cette recherche possède ses limites. Elle sera réalisée auprès d'un groupe relativement restreint de participants, ce qui limite la portée des résultats. De plus, la chercheuse étant aussi l'enseignante de la classe, il est probable qu'un élément de subjectivité se retrouve à l'intérieur des observations relevées et analysées.

Le prochain chapitre présente plus en détails la méthodologie utilisée pour atteindre l'objectif et vérifier l'hypothèse de cette recherche.

Chapitre 2
La méthodologie

L'objectif de cette recherche est de déterminer si la motivation à lire d'élèves du niveau intermédiaire, qui éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, sera accrue s'ils peuvent autogérer leurs apprentissages en construisant un portfolio électronique. Ce chapitre discute l'approche choisie pour atteindre cet objectif, présente les caractéristiques des participants, décrit le déroulement de cette étude de cas multiples, précise les méthodes de collecte et d'analyse des données. Il fait également état des précautions concernant le respect des règles d'éthique de la recherche, de même que des limites et retombées possibles de celle-ci.

Approche de recherche

Une approche qualitative sous forme d'étude de cas multiples a été choisie pour cette étude. L'étude de cas est une approche de recherche fréquemment utilisée en éducation. Les participants ne représentent pas nécessairement l'ensemble de la population générale mais sont choisis parce qu'ils possèdent des caractéristiques personnelles pertinentes qui intéressent le chercheur. Ces caractéristiques des sujets, ainsi que leur contexte de travail, doivent être bien décrits puisque les résultats d'une étude de cas ne peuvent pas être généralisés, mais peuvent seulement être appliqués avec prudence à des cas similaires. (Miller et Wilson, 1983; Duchesne, 2007). Au cœur de cette approche est le maintien des participants dans leur contexte de vie réelle (Archambault, 1998). La recherche se déroule dans un environnement de travail réel, dans le cas qui nous préoccupe, la salle de classe ordinaire. L'approche de l'étude de cas sous-entend une période d'observation initiale qui vise

à rendre compte de l'état de développement des sujets en relation avec les caractéristiques pertinentes choisies. Cette période est suivie d'une intervention pour stimuler le développement d'habiletés ou de compétences désirées chez les sujets. Enfin, une nouvelle période d'observation permet de déterminer l'effet de l'intervention. L'étude de cas est dite « multiples » lorsqu'il s'agit d'observer et d'intervenir auprès de plusieurs cas semblables, pour ensuite comparer l'évolution de ces derniers au cours de l'intervention. Si une telle comparaison fait ressortir ce que les sujets ou participants partagent en commun, elle doit en plus reconnaître les aspects qui sont uniques à chacun.

L'étude de cas multiples peut être utilisée autant en recherche quantitative qu'en recherche qualitative. Pour les besoins de cette étude, l'approche qualitative semble la plus appropriée. En effet, les habiletés d'autogestion, la motivation envers les tâches de lecture et, par ricochet, les compétences en lecture chez les élèves participants se construisent d'une manière graduelle, l'élève évoluant dans un milieu qu'il connaît et qui tient compte de ses besoins changeants. L'étude de cas qualitative permet une observation attentive de la manière dont les élèves s'investissent dans leur apprentissage et y mettent un effort approprié avant, pendant et après l'intervention (Archambault, 1998), en tenant compte des particularités de leur environnement physique et humain, incluant leurs pairs. La richesse de l'approche qualitative se situe dans les aller et retour entre observations et analyses. Il s'agit d'un processus récurrent qui amène le chercheur à faire de nouvelles observations, à revoir sa problématique au fur et à mesure que la recherche avance (Deslauriers, 1991). Ainsi, puisque cette étude vise l'amélioration de la motivation et des compétences en lecture, dans un contexte où l'apprenant était impliqué activement dans son amélioration, l'étude de cas qualitative s'avère un choix pertinent puisque les observations qui la sous-tendent peuvent être analysées et réinvesties en cours de route. Tout au long du processus, les apprenants et la

chercheure, qui est en même temps enseignante, déterminent à quel point la motivation pour la lecture s'accroît chez les participants et peuvent ajuster l'intervention en conséquence.

Déroulement de l'étude de cas multiples

L'étude de cas multiples a impliqué une observation continue des participants pendant une période d'intervention d'une durée de 9 semaines. Cette intervention reposait sur l'hypothèse selon laquelle en guidant les élèves qui éprouvent des difficultés dans leur apprentissage de la lecture vers une meilleure autogestion de celui-ci, leur motivation et, par ricochet, leurs compétences seront accrues. Ainsi, après avoir observé les habiletés d'autogestion et la motivation des participants, et interviewé ceux-ci afin de déterminer leurs besoins, la chercheure enseignante a modelé les stratégies d'autogestion dont les élèves avaient besoin. Les élèves participants ont ensuite mis en pratique ces stratégies pour élaborer leur portfolio d'apprentissage électronique PERLE en lecture. La chercheure enseignante a noté ses observations concernant l'appropriation des stratégies d'autogestion par les participants dans un journal de bord. Pour leur part, les participants ont élaboré leur portfolio et noté leurs réflexions dans leur propre journal de réflexion. Les observations et réflexions notés dans ces journaux, autant le journal de bord de la chercheure enseignante que le journal de réflexion des participants, ont permis un retour quotidien sur les buts d'apprentissage et les stratégies utilisées par l'élève qui prenait progressivement ses apprentissages en charge. À la fin de la période d'intervention, les participants ont été à nouveau appelés en entrevue pour discuter de leurs progrès et de leur motivation personnelle pour les tâches de lecture.

De façon plus concrète, l'intervention a eu lieu pendant une période ininterrompue de lecture quotidienne en salle de classe, période qui durait environ 30 minutes. Au début de l'intervention, chaque participant a été invité à se familiariser avec le portfolio électronique PERLE. Il s'agissait pour chacun d'apprendre à utiliser ce logiciel pour faire de

l'autoréflexion, se fixer des buts, un but par semaine, et à vérifier ses progrès vers l'atteinte de ceux-ci après sa lecture quotidienne de textes.

La chercheure enseignante avait plusieurs rôles à jouer lors des périodes d'intervention. Au début de chaque période, elle présentait une nouvelle stratégie de lecture aux élèves ou bien rappelait une stratégie utile déjà connue. Lors de la période de lecture, elle circulait parmi les participants afin de lire avec certains, prenait note de ses observations du comportement de chaque participant et, finalement, clarifiait au besoin comment remplir le journal de réflexion et offrait une rétroaction écrite pour les participants avec lesquels elle lisait. En particulier, dans chacun des portfolios, la chercheure enseignante avait la possibilité d'offrir une rétroaction sur l'atteinte des buts fixés chaque semaine par les participants. Ces derniers pouvaient s'inspirer de cette rétroaction lorsqu'ils fixaient leur prochain but. Il est à noter que la rétroaction écrite de la chercheure enseignante pour chaque participant n'a pas été faite chaque jour mais plutôt à la fin de chaque semaine, chaque fois que le participant réfléchissait à l'écrit sur le but qu'il s'était fixé.

Participants

Les participants à cette recherche constituent un échantillon non-aléatoire par choix raisonné (Angers et Lamarre, 1994) et comptait 6 élèves de 5^e année provenant d'une école française au Manitoba. Ces 6 élèves, tous des garçons, étaient âgés de 10 ans, 0 mois à 10 ans, 8 mois. Ils ont été choisis parce qu'ils éprouvaient des difficultés dans l'acquisition de la lecture française. Leur dossier scolaire indiquait que leur rendement en lecture était en retard d'un à deux ans par rapport à leurs pairs du même niveau. Les participants ont été choisis de façon délibérée en suivant une recommandation de Newman (2008). Dans sa recherche portant sur la stratégie d'autogestion consistant à « demander de l'aide » pour se motiver, cet auteur souligne que, malgré le fait que cette stratégie offre plusieurs bénéfices à un apprenant, les élèves en difficulté ne l'utilisent pas d'une manière spontanée. Cette constatation fait

ressortir le besoin pressant d'intensifier les efforts pour faire acquérir à ces élèves les stratégies d'autogestion qui leur font défaut. Sur le plan pratique, les 6 participants à cette étude étaient directement accessibles à la chercheuse qui, en tant qu'enseignante, travaillait déjà à améliorer la lecture française de ces élèves en salle de classe. Ces élèves bénéficiaient d'adaptations fréquentes à leur programme de lecture comme par exemple, l'offre d'appui audio pour l'étude de romans en classe.

Précisons que la participation des sujets à cette étude a exigé l'obtention au préalable du consentement averti de leurs parents (voir formulaire à l'annexe 1). Ce consentement était tributaire des précautions prises pour assurer la confidentialité et l'anonymat des participants et minimiser les inconvénients associés à la participation à l'étude. De plus, même si les parents ont donné leur consentement, les participants eux-mêmes n'étaient pas obligés de participer s'ils ne le désiraient pas.

Procédure de collecte des données

En plus de la consultation du dossier scolaire des élèves, les données ont été recueillies auprès des 6 participants par observation directe de la chercheuse enseignante dans le déroulement des activités quotidiennes de la classe et notées dans son journal de bord, par une série d'entrées quotidiennes dans le journal de réflexion des élèves, par des entrevues pré et post intervention, de même que par l'autoévaluation des participants de leur propre portfolio d'apprentissage, tel que sauvegardé à l'ordinateur à la fin de l'intervention. Ces outils visaient à recueillir des données qui détermineraient si les lecteurs de ce niveau intermédiaire, qui éprouvaient des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, deviendraient davantage motivés et expliqueraient leur amélioration dans ce domaine par des attributions causales davantage positives si on leur permettait de s'autogérer en construisant un portfolio électronique.

L'observation directe de la chercheure enseignante se faisait sur une base quotidienne et était guidée par un certain nombre de thèmes correspondant à ceux qui se retrouvaient dans le journal de réflexion (voir annexe 2) des élèves participants :

- Le choix de lecture des participants et les raisons de ce choix;
- Le but de lecture de chacun et le degré d'atteinte de celui-ci;
- L'intérêt manifeste des participants et leur engagement dans les tâches de lecture;
- Les perceptions des participants concernant leur degré de réussite;
- Les stratégies de lecture mises en œuvre.

Les observations consignées dans le journal de bord de la chercheure enseignante tenaient aussi compte de l'appropriation des stratégies d'autogestion de leur apprentissage par les participants, ainsi que des comportements qui manifestaient leur motivation envers la lecture et les changements au niveau de leur lieu de contrôle.

Le journal de réflexion des participants (annexe 2), pour sa part, devait être complété lors de la période de lecture quotidienne. Étant donné que ce journal de réflexion faisait partie de la routine quotidienne dans la salle de classe et que tous les élèves de la classe y participaient, ce choix méthodologique ne causait aucun dérangement particulier dans la journée des participants. Ce journal de réflexion prenait la forme d'une liste à cocher, avec quelques questions à réponses courtes, portant sur le choix et le but de lecture, le degré d'atteinte des buts, les perceptions concernant l'intérêt envers la lecture et le degré de réussite, les stratégies mises en œuvre par l'élève. La simplicité de cette liste à cocher était un atout, puisque les participants avaient déjà des difficultés en lecture. La manière de noter les réflexions dans ce journal a été modelée par la chercheure enseignante avec tous les participants afin de s'assurer que le processus était bien compris. Ce journal de réflexion offrait l'option d'inclure une rétroaction d'autrui si le participant lisait avec un pair ou avec un adulte. Par la suite, le journal de réflexion servait de tremplin à partir duquel l'élève se fixait

des buts de lecture hebdomadaires dans son portfolio électronique. Au début de la semaine, l'élève choisissait une lecture cible, réfléchissait à ses besoins de lecture pour enfin cibler un but à accomplir durant la semaine. À la fin de chaque semaine, les participants notaient une rétroaction sur l'atteinte de leur but et la chercheure enseignante leur offrait une rétroaction écrite sur celui-ci. La semaine suivante, l'élève pouvait considérer cette rétroaction de l'enseignante en fixant son prochain but. Les élèves étaient guidés au besoin dans ce processus par la chercheure enseignante.

Le journal de réflexion faisait partie intégrante du portfolio électronique PERLE. Avant l'intervention, tous les participants ont eu l'occasion de se familiariser avec le site de leur portfolio électronique PERLE et ce, dès la rentrée scolaire en septembre. L'entraînement a commencé avec la rédaction d'une courte page web qui permettait à l'élève de personnaliser son portfolio. Par la suite, en groupe classe, les élèves ont appris à se fixer des buts pour une variété de tâches à exécuter en classe. Cette période de pratique était essentielle afin que chaque élève puisse démontrer sa capacité de se fixer des buts d'apprentissage et de les noter au bon endroit dans son portfolio électronique. Les six participants ont démontré qu'ils étaient capables de suivre les étapes nécessaires pour accomplir cette tâche. Cela a cependant exigé un soutien relativement intensif avant que les élèves acquièrent les aspects plus mécaniques de l'activité et puissent la réaliser de façon autonome. Cette période de pratique avec le portfolio électronique PERLE a donc établi une certaine compétence en ce qui a trait à la notation des réflexions avec cet outil avant de débiter l'intervention.

Les entrevues pré et post intervention (voir annexes 4 et 5) se sont déroulées individuellement et enregistrées aux fins de retranscription et d'analyse. Ces entrevues étaient guidées par certains principes comme l'écoute active, l'établissement d'un rapport positif avec le participant, la sensibilité aux indices corporels et non-verbaux révélant l'état émotif du participant (Morrison et Anders, 2001). Dans le cadre de l'entrevue, le participant pouvait

approfondir ses réflexions à un niveau qui n'était pas possible dans son journal de réflexion. Le plan d'entrevue comprenait sept questions guides visant à faire ressortir les attitudes envers la lecture, les raisons pour la lecture, la fréquence des lectures, le genre de lecture qui intéressait le participant, ses forces et ses défis en lecture, de même que ses stratégies privilégiées dans ce domaine. L'entrevue post intervention était identique à la pré-entrevue mais comprenait une question additionnelle qui amenait le participant à évaluer les changements qui s'étaient produits chez lui au cours des 9 semaines d'intervention. Les questions étaient formulées d'une manière ouverte pour la plupart dans le but d'amener le participant à approfondir ses pensées. Les réponses fournies au cours des entrevues s'inscrivent donc en complémentarité avec les données recueillies par le biais du journal de réflexion.

Il faut signaler que la chercheuse était très familière avec les participants puisque les participants étaient ses élèves en salle de classe et, pour certains, ses élèves en orthopédagogie. Il était donc important que les participants ne ressentent pas de coercition de sa part. Même si la chercheuse a elle-même dirigé les entrevues durant les heures de classe, dans son bureau d'orthopédagogie, les participants demeuraient libres de participer à l'entrevue ou d'arrêter celle-ci à n'importe quel moment, sans autre conséquence.

Enfin, l'auto-évaluation du portfolio électronique de chaque participant s'est faite à la fin de la période d'intervention. À ce moment, les six participants ont été amenés à auto-évaluer leurs contributions hebdomadaires au portfolio électronique (voir annexe 6) à l'aide d'une liste à cocher visant à faire ressortir l'état de développement des habiletés d'autogestion et de la motivation envers la lecture, plus particulièrement en ce qui a trait à la création de buts de lecture, aux demandes d'aide et à la réflexion fréquente sur son progrès de lecture.

Méthodes d'analyse des données

L'analyse porte sur les données provenant des dossiers des élèves, des observations de la chercheure-enseignante, des journaux de réflexion des élèves, des deux entrevues, de l'autoévaluation du produit final et du portfolio d'apprentissage lui-même. L'analyse vise à déterminer si les participants qui éprouvaient des difficultés dans l'apprentissage de la lecture pouvaient utiliser à bon escient les stratégies d'autogestion de leurs apprentissages de la lecture et ainsi développer une plus grande motivation et un lieu de contrôle interne en construisant un portfolio électronique. Même si un certain nombre de données pouvaient s'analyser d'une manière quantitative, nous avons limité ce type d'analyse à quelques analyses descriptives de base, préférant mettre l'accent sur une analyse globalement qualitative, afin de développer une compréhension plus en profondeur de l'évolution des participants.

Dans ce sens, les données ont servi à construire des récits narratifs (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), un récit pour chacun des participants. Le récit narratif permettait de considérer les données provenant de toutes les sources à la fois et de les synthétiser afin de rendre compte de l'évolution de chacun des participants au cours de l'intervention. Les récits étaient construits autour des thèmes précisés dans notre hypothèse de recherche, c'est-à-dire la motivation des élèves et leur lieu de contrôle face aux tâches de lecture avant, pendant et après l'intervention, de même que l'appropriation progressive des habiletés d'autogestion de leur apprentissage et les améliorations dans leur compétence en lecture. Une attention spéciale a été prêtée aux thèmes qui ont émergé des données elles-mêmes afin d'élargir la compréhension de l'expérience unique de chaque participant. Ainsi, chaque récit a dévoilé l'évolution de l'élève qui utilisait le portfolio électronique pour se fixer des buts de lecture et prenait en charge sa démarche d'apprentissage. La comparaison de ces récits a permis, par la

suite, de relever des tendances et des patrons qui s'appliquaient à tous les cas, de même que les particularités qui rendaient l'expérience de chacun des participants unique.

La construction de récits narratifs a demandé un effort particulier de la part de la chercheuse afin d'assurer la plus grande objectivité possible à la démarche d'analyse. Dans cette optique, la chercheuse devait faire preuve de transparence (Pourtois et Desmet, 2007) en ce qui a trait à ses valeurs éducatives et à ses attentes envers les élèves. Par conséquent, la construction des récits narratifs des élèves a été précédée par une réflexion de la part de la chercheuse sur ses propres démarches tout au long de l'intervention.

Enfin, afin d'assurer l'anonymat et la confidentialité des participants, des pseudonymes ont été utilisés pour chacun des récits et les informations jugées trop personnelles ont été tenues sous silence.

Limites et retombées de la recherche

Étant donné l'approche de recherche choisie et le petit nombre de cas étudiés, les résultats de la présente recherche ne peuvent pas être généralisés. Comme mentionné précédemment, les résultats peuvent seulement être applicables avec prudence auprès d'élèves ayant des caractéristiques semblables aux participants de cette recherche et évoluant dans des contextes similaires. De plus, malgré les précautions prise à cet égard, et étant donné que la chercheuse tient à cœur la réussite de ses élèves, les biais associés à la subjectivité de la chercheuse ne peuvent être totalement atténués.

Par contre, les retombées d'une telle recherche sont potentiellement significatives. Si les participants parviennent à développer une motivation accrue pour la lecture en se fixant eux-mêmes des buts et en réfléchissant sur leur démarche pour les atteindre, une amélioration de leurs habiletés en lecture est susceptible d'en découler. Également, si ces élèves peuvent choisir leurs propres stratégies de lecture et expérimentent un certain succès dans les tâches

reliées à la lecture, leur confiance en leurs propres compétences en sera accrue, ce qui les encouragera à continuer à déployer les efforts nécessaires pour réussir dans le futur. Bref, l'acquisition des stratégies d'autogestion par les participants de cette étude pourrait constituer une retombée durable constituant pour eux la clé de leur réussite scolaire.

Dans une optique plus large, les résultats de cette recherche, peuvent fournir des arguments et des pistes d'intervention précises pour les enseignants et enseignantes qui sont confrontés quotidiennement à des élèves en difficulté et démotivés.

Chapitre 3

Analyse des résultats

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse des données recueillies au cours de cette étude en vue de faire ressortir les changements dans la motivation pour la lecture et le lieu de contrôle des participants avant, durant et après l'intervention. Une première partie du chapitre permet d'établir le niveau de base des participants en ce qui a trait à leur rendement en lecture et leurs comportements face à la tâche de lecture avant l'intervention, à partir de l'examen de leurs dossiers scolaires, des observations de la chercheure enseignante, ainsi que des réponses fournies par les participants lors de la pré entrevue. La deuxième partie s'intéresse à l'évolution des participants durant l'intervention. Elle relève les changements provoqués par l'introduction de la tâche ouverte de lecture dans les comportements d'évitement et d'attention à la tâche et l'appropriation des stratégies d'autogestion par les élèves. La troisième partie traite des changements observés de la pré entrevue à la post entrevue en termes de motivation et de lieu de contrôle, ainsi que de l'impact de l'utilisation du portfolio électronique PERLE. Enfin, la discussion établit les liens entre les résultats de l'étude et les théories établies au départ dans cette recherche, de même que sur les questions soulevées par les données empiriques observées au cours de l'intervention.

Motivation pour la lecture et lieu de contrôle avant l'intervention

L'examen des récits narratifs des 6 élèves participants à cette recherche montre qu'avant l'intervention, tous possèdent relativement peu de motivation pour les tâches de lecture et que cette motivation est principalement extrinsèque. Tous les élèves ciblés ne se sentent pas vraiment en contrôle de leur expérience de lecture. Ces constatations reposent sur

l'examen de leur rendement en lecture, l'observation de leur comportement pendant les périodes de lecture en classe et leurs propres commentaires pendant la pré entrevue.

Le tableau 1 présente les résultats des élèves en lecture tels qu'inscrits à leur bulletin scolaire en mars de l'année en cours, de même que les résultats obtenus en janvier au test standardisé mesurant la motivation, la fluidité et la compréhension en lecture, administré à l'ensemble des élèves de la 5^e année de la division scolaire. On constate que le rendement général des élèves selon leur bulletin varie de la basse moyenne (62 %) à la haute moyenne (80 %). Les résultats du test standardisé indiquent que les élèves sont généralement en voie de surmonter leurs difficultés en lecture. C'est au niveau de la motivation que les scores sont les plus bas, sauf peut-être pour un élève, Neal, dont le score se situe carrément dans la moyenne pour son groupe d'âge.

Tableau 1

Rendement en lecture (en pourcentages) des élèves selon le bulletin scolaire et le test standardisé de la division scolaire

Élève	Bulletin	Test de la division scolaire en lecture		
		motivation	Fluidité	compréhension
Ben	62	63	69	58
Claude	75	63	75	71
Neal	80	75	69	79
Ovide	80	65	88	83
Jean	64	63	69	63
Sasha	69	50	100	67

L'observation du comportement pendant les périodes de lecture avant le début de l'intervention apporte un éclairage sur les comportements d'évitement des tâches manifestés fréquemment par les élèves (voir tableau 2). Les observations notées dans les récits narratifs (RN) révèlent en particulier : parler à ses voisins, faire des commentaires ou des farces (RN Ben, p. 116; Claude, p. 122; Neal, p. 127; Ovide, p. 133; Jean, p. 139), regarder dans le vide ou autour de la classe pendant des périodes de temps relativement longues (RN Ben, p. 116; Claude, p. 122; Neal, p. 127; Jean, p. 139; Sasha, p. 145), demander souvent pour aller à la

toilette ou à la buvette (RN Ben, p. 116), jouer avec des objets (RN Claude, p. 122; Sasha, p.145), se coucher sur sa table de lecture et refuser d'ouvrir son livre (RN Sasha, p. 145), choisir des livres de niveau inférieur et prendre beaucoup de temps pour choisir (RN Neal, p. 127). On voit donc que tous les élèves ciblés ont développé un ensemble de stratégies qui leur permet de survivre une période de lecture qui leur est imposée sans toutefois s'impliquer activement dans l'activité de lecture elle-même. On peut en déduire qu'au début de l'intervention, le lieu de contrôle pour les activités de lecture en salle de classe est principalement externe pour les six élèves observés, personne ne s'y livrant de façon spontanée, ni pour le plaisir, sauf dans quelques rares occasions.

Tableau 2

Comportements d'évitement des tâches de lecture manifestés
avant la période d'intervention

	Ben	Claude	Neal	Ovide	Jean	Sasha
Parle/fait des commentaires aux voisins/fait des farces	√	√	√	√	√	
Regarde dans le vide/regarde autour de la classe	√	√	√		√	√
Demande pour aller à la toilette/buvette	√					
Joue avec des objets		√				√
Marche autour de la classe					√	
Est couché sur sa table/refuse d'ouvrir son livre						√
Choisit des livres de niveau inférieur/ prend beaucoup de temps pour choisir			√			

Dans le cadre de la pré entrevue, les motivations à lire rapportées par les élèves apparaissent relativement faibles. Tel que noté dans les RN, Ben perçoit la lecture comme étant très utilitaire en relation avec les exigences scolaires; ses raisons personnelles pour lire

sont d'apprendre de nouveaux mots et pratiquer la lecture (p. 116). Pour Claude, la lecture semble être une obligation : il la décrit comme une tâche importante qu'il est obligé de faire tous les jours avant le souper (p. 122). De son côté, Neal lit surtout pour des raisons très pratiques comme être capable de lire les panneaux de circulation lorsqu'il apprendra à conduire une voiture (p. 127). Pour Ovide, les raisons pour lire sont d'ordre plus avancées puisqu'il mentionne que la lecture le rendra plus intelligent, lui permettra de savoir ce qui se passe dans le monde et l'aidera à savoir comment partager son opinion (p. 133). Pour Jean, la lecture semble avoir deux volets : il lit en soirée parce que cela lui est imposé comme devoir, mais il affirme aussi que la lecture peut être une source de plaisir pour lui. Ceci est appuyé par son propre compte rendu des lectures qu'il a aimées, des livres drôles qui ne sont pas trop longs (p. 139). Pour Sasha, une première raison pour la lecture est d'apprendre de nouveaux mots. Comme deuxième motivation, il avance que la lecture est utile pour passer le temps lorsqu'il n'a rien à faire (p. 145). Bref, aucun participant, sauf Ovide, ne démontre une motivation pour la lecture comme activité intellectuelle enrichissante. De même, aucun des six élèves, sauf Jean, ne fait spontanément de lien entre ses motivations à lire et le plaisir de se livrer à une telle activité de manière autonome. Ainsi, en termes de motivation à lire avant l'intervention, les propos de chaque participant montrent que cette activité est principalement contrôlée de façon externe. Mais il y a quand même des moments où le contrôle interne se manifeste. En effet, tous les élèves mentionnent certains types de textes qu'ils aiment lire. La lecture des RN montre que Ben aime les textes informatifs sur les animaux et les voitures (p. 116). Pour sa part, Claude affirme aimer des livres drôles et des bandes dessinées (p. 122). Neal dit aimer des livres excitants, intenses ou drôles (p. 127). Ovide aime les livres drôles et amusants, surtout en anglais (p. 133). Jean mentionne en particulier des livres drôles ou d'aventure (p. 139). Sasha aime des livres de science fiction et des bandes dessinées (p. 145).

On voit donc que tous ont des affinités avec les livres et qu'ils peuvent à certains moments y trouver plaisir.

Dans le même sens, on constate que tous les 6 élèves sont capables de réfléchir sur la qualité de leur expérience de lecture et de rapporter des expériences négatives et positives dans ce domaine. Ils manifestent aussi une certaine ouverture d'esprit envers certaines stratégies qu'ils ont apprises à l'école en vue de s'améliorer. Ainsi, Ben parle favorablement de l'occasion qu'il a eu de choisir un album de lecture sur les Olympiques 2010 à Vancouver. Par contre, la lecture d'un livre que lui a imposé sa mère constitue pour lui une expérience négative. Lorsque questionné sur les stratégies qu'il utilise pour améliorer sa lecture, Ben mentionne : relire pour mieux comprendre et lire quotidiennement pendant une heure (RN, Ben, p. 116). Pour sa part, Claude rapporte des expériences positives de lecture qui se déroulent à la maison, sans toutefois expliciter davantage sur celles-ci. La seule expérience négative dont il se souvient concerne la lecture d'un roman choisi par son enseignante. Sa stratégie pour améliorer sa lecture vise le développement des habiletés mécaniques : lire bien en prononçant les mots clairement (RN, Claude, p. 122). De son côté, Neal considère ses expériences de lecture comme étant positives lorsqu'il s'agit de lire sur des sujets qui l'intéressent. À l'inverse, une telle expérience est perçue négativement lorsque le sujet ne l'intéresse pas. Neal affirme qu'il doit lire davantage à la maison pour s'améliorer et que ses choix de lecture doivent lui présenter un défi raisonnable en termes de niveau de difficulté du texte (RN, Neal, p. 127). Quant à Ovide, la lecture de la série de livres *La cabane magique*, que lui avait suggérée son enseignante de 3^e année, a constitué pour lui une expérience des plus positives. Au contraire, Ovide se rappelle que ses deux premières années à apprivoiser la lecture avec beaucoup de petits livres portant sur des thèmes qui lui étaient peu familiers ont été particulièrement désagréables. Ses stratégies pour améliorer sa lecture sont de lire de courts textes dans Internet, relire ce qu'il ne comprend pas et faire des prédictions. Il a aussi

comme but de lire un grand roman en entier avec sa mère (RN, Ovide, p.133). Pour Jean, une expérience de lecture s'avère positive lorsqu'il fait son propre choix de livre, et que la lecture se fait à la maison. Inversement, il rapporte qu'une expérience de lecture s'est avérée négative lorsque son enseignante a choisi le livre pour lui et l'a obligé à en répéter plusieurs fois la lecture. Comme stratégies pour s'améliorer, Jean mentionne la relecture pour mieux comprendre le texte et pratiquer sa lecture pendant une demi-heure à une heure par jour (RN, Jean, p. 139). Enfin, pour Sasha, une expérience de lecture positive consiste à lire une bande dessinée amusante. Ses expériences de lecture sont négatives lorsqu'on lui impose la lecture de romans à l'école. Il avoue ne pas avoir de stratégie concrète pour améliorer sa lecture, sauf le fait de se chronométrer pour savoir combien de temps il passe à cette activité (RN, Sasha, p. 145). Ces données indiquent clairement que le manque de motivation de ces élèves pour la lecture s'explique par le fait qu'ils perçoivent cette activité comme imposée principalement par l'école, les textes portant sur des sujets ou des genres littéraires qui ne les intéressent pas, ou étant présentés dans des formats qui ne leur conviennent pas. Par contre, lorsqu'ils sont placés dans un autre contexte, notamment à la maison, et qu'ils ont la liberté de choix, la lecture devient alors plus amusante et enrichissante.

Ces résultats indiquent qu'au début de l'intervention, tous les élèves étaient susceptibles de répondre positivement à l'approche adoptée dans cette recherche dans la mesure où l'activité ouverte de lecture, encadrée par le portfolio PERLE, leur offrait l'occasion de choisir des textes en fonction de leurs intérêts changeants et de leurs besoins individuels. Quel en a donc été l'effet sur leur motivation à lire en salle de classe?

Motivation pour la tâche de lecture ouverte durant l'intervention

L'examen des récits narratifs pendant la période d'intervention fait d'abord ressortir les changements pouvant être attribués à l'introduction de la tâche ouverte de lecture au

niveau des comportements d'évitement et d'attention à la tâche. Il s'intéresse ensuite à l'appropriation par les élèves des stratégies d'autogestion d'intérêt dans cette étude, c'est-à-dire la capacité de poser des questions ou de demander de l'aide pour surmonter les difficultés, la capacité de se fixer des buts appropriés et la capacité d'autoréflexion sur ses propres progrès en lecture. Ces stratégies étant intimement inter reliées, elles seront analysées ensembles.

Introduction de la tâche ouverte de lecture en salle de classe

L'introduction de la tâche ouverte de lecture a amené les participants de cette étude à faire des choix quotidiens de textes appropriés tant au niveau du contenu qu'à celui de la difficulté du texte. En remettant aux élèves la responsabilité pour leurs choix de lecture, l'enseignante leur a fourni l'occasion de contrôler la tâche en fonction de leurs intérêts, rendant celle-ci d'autant plus motivante pour eux (Perry, 1998). L'élève qui a l'occasion de faire des choix et de s'autogérer démontre une augmentation d'effort, une capacité accrue à se fixer des buts et une meilleure impression de son efficacité personnelle (Zimmerman, 2008). De plus, comme les choix en salle de classe sont rarement faits en isolement, l'élève est amené à collaborer, à discuter avec l'enseignant et les pairs, ce qui renforce ses apprentissages. Malgré le fait que tous les participants de cette étude ont été ciblés à cause de leur pauvre performance en lecture, ceux-ci faisaient partie d'un groupe de trente élèves qui, comme eux, apprenaient à s'autogérer au niveau de la lecture. Bien que les interactions des participants avec leurs pairs n'ont pas été documentées dans cette recherche, il est probable qu'en observant les choix de lecture d'élèves plus habiles et en interagissant avec eux, tout en étant guidés par l'enseignante, les participants ont bénéficié de multiples modèles susceptibles de contribuer au succès de l'intervention. Mais pour bien comprendre les effets de l'introduction de la tâche ouverte de lecture sur les comportements d'évitement et d'attention

à la tâche des participants, il convient tout d'abord de décrire les particularités du déroulement de l'intervention.

La tâche ouverte de lecture a été introduite en salle de classe dès la première semaine d'intervention. Tous les élèves de la classe, y inclus les participants pour cette étude, avaient une grande variété de livres à leur disposition : des romans de différents niveaux de difficulté; une variété d'albums portant sur des sujets identifiés comme étant préférés des participants à la suite d'observations faites avant l'intervention, ou lors de la pré-entrevue; des textes ludiques ainsi qu'informatifs; des bandes-dessinées; des revues variées et des livres de type « marche à suivre » comme ceux présentant des diagrammes d'origami, des recettes ou des projets de construction. Le lundi matin, chaque élève, muni d'un sac à lecture, devait choisir trois livres parmi ceux exposés en salle de classe. Les livres étaient disposés tout autour de la classe afin d'en assurer une bonne visibilité et de faciliter le mouvement des élèves, tout en permettant le partage des opinions à l'égard des livres. Avant cette exposition des livres, la chercheuse enseignante faisait toujours la présentation de quelques livres, incluant parfois la lecture de certains extraits, dans le but de piquer l'intérêt des élèves. La sélection des livres ainsi mis en évidence était en lien avec les intérêts déjà connus des 6 élèves participants, ou portant sur des sujets qui pouvaient potentiellement les intéresser. Le temps accordé pour le choix de livres était de 30 minutes mais, en général, la grande majorité des élèves ont accompli la tâche en 15 minutes. En plus de faire des choix de livres en salle de classe, les élèves avaient l'occasion de visiter la bibliothèque le lundi après-midi pour y choisir deux autres livres. Chaque participant bénéficiait donc de deux périodes de lecture le lundi de chaque semaine, l'une étant utilisée pour choisir ses livres de la semaine, se fixer un but observable de lecture et inscrire ce but dans son portfolio électronique. L'autre période était consacrée à la lecture proprement dite. Les autres jours de la semaine, chaque élève avait une

période de lecture soutenue de 30 minutes inscrite à son horaire, sauf les jours de congé ou de sortie.

L'encadrement des tâches ouvertes de lecture à l'aide du portfolio électronique PERLE se faisait le lundi et le vendredi. Le lundi, chaque participant devait se fixer un but de lecture approprié à ses besoins. Cette tâche était complétée en consultation ou non avec la chercheuse enseignante, dépendant des requêtes de l'élève ainsi que de son niveau d'autonomie pour la réflexion. Le vendredi, chaque participant devait formuler une réflexion sur le but qu'il s'était fixé en tenant compte de son cheminement au cours de la semaine et en lisant la rétroaction que l'enseignante avait inscrite directement dans son portfolio concernant son cheminement de la semaine précédente. L'autonomie dans la réalisation de cette tâche était encouragée chez chaque participant tout au long du processus. Pour ne pas influencer l'élève indûment, l'enseignante inscrivait sa rétroaction de la semaine seulement après que l'élève avait formulé sa propre réflexion. L'encadrement fourni par le portfolio électronique PERLE visait, rappelons-le, à impliquer les élèves dans la planification de la tâche ouverte de lecture (Turner et Paris, 1995), et à encourager le développement de leur autonomie. Chaque participant a donc pris ses propres décisions lors de la fixation de ses buts de lecture ainsi que lors de la réflexion sur son cheminement, permettant ainsi à l'élève de ressentir un plus grand contrôle sur son apprentissage (Perry, 1998; Zubizarreta, 2009).

Deux autres composantes de l'intervention demandent à être prises en compte : les mini-leçons quotidiennes de lecture et les modifications dans la sélection de livres offerte aux élèves. En ce qui concerne les mini-leçons quotidiennes dirigées par l'enseignante, celles-ci se tenaient à l'intérieur du temps accordé pour la période de tâche ouverte de lecture. Les élèves étaient disposés en cinq groupes de travail et l'enseignement de la mini-leçon, d'une durée maximum de 5 minutes, se faisait sous-groupe par sous-groupe. Ces mini-leçons portaient sur les stratégies de lecture et de réflexion ou encore, sur les particularités d'un

certain genre de texte. En même temps, cette pratique permettait à l'enseignante d'observer les divers comportements des participants et d'intervenir selon les besoins. En particulier, l'enseignante encourageait ouvertement la discussion entre élèves ou avec elle-même. Aussi, en questionnant les élèves sur certains choix de livre, l'enseignante amenait l'élève à réfléchir à ses choix de lecture en termes de niveau approprié de difficulté et d'intérêt pour lui.

La sélection de livres, pour sa part, a été modifiée toutes les trois semaines. Tout au long de l'intervention, l'enseignante a ajusté la sélection de livres offerts aux élèves, en tenant compte des intérêts changeants des participants. Par exemple, en remarquant que Jean démontrait un intérêt envers l'origami, quelques livres portant sur ce sujet ont été placés dans la sélection. Spontanément, Jean en a choisi un et s'est fixé comme but de lecture pour la semaine du 16 mai : « Je vais lire toutes les instructions pour être capable de faire l'origami » (RN, Jean, p. 142). Les sujets étudiés en salle de classe ont aussi influencé la sélection de livres. Comme le programme de sciences de la nature portait sur les désastres naturels et la météorologie, des textes informatifs sur ces sujets ont été mis à la portée des élèves. Ben en particulier a répondu positivement à cette approche, en choisissant de lire ces textes pendant le mois d'avril en entier (RN, Ben, p. 116). De même, le roman *Margot et la fièvre de l'or* étudié dans le programme de français a influencé le choix de Claude pendant les périodes ouvertes de lecture au cours des semaines du 18 et du 25 avril (RN, Claude, p. 123). Les autres sujets étudiés en salle de classe n'ont cependant pas eu d'impact sur les participants, puisqu'aucun n'a choisi de lire sur ces sujets. Enfin, l'enseignante a tenté de répondre rapidement aux nouveaux intérêts manifestés par ses élèves. Par exemple, durant la 4^e semaine d'intervention, Sasha a choisi son premier roman de la série *Journal d'un dégonflé* (RN, Sasha, p. 147), une série très populaire auprès des jeunes de cet âge. Afin de nourrir cet intérêt, l'enseignante s'est empressée de visiter la bibliothèque de l'école et la bibliothèque publique pour emprunter tous les romans de cette série et les mettre à la disposition des

élèves. Lors de la post-entrevue, Sasha mentionne son intérêt particulier pour cette série de bouquins.

Au cours des 9 semaines d'intervention, les élèves ont eu 39 périodes ouvertes de lecture. Voyons maintenant comment les participants ont répondu à cette approche en termes de comportements d'évitement, de même qu'en termes de comportements d'attention à la tâche de lecture.

Comportements d'évitement et d'attention à la tâche pendant l'intervention

En regardant la fréquence hebdomadaire des comportements d'évitement de la tâche de lecture pour chaque élève durant l'intervention, on constate certains changements qui suggèrent un accroissement de la motivation chez la majorité d'entre eux. Le tableau 3 présente la fréquence des comportements d'évitement pendant les 9 semaines d'intervention. La fréquence de ces comportements est utilisée ici seulement à titre indicatif, puisque la durée de ces comportements est très variable.

Tableau 3

Fréquence hebdomadaire des comportements d'évitement des tâches de lecture, manifestés par les participants durant les 9 semaines d'intervention

Semaine	Ben	Claude	Neal	Ovide	Jean	Sasha
1	4	9	1	5	11	5
2	3	0	0	2	4	3
3	2	0	0	1	9	6
4	1	0	0	1	3	3
5	0	0	0	1	3	4
6	0	0	0	0	3	2
7	0	0	1	0	3	2
8	0	0	0	2	9	5
9	0	2	1	1	3	3

La lecture du tableau 3 montre que les comportements d'évitement de la tâche de lecture sont à leur maximum pour chacun des six élèves lors de la première semaine d'intervention. Dès la deuxième semaine, on note une diminution de fréquence chez tous les participants, indiquant

une certaine capacité pour chaque élève de choisir des textes qui leur plaisaient. Tous les élèves ont manifesté moins de comportements d'évitement lors de la dernière semaine d'intervention; la baisse de ceux-ci a été plus rapide et constante pour certains (Ben, Claude, Neal, Ovide), mais plus lente et sporadique pour d'autres (Jean, Sasha). Pour Ben et Ovide, la diminution apparaît graduelle, s'étalant sur 4 ou 5 semaines, alors que pour Claude et Neal, elle s'avère plutôt immédiate, puisque les comportements d'évitement sont absents dès la 2^e semaine. Pour Jean et Sasha, malgré une légère tendance à diminuer, les comportements d'évitement demeurent relativement instables tout au long des 9 semaines d'intervention. On note en particulier qu'aucun comportement d'évitement n'a été observé pendant deux semaines consécutives ou plus chez 4 participants. Par contre, on ne peut passer sous silence le retour quasi-général des comportements d'évitement dans la dernière semaine d'intervention. Ce fait peut être attribué au moment de l'année (juin) et aux préoccupations des élèves envers les activités sportives (soccer, football) en vogue au cours de cette période. On peut donc déduire de ces observations que l'intervention a eu un effet en termes de diminution des comportements d'évitement chez Ben, Claude, Neal et Ovide, et à un degré moindre peut-être, chez Jean et Sasha. Est-ce le sentiment de contrôle accru qui a permis aux participants de se montrer plus motivés devant une tâche ouverte de lecture? Bien sûr, nos données ne permettent pas de répondre avec certitude à cette question, mais si l'on considère que le contrôle du choix des textes a été mentionné par les participants comme étant central à leur motivation en lecture au cours de la pré entrevue, on peut avancer l'idée du contrôle accru comme hypothèse explicative. Mais même si on accepte que le fait de permettre aux élèves de choisir le type de lecture qui leur plait ait eu un impact sur leur motivation, cette amélioration semble encore relativement fragile si on en juge par la recrudescence des comportements d'évitement pendant la dernière semaine d'intervention. Sans doute, une

période de 9 semaines n'est pas suffisante pour développer une motivation assez forte pour la lecture pour contrer les dérangements causés par la poursuite d'autres intérêts par les élèves.

Parallèlement à la décroissance des comportements d'évitement durant la période d'intervention, plusieurs autres comportements se sont manifestés qui révèlent une augmentation du temps d'attention prêtée à la tâche de lecture par chaque participant. Le tableau 4 présente la répartition des périodes de lecture soutenue observées pour chacun des participants au cours des 9 semaines d'intervention.

Tableau 4

Fréquence de la lecture soutenue manifestée par les élèves
pour chacune des neuf semaines d'intervention

Semaine	Ben	Claude	Neal	Ovide	Jean	Sasha	Nombre moyen de périodes	Nombre de périodes possibles	Périodes d'attention soutenue (%)
1	2	3	5	1	0	2	2,17	5	43,3
2	1	4	4	4	2	2	2,83	4	70,8
3	2	3	3	3	1	0	2	3	66,7
4	3	4	4	4	2	2	3,17	4	79,3
5	4	4	5	4	3	2	3,67	5	73,4
6	4	4	4	4	3	3	3,67	4	91,8
7	4	4	2	4	2	3	3,17	4	79,3
8	4	4	4	2	1	1	2,67	4	66,8
9	4	3	4	5	4	3	3,83	5	76,6
Total de périodes	28	33	35	31	18	18		39	

En premier lieu, on constate que les périodes de lecture soutenue, d'une durée de trente minutes, deviennent plus fréquentes chez chaque participant et ce, dès la deuxième semaine d'intervention, comparativement à la première. Une lecture soutenue était notée dans

les observations quotidiennes de l'élève lorsque celui-ci était, en apparence, occupé à lire le livre devant lui. Si l'élève démontrait des comportements d'évitement qui ne duraient pas plus de cinq minutes, la période entière était considérée comme une période de lecture soutenue. Même s'il n'y avait aucune façon de savoir d'une manière définitive si l'élève lisait vraiment pendant toute la période, les observations du comportement de chaque élève accumulées pendant les 7 mois qui ont précédé l'intervention ont servi de critères de référence. Par exemple, si Claude levait la tête de son livre pour regarder dans le vide ou ailleurs dans la classe, ce comportement n'était pas interprété comme un moment de réflexion sur sa lecture mais comme un comportement d'évitement de la tâche. Claude ayant besoin de toute sa concentration pour lire, la lecture apparaissait soutenue lorsqu'il était penché sur son livre avec les sourcils légèrement froncés. De même, lorsqu'Ovide commençait à parler à son voisin durant la période de lecture soutenue, cela était interprété comme un comportement d'évitement. L'observation antérieure des échanges verbaux qu'Ovide entretient avec ses pairs indique que ceux-là lui font facilement oublier la tâche à accomplir.

Ainsi, en revenant aux données présentées au tableau 4, durant l'intervention d'une durée de 9 semaines, on remarque que Neal a accumulé le nombre le plus élevé de lectures soutenues, soit 35 périodes sur une possibilité de 39. Claude en a accumulé 33, Ovide, 31, Ben, 28, et Jean et Sasha en ont chacun 18 au total. La volonté des élèves à consacrer une période de 30 minutes de lecture soutenue semble s'améliorer, en passant de 43,3 % du temps la première semaine d'intervention, aux alentours de 76 % du temps dans les semaines subséquentes (moyenne des semaines 2 à 9). S'ajoutent à ce résultat global certaines observations qui renforcent l'idée d'une motivation accrue chez les participants. Tel que rapporté dans les récits narratifs, on remarque, d'une part, que le comportement d'être attentif à la mini-leçon de lecture a été observé chez plusieurs participants : Ben, 3 fois ; Claude, Neal, Ovide et Jean, une fois. Ce comportement a été noté lorsque l'élève démontrait une

écoute active : il se tournait les yeux et le corps vers l'interlocuteur, montrait des signes de compréhension comme hocher la tête, ou répondait aux questions posées. D'autre part, tous les six élèves ont manifesté à plusieurs reprises une motivation évidente pour leur choix de lecture en exprimant verbalement à un pair ou à l'enseignante qu'ils avaient hâte de lire le livre choisi cette journée-là (Ben, 7 fois; Claude et Jean, 4 fois; Neal et Sasha, 6 fois; et Ovide, 8 fois). Enfin, deux participants ont pris l'initiative de se retirer du groupe afin de pouvoir lire sans être dérangés par les autres élèves dans la classe : Ovide s'est retiré 4 fois et Sasha, 3 fois. Ce comportement s'avère particulièrement significatif, car ces deux participants démontrent de grandes difficultés de concentration. Le fait qu'ils ont choisi de lire à l'écart des autres élèves durant la période de lecture soutenue démontre leur capacité de prise de décision autonome. Dans le cas de Sasha par contre, l'enseignante l'a premièrement obligé de se retirer sur le divan pour lire et ce n'est que plus tard qu'il a continué à prendre cette décision de lui-même.

En résumé, malgré les variations observées d'un élève à l'autre, la diminution générale des comportements d'évitement de la tâche de lecture et l'augmentation concomitante des comportements d'attention à la tâche indiquent un accroissement de la motivation chez tous les participants à cette étude. Le fait que l'attention pour la tâche s'est améliorée relativement rapidement à la suite de l'introduction de la tâche ouverte de lecture suggère que de redonner aux élèves le contrôle sur leur choix de lecture est un facteur important pour le développement de la motivation et, par ricochet, sur leur volonté de s'appropriier et de mettre en pratique les stratégies d'autogestion de leur apprentissage, un sujet traité plus en profondeur dans la section qui suit.

Stratégies d'autogestion durant l'intervention

Un objectif important de l'intervention était d'amener l'élève à développer des stratégies d'autogestion en demandant de l'aide, en se fixant des buts, en réfléchissant sur ses progrès. Signalons dès le départ que très peu de demandes d'aide ont pu être documentées dans cette étude, et celles-ci ont toujours été faites dans le cadre de la fixation des buts. Par conséquent, cette stratégie ne sera pas discutée ci-après. Par contre, nos données montrent que la fixation des buts et la réflexion associée au choix des buts et à l'atteinte de ceux-ci ont évolué d'une manière positive pour la majorité des participants.

La capacité de se fixer des buts et de réfléchir sur ceux-ci est une composante essentielle au développement de l'autogestion chez l'élève et de l'établissement d'un lieu de contrôle interne pour la tâche de lecture. Lorsque les participants se fixaient des buts hebdomadaires, la chercheure enseignante les a guidés dans leur réflexion personnelle de sorte que le but choisi ait une plus grande probabilité d'être atteint et donc, d'avoir un impact positif sur leur motivation pour la lecture. Si les mini-leçons de lecture quotidiennes pouvaient influencer les élèves dans leur choix de buts, ce sont les discussions individuelles entre l'enseignante et chacun des participants qui ont servi à stimuler leur métacognition. Il s'agissait d'amener les élèves à se choisir des buts réalisables qui incluaient des stratégies précises pour surmonter leurs difficultés et en faciliter l'atteinte. À quoi sert, par exemple, de se fixer comme but de « savoir la fin de l'histoire » si l'élève ne connaît pas une partie du vocabulaire utilisé par l'auteur. Sa lecture sera alors une source de frustration constante et il est probable qu'il ne se rendra pas à la fin de l'histoire. Par contre, s'il a réfléchi sur ses difficultés de vocabulaire et qu'il se fixe comme but de « s'informer sur le sens des mots qu'il ne comprend pas », ses chances de mieux comprendre l'histoire et de soutenir sa motivation jusqu'à la fin sont augmentées. Ceci rejoint les idées de Locke et Latham (1990) et Schunk (2003) à savoir que le seul fait de se fixer un but de lecture n'a pas nécessairement d'impact

sur l'amélioration de l'apprentissage de l'élève. Ce sont plutôt les buts qui visent une performance précise reliée aux besoins de l'élève qui résultent dans une telle amélioration.

Dans cette optique, deux critères ont été utilisés pour évaluer la qualité des buts fixés par chaque élève tout au long de l'intervention : 1) la précision : le but incluait-il une stratégie décrite de manière assez claire pour pouvoir être observée par l'enseignante ou auto-évaluée par l'élève? Ou était-il trop général, donc sans stratégie ou formulé vaguement de telle sorte qu'il était difficile à cerner et à évaluer autant par l'enseignante que par l'élève; 2) le degré d'autonomie : le but a-t-il été fixé seul par l'élève? Avec appui de l'enseignante ou d'un autre élève? Ou pas du tout? La considération de ces deux critères permet, d'un côté, de déterminer si l'élève est capable de réfléchir à ce qu'il veut accomplir en lecture et à comment améliorer ses compétences dans ce domaine. D'un autre côté, le degré d'autonomie à se fixer un but est une indication du développement de la capacité de prendre charge son propre apprentissage, donc de s'autogérer. Un exemple de but précis et observable est celui que Neal s'est fixé lors de la 4^e semaine d'intervention : « Je vais essayer d'apprendre quelque chose de nouveau au sujet du baseball en lisant les titres et les sous-titres » (RN, Neal, p. 129). Un exemple d'un but trop général est celui fixé par Claude durant la 1^{re} semaine d'intervention : « Bien lire » (RN, Claude, p. 122). En ce qui a trait à l'autonomie, le but était considéré comme étant fixé seul si l'élève n'exigeait aucun appui pour choisir son but, ni pour l'insérer dans son portfolio électronique. Il faut cependant préciser ici que les demandes d'aide ou d'appui par les participants ont été encouragées tout au long de l'intervention et surtout lorsque les élèves se fixaient des buts. Par conséquent, si l'élève faisait des demandes d'aide qui exigeaient une discussion ou une révision de l'enseignement, et qu'il choisissait ensuite son but seul et l'insérait dans son portfolio, cela était considéré comme un choix autonome. Par contre, si l'élève devait être guidé à chacune des étapes du processus et ne parvenait pas à formuler seul son but ni à l'oral, ni à l'écrit, ce but était alors noté comme ayant été choisi avec appui.

Un portrait global de la qualité des buts fixés par les 6 participants au cours des 9 semaines d'intervention est présenté au tableau 5. Tenant compte du fait que le nombre total de buts pouvant être fixés au cours de l'intervention est de 9 (un but par semaine), on voit que 4 élèves, Ben, Neal, Ovide et Jean, ont pu se fixer des buts précis de lecture la majorité du temps (6 ou 7 fois sur 9 possibilités), tandis que 2 participants, Claude et Sasha, ont accompli ceci moins de la moitié du temps (4 et 3 fois respectivement).

Tableau 5

Qualité des buts fixés par les élèves et de leurs réflexions durant les 9 semaines d'intervention

Critère observé	Ben	Claude	Neal	Ovide	Jean	Sasha
but précis	7	4	7	6	7	3
but général	2	5	2	3	0	6
fixé avec appui	4	7	8	4	4	3
fixé seul	5	2	1	5	3	6
aucun but	0	0	0	0	2	0
réflexion faite seul	7	6	8	9	7	4
réflexion avec appui	0	2	1	0	0	4
aucune réflexion	2	1	0	0	2	1

En ce qui concerne le 2^e critère portant sur l'autonomie, il faut d'emblée considérer l'importance d'interpréter celui-ci en conjonction avec le critère de précision. En effet, à la lecture du tableau 5, on constate que Sasha s'est fixé un but sans appui 6 fois durant les 9 semaines d'intervention. Il pourrait donc être considéré comme le participant démontrant le plus d'autonomie. Par contre, pour cet élève, les 6 tentatives de se fixer des buts de façon autonome ont conduit à la formulation de buts généraux et vagues. Pour expliquer ces résultats, il est utile de savoir que Sasha a décidé après quelques semaines d'intervention qu'il

n'avait plus besoin de l'aide d'autrui, alors qu'il aurait pu certainement en bénéficier encore. Par contre, 2 élèves, Ben et Ovide, ont pu fixer leurs buts sans appui 5 fois durant l'intervention (voir tableau 5). Le premier but que Ben s'est fixé seul était général, mais les 4 suivants étaient des buts précis. Quant à Ovide, les 2 premiers buts qu'il s'est fixés seul étaient généraux, alors que les 3 autres se sont avérés précis. Ainsi, munis des stratégies de lecture enseignées et d'indices fournis par l'enseignante, ces 2 élèves semblent avoir acquis une certaine capacité de se fixer des buts de façon autonome. Les 3 autres élèves, Jean, Claude et Neal, ont pu se fixer des buts seuls à quelques reprises (Jean 3 fois, Claude 2 fois et Neal 1 fois). Cependant, ces élèves se sont souvent montrés incertains et hésitants au moment du choix du livre ou du but approprié au livre et à leurs besoins. En plus, la mécanique reliée à l'utilisation du clavier d'ordinateur pour noter leurs buts n'était pas bien rodée chez eux, ce qui a interféré avec leur capacité d'autonomie.

Si l'on approfondit l'analyse élève par élève, on constate que Ben a su développer sa capacité d'autogestion jusqu'à un certain point en se fixant des buts précis et observables durant l'intervention, des buts qui augmentaient son efficacité et ses compétences en lecture. Ben exigeait par contre de l'appui pour inscrire ses buts dans son portfolio électronique presque la moitié du temps (tableau 5). Ben commence la première semaine avec un but vague qu'il rédige avec appui : « apprendre plus d'information » (RN, Ben, p. 116). Dès la 2^e semaine, son but, fixé avec appui, est plus précis : « réfléchir sur les mots que je ne comprends pas » (RN, Ben, p. 117). Ben a un vocabulaire limité et bloque facilement sur les mots qu'il ne comprend pas. S'arrêter et réfléchir sur les mots inconnus représente pour lui un défi. Il a choisi le but de la 2^e semaine à la suite de l'enseignement fait en classe sur cette stratégie. À la fin de cette 2^e semaine d'intervention, Ben indique dans sa réflexion sur ses accomplissements que son but était « facile à faire » et qu'il voulait continuer à relire les mots difficiles qu'il ne comprenait pas. Cette brève réflexion montre que le but était assez précis et

concret dans l'esprit de Ben pour lui donner le sens de l'avoir accompli et le motiver à refaire l'expérience. La 3^e semaine, Ben fait appel à une autre stratégie enseignée pour fixer son but : « se poser des questions en lisant » (RN, Ben, p. 117). Dans sa réflexion, il admet qu'il ne se fait pas assez confiance encore pour se poser des questions mais se fie plutôt à ses parents, par exemple. À l'intérieur de sa réflexion, il se fixe un autre but, celui de consulter le dictionnaire plus souvent. Ben acquiert assez d'autonomie pour se fixer un but seul la 5^e semaine d'intervention. Ce patron de se fixer un but, réfléchir sur l'atteinte de celui-ci, en démontrant une capacité d'autogestion accrue, s'est maintenu jusqu'à la fin de l'intervention. Comme exemple de l'accroissement des capacités métacognitives de Ben, on constate, au cours de la 7^e semaine, que son but porte, encore une fois, sur les demandes d'aide, comme il l'avait fait la 3^e semaine : « lorsque je ne comprends pas, je vais demander à mes amis, mes parents ou Madame » (RN, Ben, p. 117). Sa réflexion à la fin de la semaine indique qu'il commence à prendre conscience de ses propres capacités pour résoudre ses difficultés de compréhension : « au lieu de juste poser des questions aux autres, je peux aussi relire les phrases que je ne comprends pas ». Les réflexions de Ben sur ce thème se sont continuées la semaine suivante. Lors de la dernière semaine d'intervention, Ben fait le lien entre la compréhension de sa lecture et son choix de s'arrêter pour faire un résumé en lisant. Ces résultats suggèrent une capacité accrue chez lui de prendre en charge ses propres apprentissages. Un aspect important qui signale l'autonomie de Ben est qu'il a toujours complété ses réflexions seul, malgré le fait qu'il a choisi de ne pas faire de réflexion à deux reprises (tableau 5). Tout au cours de l'intervention, c'est le lien entre le but fixé par Ben au début de la semaine et la réflexion qui en découlait à la fin de la semaine qui dévoile l'accroissement de sa capacité de métacognition et d'autogestion, résultant dans un niveau de motivation accru pour la lecture.

Claude, pour sa part, a su se fixer des buts précis la moitié du temps et a nécessité de l'aide pour inscrire ses buts dans son portfolio la majorité du temps (tableau 5). En regardant les buts hebdomadaires fixés par Claude, on constate un progrès certain dans la précision de ses buts. Lors de la première semaine, il se fixe comme but de « bien lire » (RN, Claude, p. 122) et inscrit dans sa réflexion à la fin de la semaine que ce but ne lui a pas été utile et qu'il devrait se fixer un but comme « Je vais relire » (RN, Claude, p. 123). Malgré un manque de précision apparent, ce nouveau but s'avérait quand même plus concret dans l'esprit de Claude et lui a permis de réfléchir sur ce qu'il pouvait faire pour améliorer sa compréhension en lecture. Lors de la 3^e semaine, Claude se fixe comme but de « s'arrêter pour faire un parallèle avec sa vie » (RN, Claude, p. 123). Sa réflexion indique qu'il n'a pas vraiment appliqué cette stratégie mais qu'il croit quand même qu'elle lui sera utile dans le futur. Au début de la 4^e semaine, Claude indique qu'il veut « relire pour mieux comprendre » (RN, Claude, p. 123) et sa réflexion à la fin de la semaine signale son désir de réutiliser cette stratégie. Claude continue à formuler ses buts et réflexions de façon semblable au cours des semaines subséquentes : il ne réussit pas toujours à accomplir ce qu'il s'est fixé comme but, ce qui peut être attribué à ses difficultés générales de concentration, mais se montre capable de réflexion sur le résultat final. Sa réflexion la plus élaborée s'est produite la 8^e semaine lorsqu'il conclut qu'il pourrait poser plus de questions en lisant : à son père, à l'enseignante et même à lui-même. Il finit la 9^e semaine en commentant qu'il a compris sa lecture (RN, Claude, p. 125). La mise en œuvre d'une stratégie de lecture n'est pas une tâche facile pour Claude puisque ses réflexions indiquent souvent qu'il a manqué la cible surtout en raison du fait qu'il n'avait pas tenté de mettre en œuvre la stratégie choisie (semaines 2, 3, 6 et 7, RN, Claude, p.123, 124 et 125). On voit tout de même que la fixation des buts et la réflexion de Claude deviennent graduellement plus explicites en ce qui a trait à l'utilisation de stratégies visant à faciliter la compréhension en lecture. Cet aspect est particulièrement important pour cet élève puisque la

compréhension d'un texte ou, plus précisément, suivre la séquence d'une histoire écrite, lui a toujours demandé une concentration extrême. Le fait qu'il conclut avoir compris sa lecture au cours de la 9^e semaine d'intervention peut certainement être considéré comme un grand succès pour lui. En somme, il semble que l'intervention a permis de stimuler les habiletés métacognitives de Claude de telle manière qu'il s'est davantage sensibilisé à ce qu'il lui faut faire concrètement pour améliorer ses habiletés en lecture.

De son côté, Neal s'est généralement fixé des buts précis au début de chaque semaine mais a presque toujours exigé de l'appui pour ce faire. Neal est un élève qui travaille avec lenteur et qui prend beaucoup de temps à se décider, donc le processus de fixation d'un but exigeait toujours plus d'une discussion avec l'enseignante et beaucoup d'encouragement pour parvenir à faire un choix seul et l'inscrire dans son portfolio. L'incertitude de Neal a donc exigé un appui constant de la part de l'enseignante, ce qui explique que 8 de ses 9 buts ont été faits avec appui (tableau 5). Lors de sa première semaine d'intervention, Neal se fixe le but de « lire 5 chapitres » (RN, Neal, p. 127). En apparence, ce but est relativement précis mais il ne porte que sur la quantité de lecture, pas sur la qualité ou la compréhension. C'est sans doute ce que Neal semble avoir découvert en indiquant, lors de sa réflexion à la fin de la semaine, qu'il a rejoint son but mais qu'il choisirait plutôt un but comme « relire pour mieux comprendre » (RN, Neal, p. 128) la prochaine fois. Dès la 2^e semaine, Neal inclut cette stratégie dans son but. Dans sa réflexion, il mentionne qu'elle a appuyé sa compréhension et ajoute déjà son but pour la semaine suivante : « poser des questions aux autres après sa relecture » (RN, Neal, p. 128). Ce patron consistant à se fixer un but, réfléchir à l'atteinte de celui-ci et se fixer un autre but précis relié à celui de la semaine précédente, s'est continué chez Neal jusqu'à la dernière semaine d'intervention. Neal a ainsi appris à se fixer des buts précis pour la lecture et ceci a été fait sept semaines sur les 9 semaines d'intervention (tableau 5). En regardant les buts hebdomadaires fixés par Neal, il vise consciemment à améliorer sa

compréhension en lecture. Au cours des semaines 2, 3 et 9, il se concentre sur l'aspect plus mécanique de l'acte de lire: « relire pour comprendre » (RN, Neal, p. 128 et 131). À d'autres moments, il choisit des buts qui l'aideront à établir des liens entre le texte et son expérience personnelle : « me poser des questions » (semaine 6) (RN, Neal, p. 129) ou « faire un parallèle avec ma vie » (semaines 7 et 8) (RN, Neal, p. 130). En rétrospective, on voit que Neal a su se fixer des buts précis la majorité du temps, même s'il a eu besoin d'appui pour le faire. Par contre, ses réflexions à l'égard de ses buts ont été faites de façon autonome à la fin de chaque semaine, sauf la première (tableau 5). Ceci est révélateur d'une certaine autonomie puisque Neal a, très tôt dans l'intervention, démontré qu'il pouvait prendre son progrès en main en réfléchissant seul. Cet aspect apparaît quelque peu surprenant, car Neal donne souvent l'impression de ne pas comprendre, ou bien d'être rêveur; il lit lentement et prend son temps pour répondre aux questions reliées à sa lecture. Au cours de l'intervention, il semble que cette caractéristique personnelle s'est avérée un atout pour ses réflexions hebdomadaires. Celles-ci montrent en effet que Neal a pris le temps de réfléchir sur ses accomplissements de la semaine et d'en tirer profit dans la planification de la prochaine étape. De semaine en semaine, il écrit qu'il a atteint son but mais « qu'il va demander à quelqu'un s'il ne comprend pas » (RN, Neal, p. 128); « qu'il pourrait faire des prédictions pour améliorer son travail » (semaine 3) (RN, Neal, p. 128).; « qu'il utiliserait cette stratégie (lire les sous-titres) encore » (semaine 5) (RN, Neal, p. 129).; « lorsque je lisais je vivais l'expérience (tenir une couleuvre) dans ma vie » (semaine 8) (RN, Neal, p. 130). Essentiellement, les réflexions de Neal indiquent un niveau de maturité et d'autonomie relativement élevé pour cette activité, même si la fixation des buts est demeurée plus difficile pour lui.

Ovide a lui aussi appris à se fixer des buts précis pour la lecture et il a accompli cette tâche de façon autonome 5 fois au cours des 9 semaines d'intervention (tableau 5). En regardant les buts hebdomadaires fixés par Ovide, le thème de la concentration revient à

plusieurs reprises. Pour sa 1^{re} semaine, Ovide se fixe comme but de se « concentrer en lisant » (RN, Ovide, p. 133). Cependant, même s'il s'agit d'une stratégie, ce but n'apparaît pas assez précis dans l'esprit d'Ovide, pas plus d'ailleurs qu'il n'est facile à observer par l'enseignante. À la fin de la première semaine, Ovide écrit comme réflexion qu'il veut simplement reprendre le même but (RN, Ovide, p.134). La rétroaction de l'enseignante, basée sur ses observations et sur cette réflexion laisse donc savoir à Ovide que son but n'est pas précis et qu'il est difficile de vérifier s'il est atteint ou non. À partir de la 2^e semaine, les réflexions d'Ovide indiquent que ses buts deviennent plus précis pour lui. Ovide se réfère encore aux bénéfices de la concentration mais ajoute que « lire davantage pourrait améliorer son travail » (RN, Ovide, p. 134). La 3^e semaine, Ovide écrit que « lorsqu'il est distrait par quelqu'un, il fait le choix de l'ignorer » (RN, Ovide, p. 134). La 6^e semaine, Ovide affirme qu'il a eu du succès avec la stratégie des sous-titres « puisqu'il est resté concentré » (RN, Ovide, p. 135). Lors de la 8^e semaine, Ovide conclut qu'il a dû se « concentrer pour accomplir son but et que le résultat en était une meilleure compréhension » (RN, Ovide, p. 136). Cette précision accrue au niveau de ses réflexions lui a permis de mieux prendre en charge ses apprentissages. En regardant le tableau 5, on voit qu'Ovide a toujours complété ses réflexions sans appui et est parvenu à se fixer 6 buts précis sur 9 possibles. À force de se concentrer et à réfléchir sur ses besoins, Ovide s'est pratiqué et a amélioré ses capacités d'autogestion en lecture.

Jean a démontré qu'il pouvait se fixer des buts précis à 7 reprises, même s'il a exigé de l'aide pour le faire 4 fois sur 7. Par contre, il ne s'est pas fixé de buts pendant deux semaines tout simplement parce qu'il ne semblait pas intéressé à accomplir la tâche, malgré l'insistance de l'enseignante (tableau 5). En regardant les buts hebdomadaires fixés par Jean, on constate des changements dans sa métacognition au cours des semaines. Son but de la 1^{re} semaine est de « relire une section » (RN, Jean, p. 139) et sa réflexion à la fin de la semaine est que « cela l'a aidé » (RN, Jean, p. 140). La 2^e semaine, il se fixe comme but de « lire les titres et sous-

titres du livre » (RN, Jean, p. 140) et inscrit comme réflexion plus tard que « le livre était bien » (RN, Jean, p. 140). Au cours des 3^e et 4^e semaines les buts et réflexions ressemblent à ceux des premières semaines. La 5^e semaine, il change son but à « relire pour mieux comprendre » (RN, Jean, p. 141), mais ne formule aucune réflexion sur l'atteinte de celui-ci. Jusqu'à maintenant, les buts et réflexions n'indiquent pas que Jean pense à des moyens de s'améliorer. La 6^e semaine, il revient au but de « lire les titres et sous-titres » (RN, Jean, p. 141) mais cette fois, sa réflexion indique que c'est « une bonne stratégie pour l'aider avec ses prédictions de l'histoire et même pour le situer dans l'histoire » (RN, Jean, p. 141). Cette réflexion plus élaborée semble marquer un début d'autogestion puisqu'elle révèle une certaine prise de conscience de ce qu'il lui faut comme apprenant. La 7^e semaine, Jean s'est fixé le but de « suivre des instructions pour le livre d'origami » (RN, Jean, p. 142). Il déclare avoir atteint ce but puisqu'il a réussi à découper un pingouin en origami. Pour les 8^e et 9^e semaines, Jean se fixe le même but : « relire pour mieux comprendre » (RN, Jean, p. 142 et 143) et il explique dans l'une de ses réflexions qu'une page en particulier a été relue deux fois pour mieux saisir. Étant un garçon qui préfère le concret et étant motivé par les résultats immédiats, il n'est pas surprenant que les buts plus concrets semblent susciter les meilleures réflexions. De plus, sa réflexion de la dernière semaine en particulier donne espoir que le processus d'intervention a eu un effet sur ses capacités métacognitives, et par ricochet sur ses capacités d'autogestion en lecture : « à part de relire pour mieux comprendre, je pourrais aussi juste lire plus pour améliorer ma lecture » (RN, Jean, p. 143). Ce commentaire indique que Jean ne pense plus seulement à sa lecture de la semaine mais aussi à l'amélioration de ses habiletés de lecture en général.

Enfin, dans le cas de Sasha, et comme il a été mentionné précédemment, les buts ont surtout été fixés seul étant donné l'insistance de l'élève sur ce point. La fixation des buts s'est toutefois avérée une activité longue et ardue pour lui. Malgré sa bonne volonté et une certaine

manifestation de prise de responsabilité de sa part, la qualité de ses buts n'était pas au niveau attendu. Six des 9 buts que Sasha s'est fixé étaient très généraux, donc difficiles à observer par l'enseignante et également difficiles à évaluer par l'élève (tableau 5). Malgré ce fait, un regard attentif sur les buts hebdomadaires fixés par Sasha et sur ses réflexions révèle une amélioration légère au niveau de sa capacité d'autogestion. Jusqu'à la 5^e semaine, les réflexions de Sasha se limitent à de brefs commentaires tels que « oui, je le referais » (RN, Sasha, p. 145) ou « je ne l'ai pas accompli » (RN, Sasha, p. 146). La 5^e semaine, il commente avoir « appris sur les motocyclettes » (RN, Sasha, p. 147), sans élaborer sur ce qu'il a vraiment appris, mais il ajoute un élément qui révèle qu'il pense à comment s'améliorer : « il veut lire sur le divan » (RN, Sasha, p. 147). Le divan étant situé en retrait de la classe, ce commentaire dénote une conscience de l'importance de minimiser les distractions pour bien lire. Par la suite, les réflexions de Sasha sont devenues plus élaborées en ce qui a trait aux informations retirées de ses lectures sur les tornades (semaine 7) et les volcans (semaine 8), et il ajoute toujours qu'il voulait continuer à lire sur le divan. Il semble donc que le processus de réflexion a permis à Sasha de découvrir qu'il pouvait prendre une décision pour améliorer sa concentration à l'école. En évitant les distractions, il a pu profiter davantage de ses lectures et l'on peut supposer que sa motivation envers ce genre de tâche s'en est d'autant accrue.

Les résultats qui précèdent montrent que c'est dans le domaine du choix des buts que les six participants ont rencontré le plus de difficultés. Ce constat révèle une faiblesse générale au niveau des habiletés métacognitives nécessaires à la détermination autonome de buts appropriés à leurs besoins en lecture. Avec un appui pour environ la moitié du temps, Ben, Ovide et Jean ont pu se fixer des buts précis pendant presque toute la durée de l'intervention (tableau 5). Pour leur part, Claude et Neal ont exigé de l'appui presque chaque semaine de l'intervention. Quant à Sasha, peut-être avait-il besoin de s'assurer que son refus de l'appui offert serait respecté afin de renforcer son sentiment de contrôle de la situation. On

peut donc en conclure qu'à l'étape de la fixation des buts, l'importance d'un appui différencié en fonction des besoins et caractéristiques des élèves de la part de l'enseignante est loin d'être négligeable. Par contre, de façon générale, les élèves semblent plus habiles à réfléchir sur l'atteinte de leur but et en stimulant cette capacité de réflexion autonome, ils parviennent graduellement à se fixer des buts précis qui ont un sens concret pour eux. En effet, la grande majorité des élèves ont pu rédiger seuls leurs réflexions dans leur portfolio électronique la plupart du temps. Cette étape du processus leur a permis de formuler une opinion sur leur rendement de la semaine ainsi que de songer à leur plan d'action pour améliorer leur lecture la semaine suivante. Par ricochet, il est permis de croire que la capacité de réflexion qui s'est accrue au cours des 9 semaines d'intervention a renforcé graduellement la capacité des élèves à se fixer des buts. Malgré qu'il soit impossible de déterminer avec certitude comment la fixation de buts et les réflexions ont eu un effet sur la motivation des élèves, à des degrés divers, les progrès réalisés sont quand même indicatifs d'une motivation qui s'est au moins soutenue, sinon améliorée.

Si l'on examine maintenant les données qui ressortent de l'intervention dans l'optique de déterminer les changements dans le lieu de contrôle des élèves, il semble que Ben, Neal et Ovide sont ceux qui démontrent un lieu de contrôle interne plus stable pour la tâche ouverte de lecture. Ils ont pu soutenir leur lecture pendant plusieurs semaines, et sont rapidement parvenus à se fixer des buts et à réfléchir de manière autonome. Le lieu de contrôle interne de Claude et Jean, pour leur part, peut être considéré en développement, mais pour des raisons différentes : Claude soutient sa lecture mais n'est pas encore habile à appliquer ses stratégies de lecture en lisant; Jean ne soutient pas sa lecture assez longtemps mais parvient à se fixer des buts précis pour que la lecture soit un succès pour lui. Pour Sasha la question du lieu de contrôle pour la lecture est plus confuse. Ses lectures soutenues sont peu fréquentes, ses buts et réflexions sont vagues pour la plupart, mais les progrès réalisés au cours des trois dernières

semaines d'intervention donnent espoir. Encore une fois, ces constats pointent vers des effets positifs de l'intervention sur le lieu de contrôle interne des participants dans le cadre de la tâche ouverte de lecture.

Motivation pour la lecture et lieu de contrôle après l'intervention

À la fin de l'intervention, deux outils ont été utilisés pour recueillir des informations concernant les changements qui se sont produits chez les élèves en termes de motivation et de lieu de contrôle : la post entrevue et le questionnaire d'autoévaluation inclus dans le portfolio PERLE. Dans le cadre de la post entrevue, les participants ont eu à répondre aux mêmes questions que celles posées au cours de la pré entrevue en ce qui a trait à leurs motivations à lire, leurs expériences agréables et désagréables en lecture et leurs stratégies pour s'améliorer. Ils ont ensuite été questionnés sur leur expérience avec le portfolio PERLE. Pour sa part, le questionnaire d'auto-évaluation complété par chaque participant visait à faire ressortir leurs perceptions face aux stratégies d'autogestion mises en œuvre dans la construction du portfolio électronique et comment ces stratégies ont contribué à améliorer leurs habiletés en lecture. Nous analyserons ces données en nous concentrant d'abord sur les changements observés de la pré entrevue à la post entrevue, pour ensuite examiner les perceptions face à la construction du portfolio PERLE.

Changements observés de la pré entrevue à la post entrevue

La comparaison des propos des participants au cours de la pré entrevue et de la post entrevue révèlent tout d'abord des changements par rapport aux motivations à lire. Pour Ben, la lecture n'est plus autant en réponse aux exigences scolaires qu'elle l'était auparavant; plutôt, il affirme qu'il lit pour s'occuper ainsi que pour apprendre quelque chose (RN, Ben, p. 121). Ces motivations semblent donc reliées à des besoins davantage personnels. De son côté,

Claude décrivait la lecture comme une corvée et, maintenant, il mentionne que malgré le fait qu'il lise généralement pour les devoirs, il le fait aussi pour s'amuser (RN, Claude, p.126). Le plaisir de lire semble donc être reconnu chez lui. Neal explique qu'il lit maintenant pour occuper son temps libre tandis qu'auparavant, il lisait pour comprendre les panneaux de circulation (RN, Neal, p. 132). Ce nouveau développement dans son attitude pointe vers une motivation intrinsèque accrue pour la lecture. Dans le cas d'Ovide, les raisons pour la lecture sont restées semblables : croître en intelligence (RN, Ovide, p. 137). Développer son intelligence lui donne donc un sens de pouvoir suffisant pour le motiver à lire. Durant la pré-entrevue, Jean décrivait la lecture comme une obligation et, parfois, comme source de plaisir. Lors de sa post-entrevue, il parle plutôt de quelques stratégies de lecture apprises en classe et qui lui ont été utiles (RN, Jean, p. 144). C'est le succès engendré par l'utilisation de ces stratégies d'autogestion qui semble le motiver à continuer à lire. Enfin, au cours de sa pré-entrevue, Sasha expliquait qu'il ne lisait pas beaucoup mais, lorsqu'il le faisait, c'était pour apprendre de nouveaux mots et, surtout, pour passer le temps. Dans le cadre de la post-entrevue, il affirme lire puisqu'il aime ça un peu, ce qui montre que sa motivation pour la lecture est davantage de nature intrinsèque (RN, Sasha, p. 149). Ainsi, les changements notés chez les participants se résument en quelque sorte à des références plus nombreuses aux motivations personnelles et intrinsèques et à une diminution des motivations liées aux exigences externes de l'école. Ce résultat pointe donc vers une motivation et un lieu de contrôle interne accrus.

En ce qui a trait aux expériences positives et négatives de lecture et aux stratégies de lecture utilisées, certaines caractéristiques globales demeurent les mêmes de la pré-entrevue à la post-entrevue. En effet, tous les élèves ont maintenu leur capacité de discuter de telles expériences et stratégies d'une manière explicite. Également, toutes les expériences positives

décrites par les élèves se passent à la maison, à l'exception d'Ovide qui mentionne dans les deux entrevues la même expérience vécue principalement à l'école en 3^e année.

En poursuivant l'analyse participant par participant, on constate que, comme il l'avait fait auparavant, Ben considère toujours, au cours de la post entrevue, qu'une expérience de lecture est positive lorsqu'il choisit lui-même son livre de lecture. Cependant, avant l'intervention, Ben ne semblait pas pouvoir expliciter sur le contenu des livres qu'il avait choisi de lire. Après l'intervention, Ben décrit l'intrigue d'un roman qu'il avait choisi de la bibliothèque de l'école durant la période d'intervention, peu de temps avant la post entrevue. Ben était donc en mesure de se rappeler des détails. L'intérêt et la compréhension que Ben manifeste envers ce roman permettent de déduire que l'intervention a eu effet positif sur les habitudes de lecture de cet élève. Par contre, pour Ben, les caractéristiques des expériences de lecture désagréables demeurent semblables d'une entrevue à l'autre : lectures imposées et dérangements causés par son frère et sa sœur qui l'empêchent de se concentrer. Enfin, si les stratégies pour s'améliorer en lecture demeurent toujours de l'ordre de la relecture pour mieux comprendre, les commentaires de Ben au cours de la post entrevue sont plus détaillés et plus précis en fonction du genre de texte : la relecture des titres et sous-titres pour les textes informatifs, et la relecture de phrases au besoin pour les bandes dessinées et autres genres de textes (RN, Ben, p. 121). Comparativement à la pré entrevue, pour devenir meilleur lecteur, Ben mentionne encore qu'il faut lire souvent, et il ajoute qu'il lui faut choisir des livres qui lui posent un défi s'il veut apprendre quelque chose de nouveau.

Pour sa part, durant la pré entrevue, Claude avait rapporté une expérience positive de lecture sans pouvoir se rappeler le titre du livre en question, ni aucun autre détail concernant ce texte. Il se souvient maintenant du titre du roman qui a piqué son intérêt. Il a choisi ce roman lui-même et en a fait la lecture à la maison pendant la période d'intervention. S'agit-il d'une coïncidence ou son expérience à l'école a-t-elle influencé ses habitudes de lecture à la

maison? Au cours de la pré entrevue, une expérience de lecture était moins agréable pour lui lorsqu'il ne pouvait pas faire le choix du livre lui-même; au moment de la post entrevue, il décrit comme désagréable le fait d'être dérangé par les autres élèves de la classe qui font du bruit autour de lui pendant qu'il essaie de lire le roman qui l'intéresse. Comme stratégies pour s'améliorer, alors que Claude mentionnait l'importance de bien prononcer les mots avant l'intervention, il parle maintenant de stratégies utiles pour augmenter sa compréhension : relire et demander de l'aide (RN, Claude, p. 126).

De son côté, lors de la pré entrevue, Neal décrit une lecture comme étant agréable si elle l'intéresse. Au cours de la post entrevue, une lecture est agréable lorsqu'il la fait dans un environnement relaxant, où il ne se sent pas tendu. De la même manière, avant l'intervention, une lecture lui était désagréable lorsqu'elle ne l'intéressait pas; après l'intervention, l'aspect désagréable est davantage associé à un contexte où il se sent distrait et qui lui fait perdre sa concentration. Enfin, autant avant et qu'après l'intervention, il affirme que lire davantage est la meilleure stratégie pour améliorer ses habiletés dans ce domaine (RN, Neal, p. 132).

Quant à Ovide, l'expérience positive de lecture à laquelle il fait référence avant et après l'intervention demeure exactement la même. Pour ce qui est de l'expérience désagréable de lecture, cependant, on note un changement : alors que ses premières années à apprivoiser la lecture ont été mentionnées au cours de la pré entrevue, durant la post entrevue, il décrit comme désagréable les périodes de lecture en classe lorsqu'il se sent trop fatigué pour lire. Avant l'intervention, Ovide était déjà familier avec plusieurs stratégies pour améliorer sa lecture telles que relire pour comprendre, faire des prédictions et lire un grand roman avec l'appui de sa mère. Dans le cadre de la post entrevue, Ovide mentionne lire les titres et les sous-titres pour faciliter sa compréhension et il explique qu'il se fixe des buts de lecture qui peuvent être utilisés autant à la maison qu'à l'école (RN, Ovide, p. 138). En général, il reconnaît qu'il lui faut lire beaucoup et dans plusieurs contextes, pas seulement à l'école.

Pour Jean, dans le cadre de la pré entrevue, une expérience de lecture s'avérait positive lorsqu'il avait l'opportunité de faire ses propres choix de lecture et que la lecture se faisait dans un climat de détente, notamment dans le lit de sa mère. Les mêmes caractéristiques refont surface durant la post entrevue : il lit des romans qu'il choisit lui-même, le soir, dans son lit. De plus, il décrit en détail des passages de deux romans qu'il a beaucoup aimés. Il n'avait cependant pas lu ces romans durant la période d'intervention. Pour ce qui est des expériences désagréables en lecture, Jean rapporte la même expérience au cours des deux entrevues : avoir été obligé de relire plusieurs fois un même texte choisi pour lui par son enseignante. Pour améliorer sa compréhension en lecture, alors qu'il mentionnait relire pour faire moins de fautes et mieux comprendre, il identifie maintenant plusieurs stratégies dont, entre autres, chercher les mots qu'il ne connaît pas dans un petit dictionnaire qu'il a trouvé chez lui et s'arrêter pour se poser la question « est-ce que j'ai déjà entendu ça? ». Il affirme avoir développé ces stratégies par lui-même (RN, Jean, p. 144).

Enfin, pour Sasha, lors de la pré entrevue, une expérience de lecture positive consistait à lire une bande dessinée amusante. Au moment de la post-entrevue, il décrit une expérience de lecture intensive d'un roman réalisée à la maison durant la période d'intervention, dans sa chambre, et qui a impressionné ses parents. Si Sasha mentionnait l'imposition de lecture d'un texte comme une expérience négative lors de la pré-entrevue, il maintient, durant la post entrevue, qu'il n'a vraiment jamais eu d'expérience négative de lecture puisque, de toute façon, il ne lit pas ce qu'on lui impose. Sasha affirmait ne pas avoir de stratégie concrète pour améliorer sa lecture durant la pré entrevue mais conclut, durant la post entrevue, que ses efforts pour se concentrer sur la tâche constituent sa meilleure stratégie de lecture (RN, Sasha, p. 150).

En somme, les changements que révèle l'analyse comparative de la pré entrevue à la post entrevue, semblent se situer à deux niveaux. On note, dans un premier temps, que chaque

élève démontre une ouverture accrue aux stratégies de lecture susceptibles de lui être utiles pour s'améliorer. Certains élèves se réfèrent aux stratégies apprises en classe comme relire, se poser des questions, lire les titres et sous-titres (Ben, Ovide et Jean) tandis que d'autres concluent que lire davantage (Claude et Neal) ou se concentrer (Sasha) sont la clé. Dans tous les cas, les participants ont développé leur métacognition et sont maintenant capables de discuter de ces stratégies d'une manière beaucoup plus précise et appropriée à leur contexte de vie particulier. On peut en déduire une capacité de réflexion et d'autogestion améliorées. Dans un deuxième temps, il semble y avoir un changement dans les attributions causales : dans les discussions entourant les expériences positives et négatives de lecture, on observe que les élèves mettent moins d'emphasis sur les causes stables et incontrôlables (imposition de lecture, manque d'intérêt, etc.) et font davantage référence à des causes externes instables et plus facilement contrôlables (dérangement par les pairs ou membres de la famille; contexte relaxant pour la lecture, etc.). Ce changement est indicatif d'un lieu de contrôle davantage internalisé.

Il est d'un intérêt particulier de noter que les lectures faites à l'école au cours de l'intervention ne sont mentionnées par aucun des participants, ni comme expérience positive, ni comme expérience négative. Il est clair que le choix de lecture est important à la motivation pour ces élèves puisque ceci a été mentionné explicitement par Ben, Claude, Jean et Sasha au cours de leurs post entrevues. Par contre, dans les post entrevues, les élèves mentionnent la maison comme lieu privilégié pour la lecture. L'autogestion véritable de ces élèves face à la lecture exigerait donc qu'ils puissent choisir non seulement leur texte, mais aussi le lieu et le moment de leur lecture. Au cours de l'intervention, les élèves avaient des choix de lecture à leur disposition mais n'avaient pas de mot à dire sur les autres aspects concernant l'organisation de l'activité ouverte de lecture. Celle-ci s'avérait une activité de lecture obligatoire, limitée par les contraintes du contexte scolaire. Ainsi, le fait que les expériences

positives de lecture mentionnées dans les post entrevues se passent généralement à l'extérieur de l'école n'indiquent aucunement que la lecture à l'école n'a aucune signification pour les participants. Plutôt, il semble que grâce à cette expérience en salle de classe, la lecture a pris davantage de sens dans leurs vies et fait partie des activités qu'ils considèrent plaisantes pour se détendre et apprendre à l'extérieur de l'école.

Impact de l'utilisation du portfolio PERLE

L'examen des données provenant de la post entrevue et du questionnaire d'auto-évaluation du portfolio électronique révèlent plusieurs effets positifs dans le domaine de la lecture que les participants attribuent à l'utilisation du portfolio électronique.

En analysant les données élève par élève, on constate qu'à la suite de la création de son portfolio électronique, Ben affirme qu'il lit plus souvent de plus grands livres; en conséquence, il dit qu'il comprend mieux ce qu'il lit et qu'il apprend davantage (RN, Ben, p. 120). En faisant ce lien entre ses actions et les résultats qui en découlent, Ben attribue l'amélioration de ses compétences de lecture à ses efforts. D'après lui, ce portfolio électronique a été réalisé avec succès grâce au fait qu'il a demandé de l'aide pour fixer ses buts et qu'il a bien choisi ses stratégies de lecture. Il a pu se remémorer cinq des buts fixés lors de l'intervention. Il explique que sa capacité de réflexion s'est améliorée puisqu'il s'est concentré davantage en classe et qu'il a eu l'occasion de parler de ses buts avec autrui. Il conclut en disant qu'il est meilleur lecteur qu'auparavant et qu'il aime davantage la lecture (RN, Ben, p. 121).

Claude explique qu'en participant à la création d'un portfolio électronique, il a appris de nouvelles stratégies comme relire une section lorsqu'il ne l'a pas comprise (RN, Claude, p. 126). Il a réussi à monter son portfolio et à choisir des stratégies sur lesquelles il était capable de porter une réflexion et qui l'aident à améliorer sa lecture. Il a pu nommer 4 de ses meilleurs

choix de buts. Il croit que ses habiletés de réflexion se sont améliorées en discutant ses buts avec une autre personne, ce qui lui a permis d'évaluer quel était un but approprié pour lui. Il se considère meilleur lecteur et constate qu'il aime plus la lecture maintenant qu'auparavant (RN, Claude, p. 126).

Neal explique que se fixer des buts pour le portfolio électronique l'a forcé à lire davantage, ce qui fait en sorte qu'il comprend mieux ce qu'il lit et apprécie plus la lecture (RN, Neal, p. 131). Pour monter un bon portfolio, il a su demander de l'aide pour se fixer des buts et il a pu en mentionner quatre différents. Il croit que sa capacité de réflexion dans l'optique de se fixer des buts s'est améliorée et qu'il a fait un effort pour se concentrer sur la lecture à l'école et à la maison. Il poursuit en disant qu'en se fixant un but de lecture, cela lui donne le goût de l'accomplir. En d'autres mots, la fixation d'un but le motive. Lui aussi se considère meilleur lecteur qu'auparavant et dit aimer la lecture davantage (RN, Neal, p.132).

Suite à la création de son portfolio électronique, Ovide constate que la lecture est plus intéressante et il affirme qu'il n'a plus l'impression que c'est une punition. En plus, il s'auto-évalue en disant qu'il lit avec plus d'aisance et parvient à lire des textes plus longs. Pour monter son portfolio, il a demandé de l'aide pour se fixer des buts et il a pu s'en remémorer quatre. Il affirme avoir amélioré sa capacité de réflexion et que se concentrer en lisant a été, d'après lui, la clé de son progrès. Il se considère maintenant meilleur lecteur et son appréciation de la lecture s'est améliorée (RN, Ovide, p. 137).

Jean croit que plusieurs changements se sont produits avec sa lecture : il attache davantage de plaisir à ses moments de lecture et il n'est plus opposé à la lecture comme choix d'activité. Il veut continuer à se fixer des buts de lecture dans le futur. Afin de réussir à monter son portfolio, il a su demander de l'aide pour choisir des buts, desquels il en retient particulièrement trois. Jean croit que sa réflexion et sa création de buts se sont améliorées lorsqu'il s'est décidé à lire et non seulement regarder les images. Il ajoute qu'il lit davantage

puisque'il a appris à lire en gardant son but en tête. Il conclut aussi qu'il est meilleur lecteur et qu'il aime plus la lecture qu'auparavant (RN, Jean, p. 144).

Enfin, Sasha explique qu'à la suite de la création d'un portfolio électronique, il lit plus facilement puisque'il a pu réfléchir sur l'importance de se concentrer sur sa lecture. Pour lui, ceci veut dire lire seul, à part du groupe. Il explique qu'il sait maintenant que lire à part des autres l'aide énormément à accomplir sa tâche de lecture. Pour construire son portfolio, il affirme avoir demandé de l'aide pour choisir ses stratégies de lecture et pour fixer ses buts. Il va sans dire que son point de vue est sensiblement différent de celui de la chercheuse enseignante sur cette question. Quoiqu'il en soit, Sasha a pu nommer deux stratégies de lecture qu'il a utilisées. Il croit que sa réflexion dans le cadre de la fixation de buts s'est améliorée puisque'il a diminué les distractions en se plaçant sur le divan, à part du groupe. Il ne se considère pas meilleur lecteur et il affirme qu'il aime autant la lecture qu'auparavant (RN, Sasha, p. 149).

En résumé, les propos des élèves concernant l'utilisation du portfolio électronique indiquent que tous les participants y reconnaissent une ou plusieurs retombées positives en termes d'amélioration de leurs habiletés en lecture. En particulier, le choix de buts et de stratégies semble les avoir aidés à améliorer leur compréhension en lecture. Cependant, on constate que les 6 participants n'attribuent pas nécessairement leur succès au portfolio lui-même, mais plutôt, ils expliquent que leur performance dépend d'eux-mêmes et des choix qu'ils ont faits. Ce fait suggère une évolution positive de leur sentiment de contrôle sur la tâche et permet de conclure que le portfolio a, en dernière analyse, bien rempli son rôle d'outil d'encadrement.

En conclusion, la comparaison des propos des élèves de la pré entrevue à la post entrevue, et leur appréciation du portfolio électronique mettent en évidence que leur motivation pour la lecture s'est accrue au cours de l'intervention. Les opinions des

participants envers la lecture apparaissent plus favorables et elle fait maintenant partie des passe-temps et activités plaisantes décrites par la majorité d'entre eux. Tous les élèves ont pu élaborer davantage sur leurs expériences positives et négatives de lecture lors de la post-entrevue, ce qui suggère une capacité de réflexion et une métacognition accrues. De plus, le fait qu'ils attribuent davantage l'aspect désagréable de leurs expériences de lecture aux distractions et dérangements dans leur environnement pointe vers un lieu de contrôle davantage internalisé. Pour améliorer leurs habiletés de lecture, tous les élèves ont pu reconnaître, à différents degrés, des stratégies qui leur ont été utiles lors de la période d'intervention et ont un plan quelconque pour devenir meilleurs lecteurs ou continuer à mieux se concentrer sur leur lecture. Tous les participants reconnaissent des changements dans leur volonté de lire, dans l'acquisition de nouvelles stratégies et dans leur compréhension en lecture à la suite de la création de leur portfolio électronique. Il semble donc que cet outil a produit les effets escomptés.

Discussion

La constitution du portfolio électronique PERLE exigeait que les élèves participants se fixent des buts de lecture et réfléchissent à leurs stratégies et à leur rendement en lecture. Pour chacune des 9 semaines d'intervention, les participants devaient faire le choix d'un but précis qui les amènerait à s'améliorer en lecture. Les résultats de cette recherche indiquent que chaque élève a pu accomplir cette tâche à des degrés variés, en subissant des transformations au niveau du lieu de contrôle en accord avec la théorie des attributions causales (Ryan et Deci, 2000), en devenant plus autonomes dans leurs réflexions en vue de se fixer des buts, donc plus habiles dans l'autogestion de leurs apprentissages de lecture (Zimmerman, 2000) et en comblant, jusqu'à un certain point, leurs besoins de base selon la théorie du choix (Glasser, 1999). Cependant, il reste du travail à faire pour que ces élèves consolident leurs habiletés

d'autogestion et utilisent sans soutien externe leurs nouveaux comportements d'autorégulation vis-à-vis la tâche de lecture dans leur expérience scolaire quotidienne. L'intervention expérimentée dans cette recherche ne constitue en effet qu'une étape dans le processus de construction du lieu de contrôle interne et de la motivation pour la lecture de ces élèves.

Les résultats de cette recherche montrent que l'encadrement fourni par le portfolio d'apprentissage électronique a facilité la mise en œuvre des stratégies de planification des tâches ouvertes et la réflexion des élèves par rapport à leurs besoins en lecture et aux stratégies pouvant être utilisées pour s'améliorer. Ces résultats concordent avec ceux rapportés par Campbell, Melenyzer, Nettles et Wyman (2000). Les élèves ont été amenés à dépasser leurs faiblesses de compréhension en lecture en réfléchissant à leurs stratégies et en se fixant des buts réalisables. Ce sont les forces des élèves dans le domaine de la réflexion et leur capacité de faire des choix dans le cadre de tâches ouvertes qui ont été mobilisées de manière plus particulière au cours du processus. Ces résultats vont dans le même sens que ceux découlant de la recherche de Turner et Paris (1995) disant que les tâches ouvertes encouragent la participation active des élèves, de même que de celle de Newman (2008) qui insiste sur le fait que de tels résultats ne sont possibles que grâce à la réflexion de chaque élève à l'égard de la fixation de ses buts. En plus, les résultats de cette recherche offrent beaucoup d'espoir pour les enseignants de classes intermédiaires puisqu'une courte intervention de 9 semaines laisse déjà entrevoir des effets positifs sur la motivation pour la lecture des 6 élèves participants.

L'établissement d'une tâche ouverte de lecture quotidienne en salle de classe vise à motiver tout lecteur à lire davantage. La nature de la tâche ouverte sous-entend que l'élève a le contrôle du genre de lecture qu'il désire faire. L'aversion générale des participants envers la lecture de textes imposés indique clairement qu'un élément important pour développer l'autonomie en lecture chez ces élèves est de leur donner le choix de leurs propres textes.

Ainsi, en étant davantage en contrôle, l'élève choisit des textes qu'il se sent capable de lire, ce qui engendre le succès. Tout succès est susceptible de produire d'autres succès que l'élève attribue de plus en plus à ses efforts personnels au lieu à la chance ou à d'autres facteurs extérieurs à soi (Ryan et Deci, 2000). Il semble que la tâche ouverte telle que planifiée dans cette recherche a produit de tels effets chez les participants. Elle leur a permis de faire des choix de textes qui leur plaisaient et, par ricochet, de faire l'expérience du plaisir de lire. Selon Urdan et Midgley (2003), il faut rendre l'apprentissage motivant en soi pour motiver un élève. La théorie du choix de Glasser appuie cette idée en considérant l'importance de combler les cinq besoins de base : l'amour et l'appartenance, le pouvoir, la liberté, le plaisir et la survie (Hounjet, 2009). Chaque participant de cette étude a donc eu l'occasion de combler, du moins en partie, certains besoins de base en employant les meilleures stratégies possibles pour les satisfaire. En particulier, la moitié des élèves ont rattaché explicitement le plaisir à la lecture ou encore, ont transmis le message que leur besoin de plaisir devait être comblé pour être motivés par la lecture. Leur besoin de liberté a été sollicité chaque fois qu'ils ont fait leur choix de livre et qu'ils se sont fixé des buts. Tout en étant guidés par le biais de la discussion et l'instruction portant sur des stratégies utiles pour la lecture, les élèves demeuraient libres dans leurs choix de lecture et de buts, ce qui a contribué à les rendre plus autonomes envers la tâche. Réintroduire ces élèves dans un environnement de lecture semblable pourrait leur permettre de s'épanouir davantage en autodétermination et de pouvoir toujours mieux choisir des textes qu'ils trouvent motivants à lire.

Selon les théories des attributions causales (Ryan et Deci, 2000) et d'autogestion (Zimmerman, 2008), la perception d'autonomie et de compétence ressentie par l'élève aide à accroître la probabilité qu'il développe une motivation intrinsèque pour la lecture. Au fur et à mesure que les participants à cette étude ont eu l'occasion de vivre des expériences positives successives, il est probable que leur motivation pour la tâche de lecture est devenue plus

stable. Comme les participants ont attribué de plus en plus leur rendement en lecture à leur choix de rester concentré à la tâche, il est aussi probable que leurs succès futurs en lecture continueront à être influencés par leurs propres efforts, puisque ceux-ci portent fruit. Lorsque ce lien essentiel entre l'effort personnel et le succès se fait dans l'esprit de l'élève, un lieu de contrôle interne plus stable en découle. Dans le but de mieux se concentrer sur la lecture, quelques élèves ont fait le choix de se retirer du groupe durant la tâche ouverte. De cette stratégie découlait non seulement un sens de pouvoir, mais puisque la concentration accrue résultant du retrait du groupe a permis de rejoindre les exigences de la tâche ouverte de lecture plus facilement, les élèves se sont sentis plus confiants dans leurs compétences et davantage motivés à lire. Cette confiance envers ses compétences en lecture est nécessaire pour que l'élève développe ses capacités d'autogestion et augmente la probabilité qu'il continuera dans l'avenir à mettre en œuvre des stratégies semblables pour assurer sa réussite (Zimmerman, 2008).

Les stratégies de lecture employées par les élèves ont aussi eu un impact important sur leur succès. Sans stratégies spécifiques pour accomplir les buts fixés, les élèves risquaient de ne pas pouvoir atteindre ceux-ci. Tous les participants sont devenus plus habiles à choisir des stratégies propices à l'amélioration de leur lecture, au fur et à mesure que les semaines avançaient. L'utilisation de ces stratégies a permis aux élèves de se sentir plus compétents dans la tâche de lecture. En effet, tous les élèves ont exprimé, lors de la post entrevue, que l'acquisition de nouvelles stratégies de lecture leur a permis une meilleure compréhension des textes choisis. Les élèves ont donc attribué leurs succès à leurs propres efforts personnels, une étape importante pour devenir des lecteurs habiles et autonomes.

En ce qui concerne le développement de la métacognition chez les élèves, tout au long de la période d'intervention, la réflexion se présente comme une activité quotidienne nécessaire pour toujours se fixer des buts plus appropriés aux besoins ressentis en lecture. À

l'aide de discussions avec l'enseignante, les élèves ont appris à réfléchir sur leurs succès antérieurs dans le but de bâtir sur eux et répéter leurs expériences de succès de semaine en semaine. La réflexion des élèves a renforcé l'établissement de liens entre leurs choix de buts, leurs efforts pour atteindre ceux-ci et le succès dans la réalisation de la tâche. Les discussions quotidiennes ont fourni aux participants de multiples occasions de verbaliser leur pensée et ainsi, de développer le métalangage nécessaire pour parler de leurs buts et de leurs succès, et devenir plus conscients de leur pouvoir dans le processus de développement de leurs habiletés en lecture. Cette pratique a donc servi à solidifier le lieu de contrôle interne des élèves et à construire leur autonomie une étape à la fois. Amener l'élève à réfléchir aux meilleurs moyens de s'améliorer en s'autogérant est un processus métacognitif qui exige que l'élève explore ses pensées pour comprendre et évaluer les résultats de ses actions, et pour planifier des pistes alternatives pour parvenir au succès (Pajares, 2008). Plus l'apprenant ressent qu'il contrôle son propre progrès durant le temps d'intervention, plus il est motivé à s'améliorer (Chouinard et Dumais, 2005). Au moment de la post entrevue, tous les élèves ont démontré une conscience accrue de l'importance de la réflexion et des retombées qui découlent de celles-ci. Comme conséquence d'avoir réfléchi davantage, les participants ont surtout mentionné une meilleure concentration sur la tâche de lecture. La réflexion étant possiblement à la base de tout apprentissage (Zimmerman et Bandura, 1994), le fait que chaque participant soit devenu conscient de l'importance de celle-ci comme activité utile pour son amélioration en lecture marque une étape importante dans leur évolution vers l'autonomie dans ce domaine. De plus, les élèves ont ajouté durant la post entrevue que la réflexion leur a permis de se fixer des buts plus appropriés et que l'acte de se fixer un but était motivant en soi. Un élève mentionne explicitement qu'il lit davantage puisqu'il garde son but en tête. Malgré le fait que ce genre de commentaire ne soit pas exprimé par tous les participants, il révèle quand même que la fixation de buts peut favoriser davantage la lecture autonome. Enfin, le fait que plusieurs

élèves affirment qu'à la suite de la fixation de buts et de leur réflexion, ils aiment lire davantage montre que ces stratégies d'autogestion ont eu un impact sur la motivation des élèves à continuer à lire.

En évaluant le succès de la fixation de buts, on constate que la majorité des élèves sont parvenus graduellement à se fixer des buts précis la majorité du temps. En se référant à la théorie de l'étayage de Vygotsky (1978), ces élèves ont acquis des connaissances au cours de la période d'intervention en commençant avec le connu, c'est-à-dire en se fixant des buts généraux et vagues, pour ensuite intégrer les nouvelles connaissances discutées au cours des mini-leçons quotidiennes en termes de stratégies concrètes susceptibles de les aider avec leur compréhension de texte. Parmi les stratégies enseignées, tous les élèves sont parvenus à choisir une ou quelques stratégies de lecture qui correspondaient le mieux à leurs besoins et qui avaient une signification concrète pour eux. Peu importe le style cognitif des participants, chacun a fait du progrès à son propre rythme. Ceci peut s'expliquer par le fait que l'enseignement et le soutien fournis aux élèves pendant la période d'intervention les ont touchés dans leur zone proximale de développement (Sorel, 1998). Lorsque les interventions rejoignent les élèves dans leur zone proximale de développement, il leur est plus facile de développer un sentiment d'auto-efficacité et de démontrer leur autonomie envers la tâche à accomplir.

Bien sûr, dans le cadre de cette recherche, le développement de l'autonomie s'est avéré plus ardu pour certains que pour d'autres. Une explication de ce phénomène pourrait résider dans les exigences de la mécanique de la tâche, c'est-à-dire l'utilisation d'un clavier d'ordinateur pour insérer ses réflexions et se fixer ses buts dans le portfolio électronique. Les participants ont été ciblés parce qu'ils manifestaient une faible motivation et des difficultés de compréhension dans le domaine de la lecture. Ces problèmes vont souvent de pair avec d'autres difficultés d'apprentissage dans le domaine de l'écriture, incluant un manque de

motivation pour ce genre de tâche. Avant l'intervention, tous les élèves ont eu l'occasion d'explorer le portfolio électronique et de démontrer qu'ils possédaient les habiletés mécaniques nécessaires pour construire et gérer leur portfolio avant que l'intervention ne débute. Par contre, ceci ne tenait pas compte du manque de motivation pour l'écrit que certains élèves ressentaient en gérant leur portfolio. Cette aversion pour l'écrit a probablement contribué au manque d'autonomie que certains élèves ont manifesté lorsqu'il s'agissait d'inscrire leurs buts et réflexions dans leur portfolio. L'aspect « motivant en soi » relié à l'utilisation du portfolio et que les promoteurs de cet outil font valoir (Jalbert, 1997; Zubizarretta, 2009) doit donc être interprété avec prudence. Avec plus qu'un obstacle à surmonter, certains élèves sont susceptibles de moins profiter d'une intervention qui mise principalement sur cet outil. Une vigilance et un soutien accrus de la part de l'enseignante est donc de mise pour contrer ce problème. Malgré certains défis reliés à la gestion écrite du portfolio électronique, ce dernier offre quand même un environnement qui permet à l'élève de personnaliser son programme pour l'amélioration de sa lecture. Ce portfolio offre l'occasion aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, comme les participants à cette étude, de se créer un programme sur mesure qui répond à leurs besoins et d'y garder des traces qui leur permettent d'évaluer leurs progrès. Dans cette étude, les élèves ont réussi à utiliser le portfolio électronique en suivant le modèle « réfléchir/se fixer un but/réfléchir de nouveau », tout en étant inspiré par la rétroaction de l'enseignante. Ce cycle de réflexion-rétroaction-réflexion s'est répété de façon continue tout au long de la construction du portfolio électronique et s'inscrivait, en quelque sorte, dans un processus d'évaluation formative (Rouiller, 1998) qui a su valider le progrès des élèves et, en même temps, assurer que les buts soient atteints (Weston, McAlpine et Bordonaro, 1995).

Dans l'ensemble, les résultats de l'intervention expérimentée dans cette étude permettent de conclure que tous les participants en ont profité : les élèves ont été exposés à de

nouvelles façons de faire pour autogérer leur apprentissage par le fait que l'enseignante a créé un environnement où l'évaluation s'est avérée continue et authentique. La construction du portfolio a donné l'occasion à l'élève de considérer plus d'un point de vue à l'égard de son progrès : le sien, celui de l'enseignante, et possiblement ceux d'un pair ou d'un parent, même si nous n'avons pas de données dans ces derniers cas. Pour les participants à cette étude, la perspective de l'enseignante sous forme de rétroaction écrite ou de discussion, leur a permis de modifier leur perception erronée à l'égard des causes de leur succès ou de leur échec. Au lieu de continuer à voir leur progrès comme indépendant de leurs efforts, à la suite de l'intervention, tous les élèves semblent capables, à différents degrés, d'expliquer comment ils peuvent améliorer leur lecture par leur propres efforts. En suivant le processus établi dans cette intervention, les élèves ont développé ou solidifié leurs attributions causales internes, prenant ainsi une plus grande responsabilité pour leur apprentissage. Essentiellement, les élèves ont su construire sur leurs succès et développer davantage leur capacité de réflexion sur leur rendement en lecture. Leur autonomie s'est renforcé un succès à la fois. Au fur et à mesure que chacun vivait des expériences positives, la motivation s'est accrue.

Malgré le fait que les résultats de l'intervention expérimentée dans cette recherche sont encourageants et pointent vers une amélioration de la motivation pour la lecture chez des élèves en apparence démotivés au départ, il demeure que ces résultats ne sont pas généralisables. En effet, l'intervention s'est faite auprès d'un petit nombre de sujets, tous étant dans la même classe. Sans doute, il faudrait vérifier si des résultats semblables pourraient se retrouver chez d'autres élèves appartenant à différents groupes classes. Un autre obstacle à la généralisation résulte des biais possibles dans l'interprétation des résultats découlant de la subjectivité de la chercheuse enseignante. Même si cela n'a pas été possible dans cette étude, faute de ressources, une vérification de la concordance des récits narratifs aux observations notées par la chercheuse, au verbatim des entrevues et aux auto-évaluations des élèves par une

personne indépendante aurait été de mise. Par contre, les efforts de transparence de la chercheuse compensent quelque peu le manque au niveau de l'établissement de la fiabilité de l'analyse des données. Enfin, la stratégie d'autogestion consistant à demander de l'aide, une stratégie contribuant particulièrement à la motivation des apprenants (Newman, 2008), n'a pas été suffisamment documentée dans cette étude. La raison en est que la chercheuse enseignante n'a pas réussi à l'observer d'une manière adéquate. Il ne s'agit pas d'oubli ou de négligence de sa part, mais les demandes d'aide se sont avérées tout simplement impossibles à documenter d'une manière appropriées. Comme ces demandes consistaient le plus souvent en des interactions relativement courtes, qu'elles s'adressaient aux pairs plus souvent qu'à l'enseignante elle-même, et qu'elles se faisaient de façon spontanée, dans le feu de l'action, il était impossible de centrer l'attention sur les demandes d'aide des 6 élèves à la fois. Sans doute aurait-il fallu faire appel à un observateur extérieur pour obtenir des données fiables sur cette stratégie particulière.

Résumé et conclusion

Cette recherche a été entreprise dans le but de déterminer si la motivation à lire des élèves du niveau intermédiaire qui éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture serait accrue s'ils pouvaient autogérer leur apprentissage en construisant un portfolio électronique. Pour ce faire, la chercheuse enseignante a planifié une intervention impliquant la mise en œuvre d'une tâche ouverte de lecture quotidienne pour les élèves, l'enseignement de stratégies de lecture variées, le développement de stratégies d'autogestion des apprentissages par la pratique de la demande d'aide, de la réflexion et de la fixation de buts, le tout encadré par le portfolio électronique PERLE. Les principes sous-jacents à l'élaboration d'une telle intervention découlent d'un examen des théories relatives à la motivation intrinsèque et à l'autogestion : la théorie des attributions causales (Ryan et Deci, 2000), la théorie du choix (Glasser, 1997) et la théorie de l'autogestion (Zimmerman, 2000).

La théorie des attributions causales souligne l'importance pour l'élève de développer un lieu de contrôle interne. Les actions de l'élève qui a un lieu de contrôle interne sont contingentes à ses propres efforts. Par contre, lorsque l'élève attribue ses actions à la chance ou à des facteurs situés dans son environnement et sur lesquels il n'a pas de contrôle, son lieu de contrôle est alors externe (Archambault et Chouinard, 2006). L'intervention mise en œuvre dans cette recherche visait à ce que chaque élève consolide son lieu de contrôle interne en prenant conscience que ses efforts, ou son manque d'efforts, étaient directement reliés à ses succès ou à ses échecs en lecture.

Selon la théorie du choix, il faut soutenir l'élève dans la construction de son monde de qualité afin qu'il se sente motivé à apprendre (Urdan et Midley, 2003). La construction de ce monde prend en considération les cinq besoins de base : l'amour et l'appartenance, le pouvoir, la liberté, le plaisir et la survie. Lorsque l'élève emploie les meilleures stratégies possibles pour satisfaire ses besoins, son monde de qualité est créé. Ceci implique que tout comportement de l'élève est choisi dans le but de combler ses besoins et de maintenir ce monde de qualité (Hounjet, 2009). C'est dans cette optique que les interventions auprès des élèves ont été planifiées. Le libre choix donné aux élèves quant aux lectures à compléter durant la tâche ouverte visait à combler leurs besoins de base, en particulier les besoins de pouvoir, de liberté et de plaisir.

Enfin, la théorie de l'autogestion se préoccupe des pensées, des sentiments et des comportements de l'élève qui tente de prendre en charge et de gérer lui-même ses apprentissages. Un élève qui se croit capable de réussir dans une tâche, fait les démarches nécessaires pour acquérir les stratégies d'autogestion appropriées telles que demander de l'aide et se fixer des buts qui lui posent des défis réalisables (Zimmerman, 2008). Un élève qui apprend à s'autogérer utilise sa métacognition pour réfléchir sur ses démarches et rattacher ses succès à ses propres efforts, augmentant d'autant sa motivation intrinsèque (Perry, 1998). Cette théorie s'avérait essentielle dans la planification des interventions prévues dans cette étude dans la mesure où elle souligne l'importance de travailler au développement des stratégies précises pour renforcer le lien entre l'autogestion et la motivation pour la tâche de lecture.

Dans cette recherche, le portfolio électronique PERLE a servi d'outil pour encadrer l'intervention. Ce choix d'outil est en lien avec les théories qui ont servi de base pour cette recherche puisque le portfolio électronique encourage l'autonomie (Turner et Paris, 1995 ; Perry, 1998; Zubizarreta, 2009), la réflexion (Campbell, Melenzyer, Nettles et Wyman, 2000),

et, s'il est bien géré, donne l'occasion de se fixer des buts (Schunk, 2003). Lorsque l'élève perçoit l'écart entre le but qu'il s'est fixé et son rendement actuel, l'insatisfaction qui en résulte sert à susciter l'effort et constitue une motivation à s'améliorer. Puisque le simple fait de se fixer un but dans un portfolio électronique ne crée pas en soi une motivation accrue pour la tâche de lecture, il faut s'assurer que tout but fixé soit précis et réalisables (Schunk, 2003).

Dans ce contexte, l'objectif de cette recherche était de déterminer si la motivation à lire d'élèves du niveau intermédiaire qui éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, serait accrue si on leur donnait l'occasion d'autogérer leurs apprentissages par le biais d'un portfolio électronique. L'intervention reposait sur l'hypothèse qu'en guidant ces élèves vers une meilleure autogestion de leur apprentissage de la lecture, leur motivation et leurs compétences en seraient augmentées. Pour atteindre cet objectif cette étude a utilisé une approche qualitative d'étude de cas multiples se déroulant dans l'environnement de travail familier des élèves, c'est-à-dire la salle de classe ordinaire. C'est l'observation attentive des comportements et des propos des sujets avant, pendant et après l'intervention qui permet de rendre compte des changements graduels dans leurs habiletés d'autogestion et dans leur motivation dans ce domaine.

Les six participants sélectionnés pour cette étude éprouvent des difficultés dans l'acquisition de la lecture française. Ces élèves, tous des garçons, sont en 5^e année et leur dossier scolaire indique un rendement en lecture accusant un retard d'un à deux ans par rapport à leurs pairs. Par observation, consultation du dossier scolaire et pré-entrevues, l'étude établit d'abord l'état de développement des sujets en termes de motivation et de lieu de contrôle pour les activités de lecture. Ceci a été suivi d'une période d'intervention pour stimuler la motivation et solidifier le lieu de contrôle interne des élèves. La chercheuse enseignante a modelé les stratégies d'autogestion de lecture nécessaires et les élèves ont mis celles-ci en pratique pour élaborer leur portfolio d'apprentissage électronique en lecture. Les

élèves ont été amenés à se fixer des buts de lecture hebdomadaires, à réfléchir sur leur cheminement et à noter leurs buts et réflexions dans leur portfolio, tout en ayant accès à l'appui et à la rétroaction de l'enseignante. À la fin de l'intervention, la post entrevue et l'auto évaluation du portfolio ont servi à déterminer les progrès des élèves quant à leur motivation personnelle pour la tâche de lecture et les changements dans leur lieu de contrôle.

L'analyse des données recueillies a débuté par la construction de récits narratifs, un pour chacun des six participants. Ces récits ont permis de relever les tendances et les patrons qui s'appliquent à tous les cas et les particularités qui rendent l'expérience de chaque participant unique. Ainsi, il ressort de cette analyse que l'intervention planifiée dans cette étude a eu des effets positifs pour la majorité des élèves, sinon tous. L'analyse des données recueillies avant l'intervention indique que tous les élèves, malgré une faible motivation et la présence de comportements d'évitement de la tâche de lecture chez tous les participants, étaient susceptibles de répondre positivement à l'approche d'intervention choisie. L'analyse de l'évolution des participants pendant l'intervention, c'est-à-dire à la suite de l'introduction de la tâche ouverte de lecture encadrée par le portfolio électronique PERLE, montre une baisse quasi immédiate des comportements d'évitement des tâches de lecture et une augmentation concomitante des comportements d'attention. Cette analyse fait ressortir également que l'enseignement et les rétroactions de la chercheure enseignante ont eu pour effet de renforcer graduellement la capacité d'autoréflexion de l'élève sur ses accomplissements et la capacité de se fixer des buts précis et réalistes orientés vers l'amélioration de ses habiletés de lecture. Tous les participants, à des degrés divers, sont devenus plus habiles à autogérer leurs apprentissages dans le domaine de la lecture. De plus, en comparant les données recueillies au cours des pré entrevues avec les observations faites en cours d'intervention et les propos des élèves lors de la post entrevue, il semble que les participants possèdent une motivation accrue pour la lecture et que leur lieu de contrôle

interne a été renforcé. Un thème prédominant qui revient d'un récit à l'autre concerne l'importance pour les élèves de pouvoir choisir eux-mêmes leurs textes. Tous les participants se sont sentis plus motivés à compléter leur tâche de lecture, et y ont même trouvé plaisir, lorsque les textes à lire ne leur ont pas été imposés. En ce qui a trait au processus vécu par les élèves au cours de cette intervention, l'importance de l'étayage pour soutenir et renforcer les habiletés d'autogestion émergentes et ainsi bâtir graduellement leurs compétences en lecture est loin d'être négligeable. Pour devenir apprenants autogérés et motivés, les élèves doivent bâtir leurs habiletés une à la fois et expérimenter un succès à la fois. Graduellement, une banque de stratégies se construit, ce qui permet à l'élève de s'autogérer et de renforcer son lieu de contrôle interne en s'appuyant sur ses efforts. Malgré le fait que l'enthousiasme envers la lecture n'était pas à son comble pour les élèves à la fin de l'intervention, il demeure que leur motivation et leur cheminement vers l'établissement du lieu de contrôle interne ont fait des progrès chez tous les élèves, établissant ainsi une base pour des progrès futurs.

Malgré les limites de cette recherche, notamment le petit nombre de sujets et les biais possibles dans l'interprétation des résultats, ceux-ci sont quand même assez positifs pour que l'on puisse recommander une intervention semblable à d'autres enseignants. Dans cette optique, certaines modifications pourraient être apportées. D'abord, malgré ses effets positifs, il apparaît que la période d'intervention planifiée dans cette étude ne s'est pas avérée suffisamment longue pour permettre aux élèves de consolider leurs progrès en termes de motivation envers la lecture et l'établissement du lieu de contrôle interne. Tout au plus, les résultats indiquent que les nouvelles habiletés d'autogestion des élèves sont en émergence. En conséquence, quiconque désire donner aux élèves le temps d'apprendre à autogérer leurs apprentissages sur une base permanente doit pouvoir leur offrir des conditions pédagogiques favorables et les soutenir pendant une période de temps qui dépasse largement 9 semaines. On

pourrait même avancer l'idée qu'une telle approche pourrait être introduite dès le début de l'année scolaire et se maintenir en permanence tout au long de l'année.

Un autre élément à considérer concerne l'encadrement de la tâche ouverte à l'aide du Portfolio PERLE, en particulier en ce qui touche la maîtrise du clavier d'ordinateur et la navigation dans le site du portfolio électronique. Nos résultats montrent que le fait de devoir insérer les buts et les réflexions par écrit dans le portfolio est quelque peu démotivant pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Ce problème pourrait être contourné en allongeant la période d'apprivoisement au portfolio et en minimisant le besoin d'avoir recours à l'écrit pour certains élèves.

Bien sûr, cette étude est loin de répondre d'une manière définitive au problème de la motivation des élèves envers la lecture et au développement de l'autogestion chez eux. Plusieurs questions demeurent en suspens. Parmi celles-ci, l'importance de savoir demander de l'aide parmi les stratégies d'autogestion n'a pas pu être examinée à cause d'un problème méthodologique lié à l'observation participante. Pourtant, certains auteurs (Newman, 2008 ; Zimmerman et Schunk, 2008) considèrent cette stratégie comme étant essentielle. Qu'en est-il vraiment? Pour documenter les demandes d'aide et évaluer leur impact, il conviendrait de mettre en œuvre une intervention semblable à celle expérimentée ici, en faisant appel à une personne autre que l'enseignante et entraînée spécifiquement pour une telle observation. De plus, il serait important d'explorer l'ampleur de l'implication des pairs dans la salle de classe ainsi que celle des parents à la maison. On peut en effet supposer que les élèves sont susceptibles de profiter de la rétroaction de leurs pairs en relation avec la fixation et l'atteinte de leurs buts. Ceci donnerait l'occasion à chaque élève de réfléchir davantage à la pertinence de ses buts en considérant plusieurs points de vue différents. Les échanges entre pairs pourraient être planifiés quotidiennement ou de façon hebdomadaire, selon les besoins et les possibilités de chacun. Un jumelage pourrait être également fait entre des élèves de niveaux

d'habiletés différents. En ce qui concerne l'implication des parents, puisque le portfolio électronique PERLE est disponible en ligne et donc accessible à la maison, il serait possible de stimuler l'implication des parents en leur demandant de placer des commentaires par écrit ou par le biais de courts enregistrements audiovisuels dans le portfolio de leur enfant. Ce soutien parental offrirait un encouragement supplémentaire à l'enfant qui éprouve des difficultés dans le domaine de la lecture et une autre perspective sur ses progrès, différente de celle de son enseignant.

Un autre élément qui pourrait être exploré dans une recherche ultérieure concerne l'arrangement physique de la salle de classe lors des périodes consacrées aux tâches ouvertes de lecture. En effet, l'examen des propos des élèves participant à cette étude indique que le plaisir de lire est associé non seulement au libre choix du texte à lire, mais aussi à l'atmosphère détendue de l'environnement, comme c'est le cas lorsque les élèves lisent le soir à la maison et même souvent, dans leur lit. Évidemment, la lecture à l'école est toute autre, mais il serait néanmoins possible d'aménager l'environnement scolaire pour créer une atmosphère plus détendue et moins distrayante. Les élèves eux-mêmes pourraient être impliqués dans la planification de l'aménagement de la classe, tout autant que dans le choix des moments les plus propices pour les activités de lecture au cours de la journée. Une telle implication de leur part permettrait aux élèves de se sentir davantage en contrôle de leur expérience scolaire et possiblement de mieux répondre à leurs besoins.

En dernière analyse, l'intervention expérimentée au cours de cette étude a connu un succès et a permis d'accroître les habiletés métacognitives de tous les élèves participants. Aucun élève n'a subi de métamorphose dramatique au cours des neuf semaines d'intervention, mais chacun a vécu certains changements positifs au niveau de sa motivation et de son lieu de contrôle interne. Ces changements sont encourageants et laissent entrevoir que même les élèves qui sont considérés comme démotivés et en difficulté sont capables de

prendre en charge leur apprentissage et d'expérimenter le succès lorsque leur enseignante ou leur enseignant adopte des stratégies d'intervention appropriées. Avant l'intervention, les six participants de cette étude avaient un rendement sous la moyenne de classe en lecture et se montraient démotivés face à cette activité. À la suite de l'intervention, ils affirment avoir fait des progrès et savoir quoi faire pour s'améliorer en lecture. Dans une perspective d'apprenant à vie, une telle affirmation donne espoir d'un avenir qui se construira de succès en succès.

Annexe 1

Formulaire de consentement des parents et certificat d'éthique

Formulaire de consentement pour les parents

Janvier, 2011

Chers parents,

Dans le cadre de mes études universitaires, je fais une étude sur la motivation des élèves dans la salle de classe. J'ai choisi votre enfant comme participant dans ma recherche. Les informations qui suivent décrivent la recherche. Veuillez les lire attentivement afin de bien saisir toute l'information incluse. N'hésitez pas à me contacter au besoin avant le 31 janvier puisque l'intervention auprès de votre enfant se déroulera après cette date.

Merci,

Rosanne Toupin Ramlal
Rtoupin@atrium.ca

Le but de la recherche

L'objectif de cette recherche est de déterminer si la motivation des élèves en difficulté pour les tâches de lecture sera accrue et si leur lieu de contrôle devient internalisé à la suite d'une intervention visant à développer chez eux les habiletés d'autogestion de leur apprentissage.

Les procédures de recherche, la participation du sujet, la fréquence et la durée de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans le fonctionnement régulier d'une classe de 5^e année où l'enseignante désire développer chez l'ensemble de ses élèves les habiletés d'autogestion de leurs apprentissages en lecture, en utilisant le portfolio électronique PERLE disponible à l'internet. Elle implique une observation plus attentive, pendant une période de deux mois, de 6 élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et qui se familiarisent à l'utilisation de ce portfolio. La participation de ces élèves est de même nature que celle de tous leurs pairs dans la classe, sauf que le journal de bord quotidien qu'ils doivent rédiger dans leur portfolio et les rétroactions de l'enseignante, également inscrites dans le portfolio, seront recueillies aux fins de cette étude. De plus, ces 6 élèves passeront une courte entrevue au début et à la fin de la période d'intervention prévue. Voici une courte description du contenu du journal de bord et des thèmes d'entrevue.

Le journal de bord et la rétroaction

Tous les élèves, y compris les 6 participants potentiels à cette étude, ont à remplir un journal de bord de façon quotidienne. Celui-ci incite l'élève à réfléchir sur sa motivation pour son choix de lecture et sur les stratégies utilisées lors de la lecture. Finalement, ce journal incite l'élève à se fixer des buts en ce qui a trait à sa lecture. L'enseignante (qui est aussi chercheure) placera au moins une rétroaction formative par semaine dans le portfolio pour chacun des participants. Cette rétroaction portera sur l'atteinte des buts fixés par le participant.

Les entrevues

Les participants seront appelés à passer deux courtes entrevues avec l'enseignante-chercheure. La première se fera au début de l'intervention et elle abordera les thèmes suivants :

- Les attitudes du participant envers la lecture;
- Ses raisons pour lire;
- La fréquence de sa lecture;
- Ses choix de lectures;
- Ses forces en lecture;
- Ses défis en lecture;
- Ses stratégies de lecture.

La deuxième entrevue se déroulera à la fin de l'intervention, d'une durée d'environ deux mois. Cette deuxième entrevue porte sur les mêmes thèmes que la première, auxquels s'ajouteront quelques questions de réflexion, sur les changements qui se sont produits chez l'élève au cours de la construction de son portfolio électronique :

- Changements au niveau de sa motivation pour la lecture;
- Changements au niveau de l'utilisation de stratégies utiles de lecture;
- Changements au niveau de son lieu de contrôle.

Les entrevues dureront tout au plus une vingtaine de minutes avec chaque participant.

Les risques

Lors de cette intervention, les risques sont moins que minimaux, puisque celle-ci fait partie des activités régulières de la classe.

Les dispositifs enregistreurs

- Le portfolio électronique PERLE est utilisé pour tenir compte des buts de lecture fixés par les participants (grover.concordia.ca/eparl/fr).
- Les deux entrevues avec chaque participant sont enregistrés, audio seulement, à l'aide de *MovieMaker*, dans le but de faciliter la rédaction du verbatim par la suite.

Le niveau de confidentialité

Toute information recueillie auprès de ces participants est confidentielle et donc, n'est pas partagée avec autrui :

Les données du portfolio électronique de l'élève seront transférées dans un autre fichier. Afin d'assurer l'anonymat, au cours de ce transfert de fichier, le nom de l'élève sera remplacé par un numéro.

Les enregistrements des entrevues seront gardés sous clé et détruits lorsque le rapport final de la recherche sera complété. Les transcriptions des entrevues seront numérotées de la même manière que les fichiers contenant les portfolios des élèves. Les informations personnelles des élèves ne seront pas retranscrites.

Compte-rendu

À la suite de la recherche, un compte-rendu sera offert aux participants. Individuellement, chaque participant aura l'occasion de voir son progrès dans le domaine de la lecture.

Rémunération des sujets

Les participants ne reçoivent aucune rémunération.

En signant ce formulaire, vous indiquez que vous avez bien compris l'information concernant la participation de votre enfant au projet de recherche décrit. Ce faisant, vous ne renoncez aucunement à vos droits reconnus par la loi et les chercheurs, les commanditaires et les établissements concernés ne sont pas dégagés de leurs responsabilités professionnelles et légales. Vous pouvez, sans préjudices ni conséquences, retirer votre enfant de cette étude en tout temps ou refuser de faire passer l'entrevue. N'hésitez pas à demander des précisions ou des renseignements supplémentaires en tout temps au cours de la participation de votre enfant.

Rosanne ToupinRamlal

Hermann Duchesne, D. Ps

Enseignante chercheure

Directeur de recherche

rtoupin@atrium.ca

hduchesn@ustboniface.mb.ca

204-261-0380

204-237-1818, poste 466

Cette recherche a reçu l'approbation déontologique de Comité d'éthique du Comité d'éthique de la recherche du CUSB. Si vous voulez nous faire part de vos préoccupations ou de plaintes concernant ce projet, veuillez communiquer avec la personne ci-dessus mentionnée ou le responsable de la recherche du CUSB. Une copie de ce formulaire de consentement vous est remise pour vos dossiers.

Signature du parent du participant : _____

Date : _____

Signature de la chercheure : _____

Date : _____

Déclaration relative aux renseignements personnels

La collecte des renseignements personnels sous l'autorité de la *Loi sur le Collège universitaire de Saint-Boniface* est utilisée à des fins administratives. Les renseignements personnels ne seront pas utilisés ni divulgués pour d'autres raisons que celles permises par la *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privés (LAIPVP)*. Si vous avez des questions concernant la collecte de vos renseignements personnels, veuillez contacter le bureau de la coordonnatrice de la LAIPVP (233-0210, poste 398), au Service des archives du Collège universitaire de Saint-Boniface, avenue de la Cathédrale, Winnipeg (Manitoba) R2H 0H7.

Certificat d'éthique

Le 24 février 2011

Madame Rosanne Toupin Ramlal
Étudiante, 2^e cycle, CUSB
200, avenue de la Cathédrale
Winnipeg (Manitoba) R2H 0H7

Objet : **Certificat d'éthique n° ETH-2011-24 février**
Chercheuse : Rosanne Toupin Ramlal
Sous la direction d'Hermann Duchesne, professeur du CUSB

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche du Collège universitaire de Saint-Boniface (CUSB) a examiné les composantes éthiques du dossier concernant le projet de recherche intitulé *La motivation et l'autogestion*.

Après avoir pris connaissance des documents pertinents et reçu satisfaction à ses demandes, le Comité d'éthique de la recherche du CUSB est d'avis que le projet respecte les normes habituelles et que ce projet fait donc l'objet de l'attribution d'un certificat d'éthique n° **ETH-2011-24 février**.

Veillez noter que ce certificat arrive à terme **le 24 février 2012**; il est donc émis conditionnellement au fait que vous, le chercheur principal, devez soumettre un rapport final au Centre de recherche au plus tard **le 24 février 2012** (voir Annexe V de la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*). Si vous avez complété la cueillette de données à cette date, mais pas encore terminé votre projet de recherche, vous devez remettre un rapport annuel au plus tard **le 24 février 2012** (voir le formulaire « Rapport annuel sur le projet de recherche présenté au CER ».) Si, dans un an, vous n'avez pas encore complété la cueillette de données, vous aurez à soumettre une demande de prolongation au Centre de recherche au plus tard **le 24 janvier 2012** (voir Annexe IV de la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*).

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sincères salutations.

Hélène Archambault,
Présidente du Comité d'éthique de la recherche

/rlg

Cc. Johanne Boily, conseillère

Annexe 2

Instruments de collecte de données auprès des élèves : Journal de réflexion, entrevues et auto-évaluation du portfolio

Mon journal de réflexion sur la lecture

Élève : _____ La date : _____

- J'ai choisi ma lecture aujourd'hui.
- Ce que je lis : _____
- Comment je perçois cette lecture avant de la lire: 😊 😐 😞
- Mon but de lecture aujourd'hui : _____
- J'ai accompli mon but aujourd'hui.
- Si oui, pourquoi ? _____
- Comment je perçois cette lecture après l'avoir lue : 😊 😐 😞
- Est-ce que j'ai bien réussi ma lecture aujourd'hui ?
- Explique pourquoi ? _____
- J'ai utilisé une stratégie aujourd'hui (à cocher) :
 - **AVANT : Réfléchir sur le contenu et faire des prédictions**
 - **Me poser des questions au cours de la lecture**
 - **Demander de l'aide (un pair ou une adulte)**
 - **Lire les sous-titres et les titres**
 - **Lire la première phrase de chaque paragraphe**
 - **Relire une section pour mieux comprendre**
 - **DURANT : M'arrêter et réfléchir (se faire un portrait dans la tête ; faire un parallèle avec ma vie...)**
 - **M'arrêter et prédire ce qui va arriver**
 - **M'arrêter souvent et résumer ce que j'ai lu jusqu'à date**
 - **Compléter un guide d'anticipation**
 - **Autre** _____
 - **TEMPS de lecture aujourd'hui : _____ minutes**

(Avec quelqu'un) La rétroaction de _____ :

Entrevue individuelle semi-dirigée : questions guides

Aspects à faire ressortir :

- Les attitudes envers la lecture;
- Les raisons pour lesquelles il lit;
- La fréquence de lecture;
- Le genre de lecture fait couramment;
- Les forces en lecture;
- Les défis en lecture;
- Les stratégies de lecture.

1. Parles-moi de ce que tu aimes lire.
2. Quand lis-tu ?
3. Pourquoi lis-tu ? Explique.
4. Décris une circonstance lorsque ton temps de lecture était bien. Que lisais-tu ? Où étais-tu ? Qui avait choisi ta lecture ?
5. Décris une circonstance lorsque ton temps de lecture n'était pas agréable. Que lisais-tu ? Où étais-tu ? Qui avait choisi ta lecture ?
6. Est-ce que tu as déjà essayé quelque chose pour améliorer ta lecture ? Qu'est-ce que c'était ? L'as-tu fait seul ?
7. Est-ce que tu sais quoi faire pour te rendre meilleur lecteur ? Qu'est-ce que c'est ?

La question suivante sera seulement posée après l'intervention

8. Pense à ta lecture avant que tu aies commencé ton portfolio électronique. Maintenant pense à ta lecture après le portfolio électronique. Est-ce qu'il y a eu des changements dans ta lecture (ex : Lis-tu plus facilement ? Aimes-tu lire plus qu'avant ? Est-ce que tu as appris de nouvelles stratégies pour être meilleur lecteur? Autres changement qui se sont produits? Est-ce que tu comprends mieux ce que tu dois faire pour être meilleur lecteur ?).

Auto-évaluation du portfolio électronique

Élève :

Date :

S'il y a une **co-évaluation**, elle est faite avec : _____

- Lorsque je me faisais des buts dans le portfolio électronique, je choisisais généralement la lecture moi-même. Oui Non
- Je peux nommer 2 romans, albums ou revues que j'apprecie depuis que j'ai commencé mon portfolio :

- Voilà toutes les façons dont j'ai demandé de l'aide pour créer un bon portfolio (coches-en autant que tu veux) :
 - ✓ Pour me créer un but
 - ✓ Pour avoir une rétroaction après ma lecture
 - ✓ Pour choisir une stratégie de lecture
- Voilà les meilleurs buts de lecture dans mon portfolio ; ceux-ci m'ont permis de m'améliorer le plus (coches-en autant que tu veux):
 - ✓ Réfléchir sur le contenu et faire des prédictions
 - ✓ Me poser des questions au cours de la lecture
 - ✓ Demander de l'aide (un pair ou un adulte)
 - ✓ Lire les sous-titres et les titres
 - ✓ Lire la première phrase de chaque paragraphe
 - ✓ Relire une section pour mieux comprendre
 - ✓ M'arrêter et réfléchir (se faire un portrait dans la tête ; faire un parallèle avec ma vie...)
 - ✓ M'arrêter et prédire ce qui va arriver

- ✓ M'arrêter souvent et résumer ce que j'ai lu jusqu'à date
- ✓ Compléter un guide d'anticipation
- ✓ Autre : _____

- J'étais meilleur à réfléchir sur ma lecture à la fin du portfolio
- Lorsque j'accomplissais un but, c'était parce que :

- Lorsque je n'accomplissais pas un but, c'était parce que :

- En regardant mon portfolio de lecture, je suis :

✓ Meilleur lecteur

✓ Lecteur pareil

- En regardant mon portfolio de lecture :

✓ J'aime plus la lecture

✓ J'aime la lecture autant qu'avant

- Complète la phrase suivante :

Lorsque je réfléchis pour me faire des buts et que j'en parle aux autres, ça m'aide à être meilleur lecteur parce que



BRAVO !! Tu as

_____ officiellement complété ton portfolio de lecture le _____ jour de

_____, 2011.

Mme Rosanne

Annexe 3

Récits narratifs

Récit narratif : Ben

Avant l'intervention

Ben est un garçon silencieux qui ne présente aucun problème de comportement en salle de classe. Comme tous les participants à cette recherche, il ne rejoint pas tout-à-fait les exigences de lecture pour un élève de la 5^e année. La mécanique de sa lecture est bien mais il y a des manques fréquents dans sa compréhension de lecture. Son bulletin indique une compréhension écrite de sa lecture se situant à 62%, donc au niveau de la basse moyenne. Pour l'évaluation de la lecture divisionnaire (DRA), complétée au mois d'avril 2011, il se situe à 63 % pour la motivation envers la lecture, à 69 % pour la fluidité de lecture et à 58 % pour la compréhension en lecture.

Mes observations avant l'intervention indiquent que Ben n'était pas motivé intrinsèquement à lire en salle de classe. Cette affirmation est soutenue par une observation de comportement d'évitement de la tâche de lecture et plus spécifiquement : parler à ses voisins au lieu de lire, regarder dans le vide au lieu de lire et souvent faire des requêtes pour aller à la salle de toilettes durant la période de lecture. Bref, il était rare que Ben fasse preuve d'une période de lecture soutenue.

L'entrevue pré-intervention de Ben a dévoilé les informations suivantes : Il aime lire des livres d'information, surtout portant sur les animaux et les voitures. Il lit seulement en soirée lorsque son petit frère et sa petite sœur sont couchés. Lorsque questionné pour savoir s'il lisait à d'autres moments de la journée, il a répondu négativement. Il dit que ses raisons pour la lecture sont d'apprendre de nouveaux mots et pour pratiquer sa lecture.

Ben a parlé d'une de ses expériences positives de lecture en décrivant son expérience à la maison lorsqu'il avait personnellement choisi de lire un livre des Olympiques 2010 à Vancouver, mais il n'a pas pu élaborer davantage sur cette expérience. Il a décrit une expérience de lecture moins agréable en disant que c'était un livre que sa mère avait choisi pour lui à la maison mais qu'il ne pouvait pas lire puisque sa sœur et son frère étaient trop bruyants. Il ne se souvenait pas du titre.

Ben a dévoilé qu'il avait déjà des stratégies pour améliorer sa lecture : relire les mots ou les phrases qu'il ne connaît pas et il termine l'entrevue en disant qu'il savait quoi faire pour devenir meilleur lecteur : lire à tous les jours pour au moins une heure. Il n'avait pas d'autres suggestions à cet égard.

Pendant l'intervention

Les observations faites par l'enseignante au cours des 9 semaines d'intervention se résument comme suit.

Semaine du 4 avril 2011

4 avril : La tâche ouverte consiste en lecture silencieuse d'un livre choisi à la bibliothèque. Ben n'est pas à la tâche longtemps. Il regarde souvent autour de lui. Il se lève pour aller à la toilette et est parti longtemps. Son but est très vague : apprendre plus d'information. Il inscrit son but dans son portfolio électronique avec appui.

5 avril : L'enseignante fait une mini-leçon sur les textes informatifs avec le groupe de Ben et il est très attentif! Il choisit un livre du bac de textes informatifs et celui-ci porte sur les catastrophes naturelles. Il lit silencieusement à sa table. Son voisin essaie de le déranger (le taper) mais Ben continue sa lecture silencieusement.

6 avril : C'est la même tâche de lecture silencieuse qu'hier et le bac de textes informatifs est encore à sa portée. Ben choisit un autre texte sur les catastrophes naturelles et lit silencieusement pour la moitié de la période de 30 minutes, après quoi il se lève pour aller aux toilettes et y reste jusqu'à la fin de la période.

7 avril : Ben choisit encore un texte informatif du bac et lit silencieusement durant cette période sauf pour une courte visite à la buvette.

8 avril : Ben fait sa réflexion sur l'atteinte de son but dans le portfolio électronique. Cette réflexion et la rédaction lui prennent toute la période de lecture. Il n'a pas inscrit sa réflexion dans le portfolio malgré le fait qu'il avait un temps prévu pour ce faire.

Comme rétroaction, l'enseignante le questionne sur *comment il a l'intention d'apprendre plus d'information*. Pour la prochaine fois, il est invité à choisir une stratégie à partir d'une liste que de stratégies qui pourraient l'aider à accomplir son but avec succès. Il est aussi félicité pour son effort de lecture.

Semaine du 11 avril 2011

11 avril : Ben a la nausée donc il est au bureau pour se remettre. Aucun but et aucune lecture ne sont donc faits.

12 avril : Pour son temps de lecture silencieuse, Ben passe à la bibliothèque pour choisir un livre informatif (Atlas du ciel Géo Jeunesse) et revient très motivé à lire même s'il lui reste juste 5 minutes de lecture!

Son but est choisi avec appui.

13 avril : Ben est à la tâche en classe avec son *Atlas du ciel Géo Jeunesse*. Son but, inscrit avec appui dans le portfolio électronique est de : *réfléchir sur les mots que je ne comprends pas*. Ce but est beaucoup plus facile à mesurer, donc promet d'être plus motivant s'il perçoit qu'il l'a vraiment accompli au cours de la semaine.

14 avril : Ben lit son *Atlas du ciel Géo Jeunesse*. Il s'arrête souvent et regarde dans le vide. Ce n'est pas clair s'il réfléchit ou s'il rêve? Lorsque je l'approche pour lui demander s'il aimerait que je lise avec lui, il refuse poliment et continue sa lecture en silence.

15 avril : On est en sortie aujourd'hui donc Ben n'accomplit pas sa tâche ouverte de lecture. Dans sa réflexion de la semaine, il indique que son but était « facile à faire » et qu'il va continuer à relire les mots difficiles qu'il ne comprend pas. La rétroaction offerte par l'enseignante l'encourage à continuer à utiliser la réflexion pour comprendre : c'est simple et efficace.

Semaine du 18 avril 2011

18 avril : Ben choisit un texte informatif portant sur la météorologie et se fixe un but observable: *Me poser des questions au cours de ma lecture*. Ce but est inscrit dans le portfolio avec appui. Il lui faut des rappels de ne pas parler mais il se met éventuellement à la lecture silencieuse.

19 avril : J'ai fait une évaluation de lecture avec Ben (DRA). Son rendement de lecture était : suffisant pour la vitesse de lecture. Il a commis 3 erreurs dans le texte de 5^e année (bien).

Son but de lecture cette semaine est de se poser des questions au cours de la lecture. Il a choisi ce but seul mais il a demandé de l'appui pour l'inscrire dans le portfolio. C'est un but très propice et profitable pour son apprentissage.

20 avril : Ben relit le livre qu'il a choisi à la bibliothèque : *Atlas du ciel Géo Jeunesse*.

21 avril : Nous sommes en sortie, donc, Ben ne fait pas de lecture silencieuse aujourd'hui. Sa réflexion a démontré qu'il s'est arrêté pour poser des questions à ses parents plutôt qu'à lui-même. Il ajoute qu'à l'école, il pourrait consulter le dictionnaire ou ses parents.

22 avril : Pas de classe

Semaine du 25 avril 2011

25 avril : Il n'y a pas d'école aujourd'hui.

26 avril : Avec appui, Ben a choisi et inscrit son but dans son portfolio électronique : *Je vais essayer de lire les titres et les sous-titres*. Il choisit de continuer à lire son *Atlas géo jeunesse*. Le but choisi par Ben démontre qu'il est réceptif à l'enseignement : cette stratégie a été modelée en classe pour les textes informatifs et il l'a choisi pour un tel texte.

27 et 28 avril : Ben participe à une pratique pour une pièce. En petit groupe, il fait la lecture orale de la pièce sur l'intimidation. Il est très impliqué dans cette tâche de lecture à haute voix.

29 avril : Ben lit toujours des textes informatifs. Il lit très bien lorsqu'il n'y a personne autour de lui mais ceci est difficile en classe. J'aimerais l'encourager à lire des romans et à trouver une série qu'il aime! Donc, j'ai lu un extrait de *20000 lieues sous la mer* à la classe et il m'a montré ses deux pouces lorsque j'ai complété la lecture. Je vais donc l'encourager à le lire pendant son temps de lecture silencieuse.

Comme réflexion sur son but de la semaine, il se dit l'avoir accompli. Dans sa rétroaction, l'enseignante lui indique que le but choisi était bien mais qu'il est peut-être temps de diversifier ses buts pour textes informatifs avec un but tel que relire les parties difficiles.

Semaine du 2 mai 2011

2 mai : Le but que Ben a choisi cette semaine est: *de me concentrer plus pendant ma lecture pour mieux comprendre*. Ce but est choisi et inscrit dans le portfolio seul. Ceci est une première pour Ben. Aussi, le choix de but indique que Ben est conscient qu'une de ses faiblesses est son manque de concentration sur sa lecture.

Sa lecture, choisie à la bibliothèque, porte sur : *Les drapeaux du monde*. Je lui ai présenté le roman de *20000 lieux sous la mer* et il a répondu : *Peut-être une autre fois*. Ben se montre attentif à la mini-leçon par petit groupe, laquelle porte sur les fables de la Fontaine

3 mai : Ben lit *Les drapeaux du monde* et n'est pas distrait par les autres autour de lui.

4 mai : Il y a un temps de lecture du roman étudié en classe *Margot et la fièvre de l'or*. Ce texte est choisi par l'enseignante. Ben l'a bien lu.

5 mai : Il n'y a pas de lecture aujourd'hui puisque c'est le concert du printemps.

6 mai : Ben lit au sujet des étoiles et se montre très intéressé! Il semble très emballé avec ce texte informatif.

Dans sa rétroaction, l'enseignante lui fait remarquer qu'un patron se développe dans ses choix de lecture : il choisit surtout des textes informatifs. Aussi, elle met l'emphase sur le fait qu'il a pu rester concentré sur sa lecture à chaque session.

Semaine du 9 mai 2011

9 mai : Ben choisit de lire *Super Bolidés* (texte sur les voitures) et semble aimer cela. Son but de la semaine est de : *Prédire ce qui va arriver*. Ce but est choisi et inscrit dans le portfolio seul. Ce but ne semble pas approprié pour ce genre de texte mais le choix de Ben est respecté.

10, 11 et 12 mai : Ben fait la lecture et passe l'évaluation divisionnaire de lecture : DRA. Le texte choisi par la division est un texte narratif. Il est bien concentré et essaie de son mieux. Il ne s'arrête pas pour demander de l'aide. Il se maintient à la tâche pendant les trois jours.

Comme réflexion de la semaine, Ben indique qu'il a fait des prédictions en lisant et que c'était utile puisque ça lui a aidé à savoir ce qui était pour arriver. Il est possible que cette stratégie a été utilisée pour son texte d'évaluation de lecture (narratif) plutôt que son texte de but qui est informatif. De toute façon, il perçoit la stratégie comme utile, donc c'est un succès. Comme rétroaction, l'enseignante le félicite en lui disant que cette stratégie le prépare bien à comprendre le texte.

13 mai : Il n'y a pas de classes aujourd'hui.

Semaine du 16 mai 2011

16 mai : Ben choisit un autre texte informatif pour la lecture de cette semaine : *Super Bolides*. Son but se lit comme suit : Quand je ne comprends pas les mots, je vais demander à mes parents, mes amis ou Madame. Ce but est inscrit seul dans le portfolio. Ce but révèle que la compréhension de vocabulaire est un défi pour lui. Il devient plus conscient de ses besoins pour la compréhension de lecture. Dans le but, il s'est aussi créé un réseau auquel il peut faire appel lorsqu'il en a besoin : amis, parents, enseignante.

Au cours de la mini-leçon avec un album portant sur les Seigneuries Ben se montre intéressé et me questionne sur la grandeur de la seigneurie. Ben lit ensuite un des albums à sa disposition et partage souvent les images avec son voisin. Ceci se fait d'une manière discrète, sans déranger les autres.

17 mai : Nous avons une sortie au musée électricité.

18 mai : La lecture choisie est présentée par l'enseignante : un nouveau roman sur *Les couleuvres*. Ce sujet semble l'intéresser donc Ben se met à lire tout de suite. Je lui donne une intention de lecture : j'ai créé un signet qui demande de prendre des notes pendant la lecture de la semaine. Ce signet est conçu pour guider Ben dans sa lecture à la maison, mais il a la possibilité de s'en servir à l'école aussi, s'il le désire. Le signet a 2 côtés : les faits sur les couleuvres (avec 6 puces) et les événements importants de l'histoire (avec 5 puces). Ceci donne une intention de lecture à l'élève et le prépare à comprendre le travail à compléter pour la semaine suivante. Ben sort le signet et s'en sert lors de la période de lecture silencieuse aujourd'hui. Il prend note de deux faits.

19 mai : Les élèves devaient lire une fable de leur choix, la comprendre et créer un *storyboard* pour enfin en faire un petit film à l'ordinateur. Ben choisit : *Le chat et le renard*. Il me pose plusieurs questions pour bien comprendre. Je lui dis : *Trois avant moi...* et il va poser ses questions à trois de ses pairs. Il revient vers moi et je revois la fable avec lui. Il semble saisir de façon générale, bien qu'il apparaisse très tendu ; mais il continue tout de même à essayer de comprendre. Durant la période, il lit et relit la fable et continue à poser des questions. Il commence à peine son *Storyboard*.

20 mai : Ben doit relire sa fable et se met au travail sur son *storyboard* beaucoup plus vite ; de toute évidence, il comprend maintenant assez bien la fable pour en faire l'application! Il entame son projet sans poser de questions. Dans sa réflexion, il commente que son but a été accompli mais, pour la première fois, il réfléchit sur le fait qu'il peut aussi relire les phrases qu'il ne comprend pas. Avec cette réflexion, il s'est ajouté comme membre de son propre réseau d'aide. C'est une première.

La rétroaction de l'enseignante appui son idée de relire un mot ou une phrase pour améliorer à sa compréhension.

Semaine du 24 mai 2011

24 mai : Ben choisit de lire le livre de classe : *Les couleuvres*. Il choisit son but: Relire les sections nécessaires pour mieux comprendre. Le choix du but et son inscription dans le portfolio sont complétés de façon indépendante en consultant une liste de stratégies enseignées qui lui a été fournie.

Ben est à la tâche et prend ses notes sur le signet fourni par l'enseignante. Ben semble très motivé avec ce contrôle en place; cela semble lui donner une bonne intention de lecture. Il ne parle pas aux autres et ne pose pas de questions pendant toute la période.

25 mai : Ben est bien à la tâche à lire le roman *Les couleuvres*. Il ne pose aucune question à personne.

26 mai : Ben lit encore le roman *Les couleuvres*. Il réfléchit à son but et inscrit dans son portfolio électronique qu'il l'a accompli. Sa réflexion à la fin de la semaine indique qu'il a relu l'information lorsqu'il ne comprenait pas. La rétroaction de l'enseignante l'encourage dans cette même veine puisque sa compréhension sera accrue en suivant cette stratégie.

27 mai : On a les jeux juniors et nous sommes partis toute la journée.

Semaine du 30 mai 2011

30 mai : Ben est resté à la tâche pour lire *Geronimo Stilton : le mystère du trésor disparu*. Il ne parle à personne et ne pose pas de questions.

Son but est : m'arrêter souvent et résumer ce que j'ai lu jusqu'à date. Ce but est choisi et inscrit au portfolio de façon autonome. **31 mai** : Ben continue à lire son roman. Il est déjà rendu à la p. 22. Il est concentré et ne s'arrête pas pour regarder autour de lui. Il doit être absorbé dans son livre. ☺

1 juin : On lit le roman étudié en classe (*Les couleuvres*), plus précisément le chapitre 8. Je pose 2 questions aux élèves. Pour répondre à celles-ci, Ben doit relire le chapitre pour trouver les réponses justes (ce sont des informations scientifiques précises donc il faut vraiment relire pour bien les inscrire). Il est bien à la tâche et ses réponses sont justes.

2 juin : Ben fait la lecture avec la première année; c'est une lecture assistée avec les petits. Il est très motivé à faire cette tâche et se démontre un bon modèle.

3 juin : Avant la lecture, les élèves doivent discuter leur but de lecture de la semaine avec un partenaire. Ben se met à la tâche par la suite. Il ne se laisse pas déranger par les jeunes autour de lui. Il lit pendant toute la période.

La réflexion de Ben est faite de façon autonome et révèle une plus grande maturité : il relie sa compréhension du livre au fait qu'il s'est arrêté pour faire un résumé. Ceci exige de la persévérance et de l'intérêt envers la tâche : deux qualités que Ben a pu démontrer pour faire ceci. La rétroaction de l'enseignante met en valeur le lien important entre la réflexion et la compréhension.

Après l'intervention

Les données recueillies après l'intervention proviennent de deux sources : la post entrevue et l'auto-évaluation de l'élève.

Dans *l'auto-évaluation de son portfolio électronique*, Ben a fait les commentaires suivants : Il choisit généralement sa lecture lui-même lorsqu'il doit se fixer des buts dans son portfolio électronique. Il a pu nommer deux romans qu'il apprécie : *SuperBolidés*, un texte informatif sur les voitures, et *Storm Runners*, un roman anglais fiction. Il a mentionné que

pour monter son portfolio, il a demandé de l'aide pour se fixer des buts et pour choisir les bonnes stratégies de lecture. Il dit que ses meilleurs choix de buts de lecture sont :

- Me poser des questions au cours de la lecture;
- Demander de l'aide;
- Relire une section pour mieux comprendre;
- M'arrêter et réfléchir (faire un parallèle avec sa vie);
- M'arrêter souvent et résumer ce que j'ai lu.

Ben indique qu'il s'est amélioré à réfléchir et à se fixer des buts de lecture parce qu'il s'est concentré à le faire en salle de classe. Il dit qu'il a toujours accompli ses buts de lecture. En regardant son portfolio, il se considère *meilleur lecteur* qu'avant et il *aime plus la lecture qu'avant*. Il a complété l'énoncé « Lorsque je réfléchis pour me faire des buts et que j'en parle aux autres, ça m'aide à être meilleur lecteur parce que » en disant : *Je sais quoi faire pour être meilleur à la lecture*.

Au cours de la *post-entrevue*, Ben a fourni les informations suivantes : il aime lire les livres d'information comme ceux portant sur les animaux mais aussi les livres d'aventure comme *Cabane magique*. Il lit à l'école et parfois à la maison, pour s'occuper mais aussi pour apprendre quelque chose. En décrivant une circonstance agréable de lecture, il se disait à la maison lisant son roman *Storm Runners*, qu'il a choisi lui-même. Il a pu décrire l'intrigue dans ses grandes lignes. En décrivant une circonstance moins agréable de lecture, il se disait encore une fois à la maison, lisant un livre d'information choisi lui-même à la bibliothèque de l'école, dont le titre lui échappait. Sa lecture était désagréable puisque son frère et sa sœur étaient très bruyants, ce qui l'empêchait de se concentrer. Pour améliorer sa lecture, Ben explique quelques stratégies. Pour les livres informatifs, il relit les sous-titres et les titres ainsi que les parties qu'il ne comprend pas. Pour les bandes-dessinées et autres textes, il relit les phrases qu'il ne comprend pas. Il ajoute qu'il réussit à se fixer des buts tout seul. Pour être meilleur lecteur, il explique qu'il faut lire plus souvent et choisir des livres qui lui posent un défi puisque dans ce cas, on apprend quelque chose de nouveau. Il croit qu'il y a eu des changements dans sa lecture depuis sa création d'un portfolio électronique. Entre autres, il avoue qu'il lit plus souvent qu'avant et en conséquence, il apprend plus et il réussit à lire des livres plus épais. En plus, il constate qu'il comprend mieux ce qu'il lit, maintenant.

Récit narratif : Claude

Avant l'intervention

Claude est un garçon silencieux qui ne présente aucun problème de comportement en salle de classe. Comme tous les participants à cette recherche, il ne rejoint pas tout-à-fait les exigences de lecture pour un élève de la 5^e année. Sa compréhension de lecture est adéquate mais la mécanique de lecture indique beaucoup d'hésitation et, à l'oral, une lecture saccadée. Cette faiblesse nuit donc à la compréhension écrite. Son évaluation notée au bulletin indique une compréhension de sa lecture à 75 % donc il se situe fermement dans la moyenne pour son niveau scolaire. Pour l'évaluation de lecture divisionnaire (DRA), complétée au mois d'avril 2011, il se situe à 63 % pour la motivation envers la lecture, 75 % pour la fluidité de lecture et 71 % pour la compréhension en lecture. Mes observations avant l'intervention ont dévoilé que Claude semblait motivé à entamer la lecture en salle de classe mais avait de la difficulté à soutenir son attention à la lecture. Ceci réduisait donc son temps à la tâche de lecture. Cette affirmation est soutenue par l'observation de comportements tels que : regarder autour de la classe, faire des commentaires fréquents à son voisin, jouer avec des objets à la portée comme un crayon ou du ruban collant. Bref, il était rare que Claude fasse preuve d'une période de lecture soutenue.

Au cours de la pré entrevue, Claude a fait part des informations suivantes : il aime lire les livres drôles, styles narratif ou bandes dessinées (*Diary of a Wimpy Kid*, *Garfield*). Il explique qu'il essaie de lire tous les jours et que cette lecture se fait généralement avant le souper. Il lit puisque c'est une tâche importante et qu'il doit simplement le faire. Il donne essentiellement le message que c'est une corvée. Il décrit une expérience de lecture positive qui s'est déroulée à la maison mais ne peut pas se rappeler du type ou du titre de cette lecture. Il se souvient d'avoir eu une expérience négative de lecture mais pas du titre du livre impliqué. Il a pu se rappeler que c'était un roman de classe et il croyait que l'enseignante l'avait choisi. Claude signale que sa stratégie pour améliorer sa lecture est de parler clairement et de s'assurer qu'il lit bien. Il était peu disposé à en parler davantage.

Pendant l'intervention

Semaine du 4 avril 2011

4 avril : La tâche ouverte est la lecture silencieuse d'un livre choisi à la bibliothèque. Claude n'est pas concentré sur sa lecture et parle souvent à son voisin. Il se fixe un but de façon autonome mais celui-ci est trop vague : « bien le lire ». Il inscrit son but sur son portfolio électronique avec appui de l'auxiliaire.

5 avril : L'enseignante fait une mini-leçon sur les textes informatifs avec son groupe et Claude est très attentif! Il choisit un livre du bac de textes informatifs et celui-ci porte sur les catastrophes naturelles. Il lit silencieusement à sa table pour la période de lecture.

6 avril : C'est la même tâche ouverte de lecture silencieuse qu'hier et le bac de textes informatifs est encore à sa portée. Il choisit un autre texte sur les catastrophes naturelles. Malgré le fait qu'il est silencieux, à sa place, devant son livre, il ne semble pas lire. Je m'approche pour l'écouter lire pour quelques minutes et ensuite je lui demande de continuer seul. Il semble lire pour un bon 5 minutes mais ensuite il recommence à faire semblant de lire : il regarde autour de lui, feuillette les pages très vite sans rester sur une page assez longtemps pour lire. Est-ce que le choix de livre est le problème, ou bien est-ce son but imprécis qui rend la lecture démotivante?

7 avril : Claude choisit un nouveau texte informatif du bac et répète le comportement d'hier. Je lui demande s'il est content avec son choix de lecture et il affirme que oui. Lorsque je lui demande si on pourrait lire ensemble, il refuse poliment.

8 avril Claude inscrit sa réflexion par rapport à l'atteinte de but dans le portfolio électronique. Cette réflexion et rédaction se font avec appui mais les idées viennent de lui. Il conclut que son but n'était pas très utile. En lui montrant la liste de stratégies possibles, il décide qu'un but comme *Je vais relire et comprendre un peu plus*, serait plus utile pour lui.

La rétroaction de l'enseignante pousse Claude à réfléchir à comment il va lire correctement. Elle fait référence à son journal de réflexion personnel où il a coché 'relire une section pour mieux comprendre' et l'encourage à travailler cette stratégie pour son prochain but.

Semaine du 11 avril 2011

11 avril : Claude est présenté avec une tâche ouverte de lecture: il doit se choisir de la lecture française à la bibliothèque et en fait la lecture pendant une période. Il choisit son but lui-même : relire pour mieux comprendre et l'insère dans son portfolio électronique avec appui.

12 avril : Claude est à la tâche et lit son livre informatif choisi hier. Ce livre est un niveau de difficulté approprié pour lui.

13 avril : Claude continue à être à la tâche de lecture silencieuse avec le même livre.

14 avril : Claude continue à être à la tâche de la lecture silencieuse avec le même livre. Sa réflexion dans le portfolio électronique indique qu'il a compris sa lecture mais qu'il n'a pas vraiment utilisé la stratégie indiquée au début de la semaine. La rétroaction de l'enseignante lui indique que la stratégie est quand même valable.

15 avril : On est en sortie aujourd'hui.

Semaine du 18 avril 2011

18 avril : Claude choisit *Margot et la fièvre de l'or*, le roman étudié en classe. Il se fixe un but avec appui : Je m'arrête pour faire un parallèle avec ma vie et il se met à l'œuvre pour le reste de la période.

19 avril : Claude choisit de lire un texte informatif puisqu'il a oublié son roman à la maison.

20 avril : Claude lit un livre qu'il a choisi lui-même à la bibliothèque. À un moment, je le prends pour l'évaluation de lecture DRA : il lit avec une meilleure fluidité mais encore beaucoup trop d'hésitation et trop lentement pour que sa lecture soit productive pour, disons, un travail de classe. Cela explique pourquoi il prend souvent du retard dans les tâches qui exigent de la lecture.

Sa réflexion à la fin de la semaine indique qu'il n'a pas vraiment essayé d'atteindre son but, mais il croit que ce sera un but utile pour le futur. La rétroaction de l'enseignante renforce l'idée est qu'il est en effet utile de se mettre « dans les souliers » du personnage principal, par exemple, puisque cela aide à rentrer dans l'action du livre. Aussi, cette stratégie pourrait être très utile avec le roman en question.

21 et 22 avril : Nous sommes en sortie le 22 et il n'y a pas de classes le 23 avril.

Semaine du 25 avril 2011

25 avril : Il n'a pas d'école aujourd'hui.

26 avril : Claude a inscrit son but dans le portfolio électronique : « Je vais essayer de lire les pages 26 à 35 et de bien comprendre en relisant les parties que je ne comprends pas. »

27 et 28 avril : Claude participe à la pratique de la pièce sur l'intimidation et en la lecture orale. Il est très impliqué dans cette tâche.

29 avril : Claude fait lecture du roman Margot et la fièvre de l'or. Il a écouté la version audio du roman à la maison, ce qui aide beaucoup sa compréhension.. Il est donc en train de le lire une deuxième fois.

Dans sa réflexion de fin de semaine, il indique que son but était bien choisi et qu'il le referait une autre fois, mais pas tout de suite. La rétroaction de l'enseignante lui fait voir que sa réflexion est valable Et que de changer de stratégies permet d'apprendre quelque chose de nouveau.

Semaine du 2 mai 2011

2 mai : Le but que Claude a choisi cette semaine est : *Je vais essayer de comprendre en relisant ce que j'ai lu.* Il continue à lire Margot et la fièvre de l'or.

Claude participe à la mini-leçon par petit groupe sur les fables de la Fontaine.

3 mai : Claude lit son roman Margot et la fièvre de l'or de façon concentrée. Comme la semaine passée, ce roman avait déjà été écouté sur disque à la maison donc c'est comme la 2^e lecture.

4 mai : Claude continue sa lecture du roman Margot et la fièvre de l'or. Il est à la tâche. Ce roman avait, au départ, été choisi par l'enseignante mais présentement, c'est Claude qui choisit de le relire.

5 mai : Il n'y a pas de lecture aujourd'hui puisque c'est le concert du printemps.

6 mai : Claude lit au sujet des inventions. C'est un texte informatif avec un niveau de difficulté aux environs de la 3^e année. Claude est très concentré sur sa lecture.

Sa réflexion de fin de semaine n'est pas faite. La rétroaction de l'enseignante lui indique à quel point elle est fière de lui pour son effort soutenu de lecture avec le roman de classe.

Semaine du 9 mai 2011

9 mai : Claude a choisi un texte sur les légendes et mythologies. Pour son but de la semaine, il choisit de façon autonome : *Je vais utiliser mes stratégies.* L'enseignante le pousse à être plus précis et il choisit : *Je vais réfléchir sur le contenu en lisant.*

10, 11, 12 et 13 mai : C'est la lecture et l'évaluation divisionnaire DRA. Claude est bien à la tâche. Il lui faut de l'appui afin de comprendre et répondre aux questions après sa lecture (ex : le résumé) mais il persévère pendant toute la période.

Dans sa réflexion à la fin de la semaine, Claude avoue qu'il n'a pas atteint son but. Comme rétroaction, l'enseignante lui conseille de se fixer un but qui est plus précis. De cette façon, il saura mieux s'il l'a accompli.

Semaine du 16 mai 2011

16 mai : Claude choisit *Légendes et la mythologie* pour sa tâche ouverte de lecture cette semaine. Il se fixe le but suivant : Je veux lire au moins 6 pages et bien les comprendre. Je vais me poser des questions tout au long de ma lecture.

L'enseignante fait une mini-leçon avec un album sur les Seigneuries. Claude démontre un intérêt pour les images et les bouts de textes qui sont lus. Claude pose la question suivante : Est-ce que les Seigneurs travaillaient ou est-ce que c'était juste les travailleurs?

17 mai : Nous avons une sortie au musée d'électricité.

18 mai : La lecture est choisie par l'enseignante aujourd'hui. Un nouveau roman de classe est présenté : *Les couleuvres*. Le niveau de difficulté est approprié pour Claude. Ce sujet l'intéresse, donc il se met tout de suite à lire. Comme tous les autres, il a reçu un signet où il doit inscrire les faits sur les couleuvres et les événements importants de l'histoire pendant la lecture.

19 mai : Les élèves devaient lire une fable de leur choix, la comprendre et créer un *storyboard* pour enfin en faire un petit film à l'ordinateur. Claude choisit *Le corbeau et le renard*. Il passe beaucoup de temps à le déchiffrer seul, puis il se met à travailler les dessins de son *storyboard*. Lorsque je viens vérifier sa compréhension, je dois clarifier des détails et ensuite il continue. Il démontre une bonne attitude et après les explications, il est plus productif.

20 mai : Il travaille son *storyboard* à la suite d'une relecture de la fable. Sa réflexion de fin de semaine indique qu'il n'a pas accompli son but avec ce livre, mais avec le livre *Les Couleuvres*. Il dit avoir manqué de temps, mais il a bien commencé. Dans sa rétroaction, l'enseignante le félicite pour sa stratégie de se poser des questions tout en lisant puisque ça supporte la compréhension.

Semaine du 24 mai 2011

24 mai : Claude a fixé son but avec le livre étudié en classe : *Les couleuvres*. Claude dévoile qu'il a déjà lu ce livre au complet mais qu'il aimerait le relire pour très bien le comprendre. Il a déjà écouté l'enregistrement de ce roman en suivant le texte et sa deuxième lecture se fera en lisant seulement. Son but a été fixé seul, sans appui de l'adulte : *Essayer de relire autant du livre que je peux et utiliser mes stratégies pour comprendre*.

25 mai : Claude lit son roman *Les couleuvres* et paraît très bien à la tâche.

26 mai : Claude lit son roman *Les couleuvres* et reste encore très bien à la tâche.

Dans sa réflexion de la semaine, il explique qu'il a souvent relu les sections qu'il ne comprenait pas et qu'il a posé des questions à son père. Il continue en disant qu'il pourrait poser plus de questions à l'enseignante mais que ça fonctionne également bien lorsqu'il relit et continue sa lecture. Dans sa rétroaction, l'enseignante félicite Claude pour sa relecture du roman puisque c'est souvent en relisant qu'on comprend les détails manqués la première fois.

27 mai : On a les jeux juniors, donc nous sommes partis toute la journée.

Semaine du 30 mai 2011

30 mai : Claude a lu son roman *Les couleuvres*. Il a fait une bonne lecture soutenue. Son but de la semaine est de lire autant du livre que possible et essayer de bien comprendre. Ce but a été fixé de façon autonome.

31 mai : Claude lit son roman. Il est couché sur sa table ; un autre élève lui demande de se lever. Il semble fatigué et se couche sur sa table à quelques reprises, mais se remet au travail.

1^{er} juin : L'enseignante lit le chapitre 8 du roman *Les couleuvres* et pose 2 questions aux élèves. Ceux-ci doivent relire le chapitre pour trouver les réponses justes. Claude pose des questions de clarification aux autres élèves dans son groupe. Cette pratique semble aider suffisamment sa compréhension puisqu'il ne vient pas questionner l'enseignante davantage.

2 juin : Claude participe à une lecture assistée avec un élève de la première année. Il est très motivé à bien faire cette tâche.

3 juin : Avant la tâche ouverte de lecture, Claude doit discuter son but de lecture de la semaine avec un partenaire. Il réussit à partager son but mais, mais ne prend pas l'activité au

sérieux et ricane beaucoup. Il se met à la tâche de lecture immédiatement après la discussion. Il lit de 10 à 15 minutes, mais par la suite, son attention s'égaré et il regarde souvent autour de lui. Il est distrait aujourd'hui et paraît fatigué.

Claude fait sa réflexion sur l'atteinte de son but de la semaine. Il dit avoir atteint son but et en plus, il a compris le livre. La rétroaction de l'enseignante souligne qu'il est en effet très important qu'il comprenne sa lecture. Elle le questionne sur les stratégies qu'il utilise pour aider à la compréhension. Elle en suggère quelques-unes à utiliser au futur : s'arrêter et poser des questions ou bien résumer sa lecture à la fin de chaque page. Elle l'incite à être plus précis avec ses buts.

Après l'intervention

Dans *l'auto-évaluation de son portfolio électronique*, Claude commente qu'il choisit généralement sa lecture lui-même afin de se fixer des buts dans son portfolio électronique. Il a pu nommer deux romans qu'il apprécie : *Margot et la fièvre de l'or* et *Harry Potter*, un roman fiction anglais. Il révèle que pour monter un bon portfolio, il a demandé de l'aide pour se fixer des buts et pour choisir les bonnes stratégies de lecture. Il dit que les meilleurs choix de buts de lecture étaient :

- Me poser des questions au cours de la lecture;
- Demander de l'aide;
- Relire une section pour mieux comprendre;
- Bien lire et lire autant qu'il le pouvait.

Il dit qu'il s'est amélioré à réfléchir et se fixer des buts de lecture parce qu'il lisait autant qu'il le pouvait sans se déconcentrer. Claude affirme que lorsqu'il n'accomplissait pas un but, c'était parce qu'il était fatigué ou qu'il avait une semaine occupée. En regardant son portfolio, il se considère *meilleur lecteur* qu'avant et il *aime plus la lecture qu'avant*. Il a complété l'énoncé « Lorsque je réfléchis pour me faire des buts et que j'en parle aux autres, ça m'aide à être meilleur lecteur parce que » en écrivant: *Je sais quel but serait meilleur pour moi*.

Au cours de la *post entrevue* Claude dit qu'il aime lire une variété de livres comme des romans et des livres d'aventure. Plus particulièrement, il aime *Harry Potter and the Philosopher's Stone* en anglais et, définitivement, Garfield en français. Il dit qu'il lit à l'école et à la maison lorsqu'il en a le temps. Il lit parce que c'est bon pour lui et que ça l'aide à l'école. Il affirme que lire est nécessaire pour avoir une éducation. Il résume en disant qu'il lit parfois pour s'amuser mais généralement pour les devoirs. En décrivant une circonstance agréable de lecture, il se dit à la maison lisant son roman *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, qu'il a choisi lui-même. Il n'a pas pu offrir un résumé de cette lecture. En décrivant une circonstance moins agréable de lecture, il se voit encore à l'école avec le même roman, *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. Sa lecture était désagréable puisque c'était tellement bruyant dans la classe, ce qui l'empêchait de concentrer. Pour améliorer sa lecture, Claude explique qu'il utilise les stratégies enseignées en classe et inscrites sur la feuille de buts. Il dit qu'il a surtout utilisé *Relire une page* lorsqu'il ne comprenait pas et *Demander de l'aide* quand nécessaire. Il affirme qu'il a pu utiliser ces stratégies sans aide...sauf demander de l'aide. Pour être meilleur lecteur, il explique qu'il lui faut plus de pratique à lire. Claude croit qu'il y a possiblement eu des petits changements dans sa lecture depuis sa création d'un portfolio électronique. Il dit qu'il a de nouvelles stratégies. Malgré le fait qu'il a hésité lorsque cette question était posée, il a pu se souvenir d'une stratégie de cette année : Relire une section lorsqu'il n'a pas bien compris.

Récit narratif : Neal

Avant l'intervention

Neal est un garçon silencieux qui ne présente aucun problème de comportement en salle de classe. Comme tous les participants à cette recherche, il ne rejoint pas tout à fait les exigences de lecture pour un élève de la 5^e année. Sa fluidité de lecture est faible puisqu'il accroche sur plusieurs mots qui devraient être acquis à son âge. Sa compréhension de lecture est au niveau de 5^e année, mais il ne produit pas toujours assez pour la dévoiler. Il doit habituellement être poussé pour compléter son travail écrit. Son évaluation inscrite au bulletin indique une compréhension écrite de sa lecture à 80 %, donc il se situe dans la haute moyenne. Pour l'évaluation de lecture divisionnaire (DRA), il se situe à 75 % pour la motivation envers la lecture, 69 % pour la fluidité de lecture et 79 % pour la compréhension en lecture.

Mes observations avant l'intervention ont dévoilé que Neal n'était pas motivé intrinsèquement à lire en salle de classe. Cette affirmation est soutenue par l'observation des actions suivantes : choisir des livres à un niveau inférieur à son niveau de lecture, prendre trop longtemps pour choisir des livres de lecture lorsque c'est une tâche ouverte de lecture, parler à ses voisins lors de la période de lecture, regarder dans le vide pour de longues durées. Bref, il était rare que Neal profite pleinement de sa période de lecture.

L'entrevue pré-intervention de Neal fait ressortir les informations suivantes : Neal aime lire les livres qui sont excitants, intenses ou drôles. Comme livre excitant il a mentionné *Percy Jackson* en français ou en anglais. Il n'a pas pu nommer de livre drôle qu'il aimait. Il lit avant de se coucher ou lorsqu'il n'a rien à faire. Ses raisons pour la lecture sont pratiques. Par exemple, lorsqu'il conduira une voiture, il devra être capable de lire les panneaux de circulation. Il a parlé d'une de ses bonnes expériences de lecture en décrivant qu'il était dans la voiture en route pour un tournoi de hockey aux Etats-Unis. Il lisait *Percy Jackson*. Sa mère lui avait offert le livre. Elle croyait que Neal aimerait peut-être le livre et en fin de compte, elle avait eu raison. Neal a décrit une expérience de lecture moins agréable en très peu de détails, mais il pouvait tout de même dire qu'il s'agissait d'un livre qu'il avait choisi lui-même mais que n'avait pas rejoint ses attentes. Apparemment, le livre était censé être intense et drôle mais Neal ne trouvait pas que c'était le cas. Neal a dévoilé que sa seule stratégie pour améliorer sa lecture était de lire davantage à la maison et il a terminé l'entrevue en disant que pour devenir meilleur lecteur, il croyait que c'était important d'essayer de lire des livres plus avancés. Il ajoute une précaution : si tu ne réussis pas, il est important de retourner à ton niveau et lire beaucoup de livres comme ça.

Pendant l'intervention

Semaine du 4 avril 2011

4 avril : La tâche ouverte est la lecture silencieuse d'un livre choisi à la bibliothèque. Neal lit silencieusement. Il se fixe un but mais c'est plutôt au niveau de la quantité de lecture et non la compréhension : Lire 5 chapitres. Il reste bien à la tâche! Il inscrit son but dans son portfolio électronique avec appui de l'auxiliaire.

5 avril : Neal choisit un livre du bac de textes informatifs sur les catastrophes naturelles. Il lit silencieusement et reste à la tâche toute la période.

Je fais une mini-leçon sur les textes informatifs avec son groupe et il est très attentif!

6 avril : C'est la même tâche ouverte de lecture silencieuse qu'hier et le bac de textes informatifs est encore à sa portée. Neal choisit un autre texte sur les catastrophes naturelles et lit silencieusement. Lorsque l'enseignante lui demande d'expliquer ce qu'il a lu jusqu'à date,

Neal n'a pas pu. L'enseignante lui suggère de s'arrêter à la fin de chaque section pour y réfléchir. La mise en page de ce livre organise chaque paragraphe dans une boîte avec un sous-titre, de l'information et des images. Ceci semble abordable pour lui.

7 avril : Neal choisit le même texte informatif du bac et lit silencieusement.

L'enseignante l'observe regarder dans le vide de temps à autre. Neal semble appliquer la stratégie de compréhension suggérée hier.

8 avril : Neal fait sa réflexion sur l'atteinte de son but dans le portfolio électronique et cela lui prend la plus grande partie du temps de la session de lecture. Il dit que oui il a atteint son but mais qu'il ne le referait pas. Plutôt, il prévoit se fixer le but de relire pour mieux comprendre. Dans sa rétroaction, l'enseignante le félicite pour sa planification de lire un certain nombre de chapitres. Elle lui fait la suggestion de choisir un but qui facilitera sa compréhension. Elle lui donne un rappel que dans son journal de réflexions, il avait choisi la stratégie de réfléchir sur le contenu avant de lire et ensuite faire des prédictions. Elle lui suggère donc de réfléchir lorsqu'il lit donc de s'arrêter, penser et continuer la lecture.

Semaine du 11 avril 2011

11 avril : La tâche de lecture ouverte est un choix de lecture française à la bibliothèque pendant une période. Neal choisit un livre lui-même, sans appui. C'est un mini-roman et il se met à la tâche pour lire. Il se fixe un but de façon autonome : relire si je ne comprends pas. Ce but a été inséré dans son portfolio électronique avec appui.

12 avril : Neal choisit de lire son roman étudié en classe *Margot et la fièvre de l'or* et il le fait en silence pendant toute la période!

13 avril : Neal est à la tâche et lit le roman qu'il a choisi lundi *Rocket junior*. Il garde ses yeux fixé sur le livre pendant toute la période.

14 avril : Neal continue le même roman qu'hier avec un comportement semblable. L'enseignante le voit regarder dans le vide à quelques reprises. Lorsqu'elle lui demande si sa lecture se poursuit bien, il répond à l'affirmative et continue sa lecture silencieuse.

Comme réflexion sur ses accomplissements de la semaine, Neal affirme qu'il a atteint son but et ajoute que cette stratégie a appuyé sa compréhension. En plus, il commente qu'il pourrait demander à quelqu'un s'il ne comprend pas après sa relecture. La rétroaction de l'enseignante félicite Neal pour son excellent choix de stratégie.

15 avril : On est en sortie aujourd'hui

Semaine du 18 avril 2011

18 avril : Neal a choisi le même livre qu'il y a deux semaines pour son but : *Kilimandjaro, Geronimo Stilton*. Il explique à l'enseignante qu'il va essayer de le continuer. Il est seulement rendu au 2^e chapitre et il a au moins 30 minutes de lecture silencieuse par jour. L'enseignante constate que Neal lit en effet plus lentement que ce qu'elle croyait auparavant. Neal choisit encore une fois un but approprié pour lui-même : Relire si je ne comprends pas. Neal lit sans autre encouragement.

19 avril : L'enseignante fait une lecture évaluée avec Neal : DRA. Sa lecture se situe dans la catégorie « suffisante » avec 7 erreurs.

20 avril : Neal continue la lecture de son roman *Kilimandjaro, Geronimo Stilton*. Sa réflexion de la semaine explique qu'il a atteint son but. Il ajoute qu'il pourrait faire des prédictions pour améliorer son travail. Dans sa rétroaction, l'enseignante le questionne au sujet de ses prédictions, est-ce une stratégie qui l'aidera à comprendre sa lecture ? Ses propres stratégies sont-elles souvent justes ? Elle confirme qu'une prédiction aide le lecteur à comprendre ce qu'il lit.

21 avril : La classe est partie en sortie.

Semaine du 26 avril 2011

25 avril : Il n'y a pas d'école aujourd'hui.

26 avril : Neal lit un mini-roman avec le baseball comme sujet. Le livre est écrit en paragraphes et chapitres mais est disposé comme un texte informatif avec des images, sous-titres et informations dans des boîtes. Il a fixé son but dans le portfolio électronique : Je vais essayer d'apprendre quelque chose de nouveau au sujet du baseball en lisant les titres et les sous-titres.

27 et 28 avril : Neal se pratique pour la pièce qu'on présentera au sujet de l'intimidation. Donc, il fait la lecture orale de la pièce. Neal est très absorbé dans cette tâche.

29 avril : Neal fait la lecture de son roman sur le baseball. Il continue à bien lire silencieusement. Il suit sa lecture avec le doigt et ne se déconcentre pas facilement.

Dans sa réflexion de la semaine, il affirme que le but a été atteint. Il ajoute qu'il a appris de l'information spécifique en lisant la légende sous une image : l'Angleterre jouait un jeu semblable au baseball en 1700. La rétroaction de l'enseignante félicite Neal pour sa belle concentration à la tâche de lecture dernièrement. Elle confirme qu'il semble avoir bien compris cette lecture.

Semaine du 2 mai 2011

2 mai : Neal fait son choix de lecture à la bibliothèque, un mini-roman, *Capitaine Bobette*. Son but aujourd'hui est de lire le chapitre et de s'arrêter et prédire ce qui va arriver.

Il participe à la mini-leçon par petit groupe sur les fables de la Fontaine. Il doit faire ressortir les points saillants d'une fable, *Le corbeau et le renard*.

3 mai : Neal lit son roman, *Capitaine Bobette*, de façon concentrée.

4 mai : C'est un temps de lecture du roman qui est étudié en classe, *Margot et la fièvre de l'or*. La lecture est choisie par l'enseignante. Neal lit en silence.

5 mai : Il n'y a pas de lecture aujourd'hui puisque c'est le concert du printemps.

6 mai : Neal lit *Capitaine Bobette* et il adore ça! L'évidence est qu'il l'exprime à l'enseignante lorsqu'elle passe près de sa table.

Dans sa réflexion de la semaine, Neal affirme qu'il a atteint son but et qu'en plus, c'était facile puisque les sous-titres n'étaient pas trop longs. Il ajoute que c'est une stratégie qu'il aimerait utiliser encore une fois. La rétroaction de l'enseignante félicite Neal pour son choix de stratégie, en ajoutant que la prédiction ajoute au plaisir de la lecture puisqu'en lisant, notre devinette est confirmée ou infirmée.

Semaine du 9 mai 2011

9 mai : Neal choisit de lire un livre au sujet des Explorateurs. Son but est d'apprendre quelque chose de nouveau en se posant des questions au cours de la lecture. Initialement, Neal avait choisi le but : apprendre quelque chose de nouveau. L'enseignante l'a encouragé à regarder la liste de stratégies affichée en classe. Il est revenu avec : Je vais apprendre quelque chose de nouveau en me posant des questions au cours de ma lecture.

10, 11, 12 et 13 mai : C'est la lecture pour l'évaluation divisionnaire (DRA). Neal est bien à la tâche.

Dans sa réflexion de la semaine, Neal affirme qu'il a accompli son but. La rétroaction de l'enseignante le félicite, en ajoutant que c'est une stratégie de lecture qui lui aidera à comprendre plusieurs textes différents.

Semaine du 16 mai 2011

16 mai : Neal fait son choix pour sa tâche de lecture ouverte : La prise de la Bastille. C'est un roman et il essaye de le lire pendant une dizaine de minutes. Il approche l'enseignante et lui dit qu'il ne trouve pas le livre trop excitant et qu'il aimerait changer de roman pour son but. Il propose *Les couleuvres*, le roman qu'on va étudier en classe. La pile de romans est sur le bureau de l'enseignante et Neal les regarde. Le couvert du roman l'intéresse. L'enseignante approuve la décision de Neal. Elle remarque également que le roman premier roman choisi par Neal est d'un niveau de difficulté plus avancé que celui du roman *Les couleuvres*. Il est donc possible que le livre ait été abandonné plutôt pour sa difficulté de lecture et non par simple manque d'intérêt.

Neal se fixe comme but dans le portfolio électronique de faire un parallèle avec sa vie.

L'enseignante fait une mini-leçon avec un album sur les Seigneuries: les images sont soulignées et un survol du texte est fait. Les élèves ont la chance de poser des questions mais Neal n'en pose pas.

17 mai : Il y a une sortie au musée d'électricité donc il n'y a pas de lecture aujourd'hui.

18 mai : Neal lit le roman *Les couleuvres*. L'enseignante présente le roman au reste de la classe aujourd'hui donc, Neal est un pas en avance sur les autres. Ce sujet l'intéresse et il se met à la tâche tout de suite. Il a son signet pour inscrire les faits sur les couleuvres et les événements importants de l'histoire.

19 mai : Les élèves devaient lire une fable de leur choix, la comprendre et créer un *storyboard* pour en faire un court film à l'ordinateur. Neal choisit : *Le loup et le renard*. Neal est très silencieux et ne semble pas comprendre. Il lève la main mais ne vient pas me voir, ni personne d'autre. Je lui donne un rappel qu'il doit faire *Trois avant moi* et il approche un pair avec réticence. Il lui pose une question et le pair hausse les épaules. Neal abandonne. L'enseignante s'assoit avec lui et lui demande d'expliquer ce qu'il comprend, une ligne à la fois. Neal démontre qu'il comprend déjà une grande partie de la fable et l'enseignante lui propose des clarifications au besoin. Neal ne commence pas son *storyboard*.

20 mai : Neal finit son *storyboard* et commence son film. Il aime cette tâche même si la fable ne l'intéresse pas trop.

Il indique dans sa réflexion de la semaine : J'ai atteint mon but de faire un parallèle avec ma vie mais je serais mort parce que le livre se passe durant la guerre. Dans sa rétroaction, l'enseignante le félicite pour son choix, en lui rappelant que penser à sa propre vie en lisant permet d'établir un lien d'appartenance à sa lecture.

Semaine du 24 mai 2011

24 mai : Neal lit le roman de classe : *Les couleuvres*. En lisant, il prend des notes sur le grand slac. Il semble motivé et organisé!

Neal fixe son but de la semaine : Faire un parallèle avec ma vie pour que je puisse tenir une couleuvre plus tard.

25 mai : Neal lit son roman de classe *Les couleuvres*. Il est bien à la tâche.

26 mai : Neal lit son roman de classe *Les couleuvres*. Il est bien à la tâche. Neal inscrit une bonne réflexion dans son portfolio électronique en ce qui a trait à son but de la semaine : J'ai atteint mon but puisque j'ai déjà tenu une couleuvre qui essayait de sortir de ma main. Lorsque je lisais, je pensais à cet événement-là dans ma vie.

La rétroaction de l'enseignante félicite Neal pour son choix de but. En ayant vécu une situation similaire, elle renforce l'idée qu'il pouvait se mettre dans les souliers des personnages de l'histoire.

27 mai : On a les jeux juniors donc la classe est partie toute la journée.

Semaine du 30 mai 2011

30 mai : Neal choisit de lire : *Capitaine Bobette et la colère de la cruelle Mme Culotte*. Il reste bien à la tâche pour lire.

Son but est de relire une section pour mieux comprendre. Il choisit son but lui-même et l'insère dans son portfolio électronique de façon indépendante.

31 mai : Neal lit son roman et se montre très intéressé. L'enseignante est vraiment impressionnée avec son amélioration en termes de lecture soutenue. Rien ne le dérange. L'enseignante l'écoute lire à haute voix et c'est encore avec difficulté. Malgré cela, Neal lit toute la demi-heure où plus longtemps. L'enseignante l'arrête parfois pour lui demander de lui expliquer ce qu'il lit et il en est capable! Il se remet immédiatement à lire après ces interruptions.

1^{er} juin : La classe lit le roman *Les couleurs*. L'enseignante lit le chapitre 8, et pose 2 questions. Neal doit relire le chapitre pour trouver les réponses justes.

Neal est assis à ne rien faire. L'enseignante lui demande ce qu'il attend et il répond qu'il n'a aucune idée de ce qu'il doit faire. L'enseignante lui dit : Trois avant moi. ...et lui rappelle que ceci inclut lire les directives. L'enseignante s'éloigne et observe Neal qui parle à son voisin (sans entendre ce qu'il dit). Lorsqu'elle se rapproche de lui, Neal dit que ça va et il se met au travail. Succès!

2 juin : Neal fait la lecture avec la première année; c'est une lecture assistée avec les petits. Neal est très motivé avec cette tâche.

3 juin : Avant de lire, Neal est dirigé à discuter son but de lecture de la semaine avec un partenaire. Il partage très bien avec son voisin d'à côté et ensuite, il lit silencieusement pendant 30 minutes!

Sa réflexion par rapport à l'atteinte de son but est : J'ai atteint mon but, je me suis arrêté plusieurs fois pour relire si je ne comprenais pas. Comme rétroaction, l'enseignante inscrit qu'elle le félicite pour son choix de but qui aide beaucoup à comprendre la lecture. Elle ajoute qu'elle a remarqué qu'il est très bien à la tâche durant la période de lecture silencieuse.

Après l'intervention

Dans *l'auto-évaluation de son portfolio électronique*, Neal a fait les commentaires suivants : Il choisit généralement sa lecture lui-même afin de se fixer des buts dans son portfolio électronique. Il a pu nommer deux romans qu'il apprécie : *Capitaine Bobette*, un mini-roman drôle, et *Geronimo Stilton*, un mini-roman fiction en français ou en anglais. Il a révélé que pour monter un bon portfolio, il a demandé de l'aide pour se fixer des buts et pour choisir les bonnes stratégies de lecture. Il dit que ses meilleurs choix de buts de lecture étaient :

- Me poser des questions au cours de la lecture;
- Faire un parallèle avec ma vie;
- Relire une section pour mieux comprendre;
- M'arrêter souvent et résumer ce que j'ai lu.

Il continue en disant qu'il s'est amélioré à réfléchir et à se fixer des buts de lecture parce qu'il s'est concentré très bien à lire en classe et même à la maison. Il a toujours réussi à accomplir ses buts de lecture parce que pour lui, se fixer des buts fonctionne très bien. En regardant son portfolio, il se considère *meilleur lecteur* qu'avant et dit *aimer plus la lecture qu'avant*. Il a complété l'énoncé « Lorsque je réfléchis pour me faire des buts et que j'en parle aux autres, ça m'aide à être meilleur lecteur parce que : » en disant que se fixer un but de lecture lui donne le goût de vouloir l'accomplir.

Dans la *post-entrevue* de Neal a fourni les informations suivantes : Il dit qu'il aime lire les livres qui sont intenses et surtout ceux qui te font questionner chaque événement. Il lit à l'école, à la maison, dans la voiture. Il lit lorsqu'il n'a rien à faire ou bien lorsque ses sports sont annulés. Il lit maintenant pour qu'il soit habile à lire comme adulte. Il a décrit une circonstance agréable de lecture en termes généraux. Il explique que ses sessions de lecture la nuit sont généralement agréables puisqu'il n'est pas tendu comme s'il était dans la voiture, par exemple, en chemin vers une activité. En décrivant une circonstance moins agréable de lecture, Neal n'a pas pu décrire une situation spécifique mais il affirme que c'est surtout désagréable de lire lorsqu'il est dans la voiture. À ces moments-là, il se dirige vers une activité, il est distrait et trouve difficile de se concentrer sur sa lecture. Pour améliorer sa lecture, il dit tout simplement qu'il doit lire davantage. Pour être meilleur lecteur, il explique qu'il faut lire davantage à chaque occasion qui se présente. Il croit qu'il y a eu des changements dans sa lecture depuis sa création d'un portfolio électronique. Il explique que les buts fixés et les stratégies essayées l'ont poussé à lire davantage et, en conséquence, il comprenait mieux ce qu'il lisait. Un résultat pour lui a été une meilleure appréciation de la lecture. Il a pu nommer deux stratégies utilisées lors de ce processus : *faire un parallèle avec ma vie et relire si je ne comprends pas*.

Récit narratif : Ovide

Avant l'intervention

Ovide est un garçon curieux, heureux et plein d'énergie qui exige des rappels assez fréquents pour se mettre à l'œuvre, ne pas déranger les autres ou être respectueux envers ses copains de classe. Contrairement à la majorité des participants à cette recherche, Ovide rejoint les exigences de lecture pour un élève de la 5^e année. La mécanique de sa lecture est correcte et sa compréhension de lecture est au niveau attendu. Son évaluation inscrite au bulletin indique une compréhension écrite de sa lecture à 80 %, il se situe donc dans la haute moyenne. Le problème se situe au niveau de sa motivation pour la lecture en français et, en fin de compte, pour toutes les matières étudiées. Pour l'évaluation de lecture divisionnaire (DRA), complétée au mois d'avril 2011, il se situe à 65 % pour la motivation envers la lecture, 88 % pour la fluidité de lecture et 83% pour la compréhension en lecture.

Mes observations avant l'intervention ont dévoilé qu'Ovide n'était pas motivé intrinsèquement à lire en salle de classe. Cette affirmation est soutenue par l'observation d'un comportement qui dévoilait un garçon démotivé à lire en français : il passait sa période à parler aux autres, à attirer de l'attention positive ou négative en faisant des farces, des petits bruits ou à l'occasion, à lire en anglais à la cachette. Bref, il était rare qu'Ovide fasse preuve d'une période de lecture soutenue.

Au cours de L'entrevue pré-intervention, Ovide a dévoilé les informations suivantes : il aime lire les livres anglais, comme *Diary of a Wimpy Kid* et autres livres drôles et amusants comme *Fat Nate*. Il mentionne aussi un livre français qu'il a aimé : *Capitaine Bobette*. Il lit après l'école lorsqu'il a eu un goûter, ou bien à l'école, ou encore, lorsqu'il est dans son lit le soir. Il dit que ses raisons pour la lecture sont de croître en intelligence, savoir ce qui se passe dans le monde et pouvoir partager son opinion. Il a parlé d'une bonne expérience de lecture qui s'est produite il y a deux ans, en 3^e année. Son enseignante lui avait suggéré la collection de *Cabane magique* en français. Il avait lu presque toute la collection. Il lisait jusqu'à trois fois par jour : à l'école, dans l'autobus, à la maison. Il avait adoré cette lecture-là. Il a décrit ses premières expériences de lecture en première et en deuxième années comme étant négatives, précisant que c'était parce qu'il n'était pas toujours familier avec le sujet des livres, mais il fallait en lire plusieurs de ces petits livres. Il trouvait l'expérience désagréable. Ovide a expliqué qu'il a déjà fait un plan pour améliorer sa lecture. Par exemple, durant la pause du printemps, sa mère et lui choisissent un grand roman qu'ils vont lire ensemble. Plus tard, lorsqu'il sera plus vieux, il pourra lire ce grand livre seul. Ovide mentionne ses stratégies pour devenir meilleur lecteur : lire de courts textes à l'internet, relire une page qu'il n'a pas compris, prédire ce qu'arrivera dans l'histoire et lire davantage.

Pendant l'intervention

Semaine du 4 avril 2011

4 avril : La tâche ouverte est la lecture silencieuse d'un texte choisi à la bibliothèque. Ovide prend 30 minutes pour choisir un livre à la bibliothèque : *Vents et nuages et le temps qu'il fait*. Il lui reste 2 minutes de lecture. Il se fixe un but de lecture pour la semaine mais ce but n'est pas très concret ni facile à mesurer : *Concentrer*. Ovide exige de l'appui pour fixer son but de lecture.

5 avril : L'enseignante fait une mini-leçon sur les textes informatifs avec le groupe d'Ovide et il demeure attentif. Il choisit un texte sur les catastrophes naturelles et lit silencieusement pendant quelques minutes. Par la suite, il se couche sur son livre pendant tout

le reste de la période de lecture. Après la session de lecture, l'enseignante lui montre les réflexions qu'elle a inscrites dans son journal de réflexions, en lui demandant ce qu'il en pense. Au départ, Ovide se défend, mais il explique ensuite qu'il s'était couché très tard le soir d'avant. Il prévoit lire davantage durant la session de lecture de demain.

6 avril : C'est la même tâche ouverte de lecture silencieuse qu'hier et le bac de textes informatifs est encore à sa portée. Il lit encore *Vents et nuages et le temps qu'il fait*. Il lit bien jusqu'à ce qu'il commence à parler et à ricaner avec son voisin. L'enseignante doit le rappeler à l'ordre deux fois durant la période.

7 avril : Ovide lit encore *Vents et nuages et le temps qu'il fait* mais aujourd'hui, l'enseignante lui suggère de lire loin de son groupe sur le divan de lecture. Il accepte et lit silencieusement pendant toute la période.

8 avril : Ovide fait sa réflexion par rapport à son but dans le portfolio électronique, ce qui lui prend la majorité du temps de la période de lecture. Il fait sa réflexion sans appui et inscrit : Je vais refaire ce but encore puisque ça fonctionne. Dans sa rétroaction, l'enseignante félicite Ovide pour son succès tout en suggérant que la prochaine fois, il pourrait ajouter une stratégie concrète comme, par exemple : Pour me concentrer en lisant, je vais me poser des questions au cours de la lecture.

Semaine du 11 avril 2011

11 avril : Ovide accomplit sa tâche de lecture ouverte : un choix de lecture française à la bibliothèque pendant une période. Ovide a choisi seul un texte informatif, *Les automobiles*, et il se met à la tâche pour lire. Il formule son but sans stratégies pour l'appuyer : J'aimerais apprendre plus sur les automobiles et comprendre ce que je lis. Son but est inséré dans le portfolio électronique de façon autonome.

12 avril : Ovide décide, de lui-même, de se mettre à l'écart pour lire. Il s'assoit sur le petit divan dans le coin de la classe. Il est à la tâche et lit son texte informatif choisi hier pendant quasiment toute la période de lecture. L'enseignante passe le féliciter.

13 avril : Encore une fois, Ovide est à la tâche à lire en classe. Comme hier, il a décidé de lire à l'écart, sur le divan de lecture.

14 avril : Ovide veut lire à l'écart sur le divan de lecture encore aujourd'hui. Par contre, un autre élève est déjà là et l'enseignante lui conseille d'attendre un autre jour lorsqu'il sera seul. Il est d'accord et lit silencieusement à sa place. Comme réflexion de la semaine, il explique qu'il a atteint son but puisqu'il s'est concentré davantage. Il ajoute que pour améliorer son travail, il pourrait encore lire davantage. Dans sa rétroaction, l'enseignante commente que le sujet semble l'intéresser. Elle l'encourage à ajouter des stratégies concrètes à ses buts afin d'être capable de mesurer s'il a compris.

15 avril : Il y a une sortie aujourd'hui donc pas de lecture silencieuse.

Semaine du 18 avril 2011

18 avril : Ovide choisit encore le même texte informatif que la semaine passée pour se fixer un but (*Les automobiles*). Il n'est pas guidé pour fixer son but. Ce but ne semble pas trop en lien avec ses besoins : *lire mon livre plus et de le comprendre vraiment bien*. L'enseignante croit que c'est encore trop vague comme but donc elle se fait une note pour revoir les stratégies concrètes avec lui. Ovide se met à l'œuvre et lit pendant le reste de la période.

19 avril : Ovide lit le même texte qu'hier et malgré le fait qu'il dérange son voisin à l'occasion, il est essentiellement à la tâche pendant toute la période!

20 avril : Ovide lit un livre sorti lui-même de la bibliothèque. Dans sa réflexion de la semaine, il explique qu'il a pu garder son point de mire sur sa lecture à l'école et à la maison. Lorsqu'il était distrait par quelqu'un, il déclare qu'il ait fait le choix de l'ignorer. L'enseignante réagit en le félicitant pour son effort de concentration. Elle l'encourage à choisir un lieu de lecture propice et à se faire un plan sur comment agir s'il ne comprend pas ce qu'il lit. Elle lui suggère : relire les passages moins bien compris.

21 avril : Les élèves sont partis en sortie.

Semaine du 25 avril 2011

25 avril : Il n'y a pas d'école aujourd'hui.

26 avril : Ovide a choisi un texte informatif sur les catastrophes naturelles pour sa lecture cette semaine. Il a inscrit son but de lecture dans son portfolio électronique : Je vais essayer de lire sans faire de fautes en lisant la première phrase de chaque paragraphe.

27 et 28 avril : Ovide pratique pour une pièce. Il fait la lecture orale de la pièce sur l'intimidation. Il est très impliqué dans cette tâche.

29 avril : La lecture silencieuse d'Ovide est meilleure lorsqu'il est retiré du groupe. Aujourd'hui, il a fait sa lecture du texte informatif sur le divan de lecture. Il semble aimer lire s'il choisit sa lecture et qu'il est seul, ou du moins, qu'il n'y ait personne autour de lui pour le distraire. Il est très sociable et cherche toujours à socialiser, ce qui peut nuire à sa lecture.

Dans sa réflexion de la semaine, Ovide déclare qu'il a accompli son but et qu'il le referait. La rétroaction de l'enseignante indique que si une stratégie fonctionne bien pour lui, il vaut certainement la peine de le réessayer. Elle lui rappelle leur conversation antérieure cette semaine : toujours essayer de choisir un lieu de lecture sans distractions pour lui. Elle commente qu'elle l'a vu faire justement cela à la bibliothèque cette semaine.

Semaine du 2 mai 2011

2 mai : Ovide a fait son choix de lecture à la bibliothèque : *20000 lieues sous la mer*. Il a choisi son but sans appui : Pour bien me concentrer, je ne vais pas me concentrer sur les autres.

L'enseignante a fait une mini-leçon avec le groupe d'Ovide sur Les fables de la Fontaine. Ovide était attentif au cours de cette session.

3 mai : Ovide a lu son roman de façon concentrée et a même demandé aux autres de se taire en faisant Ssshhh !

4 mai : Le choix de lecture est fait par l'enseignante aujourd'hui : c'est le roman étudié en classe *Margot et la fièvre de l'or*. Ovide a bien lu.

5 mai : Il n'y a pas de lecture aujourd'hui puisque c'est le concert du printemps.

6 mai : Ovide lit *20000 lieues sous la mer*. L'enseignante lui a recommandé ce roman la semaine dernière. Ovide semble vraiment avoir adoré ça! L'enseignante le questionne pour voir si c'est un bon roman pour lui et il l'affirme avec enthousiasme.

Dans sa réflexion de la semaine, il affirme avoir atteint son but. La rétroaction de l'enseignante commente sur le fait qu'il semblait aimer son choix de roman cette semaine. Elle explique qu'un bon choix de roman nous incite à continuer la lecture. Elle ajoute qu'elle a remarqué que sa concentration est meilleure lorsqu'il s'éloigne de son groupe pour lire.

Semaine du 9 mai 2011

9 mai : Ovide a choisi un texte informatif à lire : *Les drapeaux du monde*. Son but de la semaine est en lien avec le genre de texte : *Lire les titres et les sous-titres*

10, 11, 12 et 13 mai : Ovide doit faire la lecture pour l'évaluation divisionnaire de lecture (DRA). Il travaille fort pour bien réussir et est très concentré.

Dans sa réflexion de la semaine, Ovide déclare qu'il a atteint son but de lire tous les sous-titres puisqu'il est resté concentré. La rétroaction de l'enseignante souligne qu'en effet, les sous-titres aident à mieux comprendre le texte puisque c'est un peu comme une pré-lecture.

Semaine du 16 mai 2011

16 mai : Le choix de lecture aujourd'hui est un livre sur l'origami. Ovide se fixe un but de façon indépendante : Mon but est de me poser des questions pendant que je lis pour que je puisse bien comprendre ma lecture.

L'enseignante fait une mini-leçon avec un album sur les Seigneuries: elle montre des images et lit quelques textes. Les élèves ont la chance de poser des questions. Ovide demande si les censitaires étaient comme des esclaves.

17 mai : Il y a une sortie au musée d'électricité, donc pas de lecture.

18 mai : Aujourd'hui, la lecture est choisie par l'enseignante. Elle présente un nouveau roman de classe : *Les couleuvres*. Ovide se met à lire aussitôt. Ovide a son signet sur lequel il doit prendre des notes pendant la lecture

19 mai : Les élèves devaient lire une fable de leur choix, la comprendre et créer un *storyboard* pour enfin en faire un film sur ordinateur. Ovide choisit : *Le lion et le rat*. Il travaille la compréhension seul mais approche l'enseignante pour demander quelques précisions ici et là. Ovide réussit à compléter son *storyboard*.

20 mai : Ovide relit sa fable de hier. En se basant sur son *storyboard*, il prépare son *moviemaker* avec des créatures en pâte à modeler.

Dans sa réflexion de la semaine, il commente qu'il a atteint son but et qu'il poursuit cette lecture ainsi que son but. Dans sa rétroaction, l'enseignante fait le commentaire qu'il a choisi une stratégie de lecteurs mûrs. En plus, elle ajoute que ça pourrait l'aider à prendre plaisir à sa lecture.

Semaine du 24 mai 2011

24 mai : Ovide choisit un livre sur les volcans pendant le temps de lecture mais ne veut pas se fixer de but avec celui-là. Il explique que le livre pour lequel il s'est fixé un but est à la maison et qu'il l'amènera demain (Multi-Origami). Le but fixé cette semaine est : Je vais lire les titres et les sous-titres et prédire ce qui va arriver. Ce but est fixé sans appui.

25 mai : Ovide explique qu'il lit son livre *Multi-origami* à la maison. À l'école, il lit le livre sur les volcans. Lorsque questionné où était le livre *20000 lieues sous les mers* qu'il avait commencé il y a quelques semaines et auquel il semblait s'intéresser, il répond qu'il l'a abandonné. Ovide ne dit pas qu'il est trop difficile mais plutôt qu'il n'est simplement pas intéressé.

26 mai : Ovide lit le livre de volcans. Sa réflexion de la semaine maintient que son but a beaucoup aidé puisqu'il avait beaucoup de sous-titres et qu'en y portant attention, cela a aidé sa compréhension et sa concentration. La rétroaction de l'enseignante supporte son choix pour ce type de lecture : en les lisant, cela guide sa compréhension.

27 mai : Ce sont les jeux juniors toute la journée aujourd'hui donc pas de lecture.

Semaine du 30 mai 2011

30 mai : Ovide a choisi de lire *Mercy Watson combat le crime*. C'est un livre à chapitres d'un niveau de difficulté débutant, un niveau qui semble inférieur aux possibilités d'Ovide. Il a passé une période de lecture très productive, restant à la tâche tout le temps. Son but est de lire tout le livre au complet et de s'arrêter et prédire ce qui va arriver.

31 mai : Ovide lit son roman. Il semble très intéressé et absorbé dans sa lecture.

1^{er} juin : On lit le roman de classe *Les couleuvres*. Ovide doit relire le chapitre 8 pour trouver les réponses justes aux deux questions posées par l'enseignante. Ovide annonce à l'enseignante qu'il ne sait pas quoi faire; elle lui rappelle la règle : *Trois avant moi*. Il demande donc à un autre élève dans son groupe. L'enseignante revient un peu plus tard pour lui demander s'il a trouvé réponse à sa question et il répond qu'il comprend maintenant. Excellent!

2 juin : Ovide fait une lecture avec la première année; c'est une lecture assistée avec les petits. Ovide est très motivé durant cette lecture et joue bien le rôle de grand frère, lisant de façon animée.

3 juin : Avant la lecture, Ovide discute son but de lecture de la semaine avec un partenaire. Tout se déroule bien aujourd'hui... belle concentration et il est bien absorbé dans sa lecture. L'enseignante est très fière de lui et le lui dit. Ovide répond avec un sourire et la remercie.

Comme réflexion sur son but, Ovide commente qu'il a atteint son but. Il ajoute que le livre était à un bon niveau pour lui puisque c'était facile à prédire les événements et, en plus, c'était un mystère. Comme rétroaction, l'enseignante commente sur le fait que s'arrêter et prédire est un bon but, surtout si le livre a un élément de mystère. Elle lui demande de réfléchir à savoir si le livre est à un niveau de difficulté approprié pour lui.

Après l'intervention

Dans son auto-évaluation de son portfolio électronique, Ovide a fait les commentaires suivants : il choisit généralement sa lecture lui-même afin de se fixer des buts dans son portfolio électronique. Il a pu nommer deux romans qu'il apprécie : *Mercy Watson*, un roman pour les débutants, et *20 000 lieues sous les mers*, un roman de fantaisie. Il a révélé que pour monter un bon portfolio, il a demandé de l'aide pour se créer des buts et pour choisir les bonnes stratégies de lecture. Il dit que ses meilleurs choix de buts de lecture étaient :

- Me poser des questions au cours de la lecture;
- Lire les titres et les sous-titres;
- S'arrêter et prédire ce qui va arriver;
- Concentrer en lisant.

Il dit qu'il s'est amélioré à réfléchir et à se fixer des buts de lecture parce qu'il s'est concentré en lisant. Lorsqu'il n'accomplissait pas un but c'était parce qu'il perdait sa concentration ou bien qu'il était fatigué. En regardant son portfolio, il se considère *meilleur lecteur* qu'avant et il aime plus la lecture qu'avant. Il a complété l'énoncé « Lorsque je réfléchis pour me faire des buts et que j'en parle aux autres, ça m'aide à être meilleur lecteur parce que : » en écrivant *Je peux me concentrer sur la tâche*.

Au cours de la post-entrevue, Ovide a fourni les informations suivantes : il aime lire les petits livres en français et en anglais comme *Wimpy Kid*, *Big Nate* et *Mercy Watson*. Il dit qu'il lit le soir à la maison. Il lit pour devenir plus intelligent et travailler son cerveau. En décrivant une circonstance agréable de lecture, il se rappelle de la troisième année lorsque son enseignante avait lancé un concours de lecture et qu'il avait relevé le défi en lisant plusieurs

livres de *Cabane magique*. Comme circonstance moins agréable de lecture, il n'a pas décrit une situation en particulier mais plutôt n'importe quelle session de lecture en classe lorsqu'il est fatigué. Il n'accorde aucune importance à qui a choisi la lecture. Pour améliorer sa lecture, il explique qu'il se fixe des buts de réflexion qu'il utilise également à l'école qu'à la maison. Il peut nommer une stratégie de lecture : lire les titres et les sous-titres. Pour être meilleur lecteur, il explique qu'il faut lire lorsqu'il est à l'école ainsi qu'ailleurs et, en général, lire beaucoup. Ovide reconnaît plusieurs changements dans sa lecture. Il constate que lire est plus intéressant qu'avant et, qu'en effet, il n'a plus l'impression que c'est une punition. Il réalise aussi qu'il lit avec plus d'aise et qu'il réussit à lire des livres plus longs.

Récit narratif : Jean

Avant l'intervention

Jean est un garçon agité qui est facilement distrait en classe. Il ne reste pas longtemps à la tâche, peu importe le sujet. Il est chaleureux et aime beaucoup parler aux autres. Il est impulsif et se lève ou change de tâche lorsque le désir lui en vient. Comme tous les participants à cette recherche, il ne rejoint pas tout à fait les exigences de lecture pour un élève de la 5^e année. La mécanique de sa lecture est pauvre, avec un manque marqué de fluidité. Sa compréhension, par contre, est adéquate surtout s'il reçoit de l'appui avec sa lecture. Son évaluation inscrite au bulletin indique une compréhension de sa lecture à 64 %, donc il se situe dans la basse moyenne. Pour l'évaluation de lecture divisionnaire (DRA), complétée au mois d'avril 2011, il se situe à 63 % pour la motivation envers la lecture, 69 % pour la fluidité de lecture et 63 % pour la compréhension en lecture.

Mes observations avant l'intervention ont dévoilé que Jean n'était pas motivé intrinsèquement à lire en salle de classe. Cette affirmation est soutenue par l'observation de comportements tels que ne pas rester à la tâche de lecture et, plus spécifiquement : parler à ses voisins au lieu de lire, regarder dans le vide au lieu de lire et souvent marcher autour de la classe à investiguer durant la période de lecture. Bref, il était rare que Jean fasse preuve d'une période de lecture soutenue.

Au cours de la pré entrevue, Jean a dévoilé les informations suivantes : il aime lire les livres des livres drôles comme *Diary of a Wimpy Kid* et des livres d'aventure. Surtout, il aime les livres qui ne sont pas trop longs et avec un grand lettrage. Il lit seulement en soirée puisque c'est son habitude. Il dit qu'il lit parce que c'est son devoir et que lire c'est vraiment du plaisir. Il a parlé d'une de ses bonnes expériences de lecture en décrivant hier soir lorsqu'il était dans le lit de sa mère et qu'il avait personnellement choisi de lire *Diary of a Wimpy Kid*. Il a décrit une expérience de lecture moins agréable en disant qu'il devait lire un petit livre sur les pompiers que Madame avait choisi. Il devait le relire souvent à la bibliothèque même s'il l'avait déjà maîtrisé. Bref, il trouvait cette expérience très frustrante. Jean a dévoilé que sa stratégie pour améliorer sa lecture est de relire afin d'avoir moins de fautes et de comprendre le texte. Jean a fini l'entrevue en disant qu'il savait quoi faire pour devenir meilleur lecteur et c'était de pratiquer sa lecture d'une demi-heure à une heure par jour.

Pendant l'intervention

Semaine du 4 avril 2011

4 avril : Jean doit faire sa tâche ouverte de lecture silencieuse : la lecture d'un texte choisi à la bibliothèque. Il choisit le mini-roman *Absolument renversant*. Cela lui prend toute la période pour choisir un livre, Il se fixe un but approprié : Relire une section. Il se lève et marche autour de la bibliothèque. Il ne s'arrête pas suffisamment pour commencer sa lecture. Il inscrit son but dans son portfolio électronique avec appui de l'adulte.

5 avril : Jean choisit un livre du bac de textes informatifs sur les catastrophes naturelles. Il l'a choisi lui-même et il est vraiment intéressé. Il a de la misère à soutenir son temps de lecture mais il adore ce texte informatif : il se lève à plusieurs reprises pour partager sa lecture et les images avec l'enseignante ou bien un voisin.

L'enseignante fait une mini-leçon sur les textes informatifs avec le groupe de Jean et il est très attentif!

6 avril : C'est la tâche ouverte de lecture silencieuse encore une fois et Jean est censé lire le mini-roman pour lequel il s'est fixé un but mais il ne le trouve pas. Il lit donc le texte informatif sur les catastrophes naturelles, le même que hier. Il répète le même comportement qu'hier : il prend plaisir dans sa lecture et il se lève chaque quelques minutes pour partager une portion de sa lecture avec l'enseignante ou un autre élève. En principe, il dérange les autres qui lisent en silence mais ceci semble être sa façon de prendre plaisir de son livre. Son comportement ne cause pas une distraction si grande qu'elle nécessite un rappel à l'ordre de l'enseignante.

7 avril : Jean n'a encore pas sa lecture pour laquelle il s'est fixé un but; encore une fois, il choisit un texte informatif du bac dans la classe mais un volume différent de celui choisi hier. Il répète un comportement semblable à hier mais, aujourd'hui, il partage moins avec les autres. Il se lève à deux reprises pour aller vérifier quelque chose dans son casier. Il retourne à sa place lorsqu'on lui rappelle.

8 avril : Jean lit un autre texte informatif sur les catastrophes naturelles mais pas longtemps, Cela lui prend la majorité de la période pour composer sa réflexion sur l'atteinte de son but dans le portfolio électronique de façon autonome : il dit qu'il referait son but de la semaine puisque c'était une stratégie qui l'a aidé. La rétroaction de l'enseignante le félicite pour son choix de but puisque ça l'appuie dans sa compréhension. Il est suggéré que rester à la tâche de la lecture de façon soutenue aiderait également sa compréhension.

Semaine du 11 avril 2011

11 avril : Jean doit faire une tâche de lecture ouverte consistant à choisir un livre de lecture française à la bibliothèque pendant une période. Il a lui-même choisi un texte informatif *Larousse : sports* et s'est mis à la tâche de lecture. Ceci est fait beaucoup plus vite que la semaine dernière. L'enseignante le guide avec son choix de but : lire les titres et les sous-titres puisque ceci est propice à sa lecture de texte informatif aujourd'hui. Le but est inséré dans son portfolio électronique avec appui.

12 avril : Jean exige 3 rappels avant de s'installer pour lire mais, finalement, il le fait et lit pour 15 minutes en silence.

13 avril : Jean est à la tâche et lit silencieusement en classe pour la période entière.

14 avril : Jean est à la tâche et lit silencieusement pour une grande partie de la période de lecture. Vers la fin, il se retrouve à son casier pour chercher quelque chose et ne se remet pas à sa lecture après cela.

Comme réflexion à la fin de la semaine, il écrit que selon lui, le livre était bien et qu'il a atteint son but. Dans sa rétroaction, l'enseignante le félicite pour le choix de but qui est propice pour un texte informatif.

15 avril : Il y a une sortie aujourd'hui donc pas de lecture silencieuse.

Semaine du 18 avril 2011

18 avril : Jean choisit un texte informatif sur les volcans. Jean se lève à plusieurs reprises (6) pour partager sa lecture avec différentes personnes; c'est positif et cela démontre de l'engagement. Malheureusement, cette fréquence dérange les autres. L'enseignante doit lui rappeler par 2 fois de se faire un but de lecture. Il ne s'y rend pas aujourd'hui.

19 avril : Jean passe du temps à écrire son but dans le portfolio électronique. Il se plaint qu'il ne sait pas quoi faire, donc il reçoit de l'appui. Il choisit finalement un but approprié pour les textes informatifs : Lire les titres et sous-titres.

20 avril : Jean lit un livre sorti lui-même de la bibliothèque, pendant 15 minutes. Par la suite, je fais l'évaluation de lecture DRA avec lui. Sa lecture s'est améliorée. Il démontre

une meilleure fluidité mais il fait encore trop d'erreurs et il est distrait très facilement. N'importe quelle distraction le fait arrêter. Lorsque je lui ai dit qu'il était chronométré, il s'est remis à l'œuvre!

21 avril : Nous sommes partis en sortie, donc il n'a pas de lecture silencieuse.

Semaine du 25 avril 2011

25 avril : Il n'y a pas d'école aujourd'hui.

26 avril : Jean est absent aujourd'hui.

27 et 28 avril : Jean pratique la pièce sur l'intimidation qu'on présentera bientôt. Il est très impliqué en faisant cette lecture orale de la pièce.

Jean fixe son but de la semaine : Je vais essayer de lire les titres et les sous-titres.

29 avril : L'enseignante évalue Jean et détermine que sa lecture est encore très lente. Par contre, il impressionne plus avec sa période de lecture. Lorsque Jean se décide à lire, il aime beaucoup cela et a besoin de partager sa lecture avec autrui. Durant une période de lecture de 30 minutes aujourd'hui, Jean s'est déplacé pour partager sa lecture 3 fois avec des voisins. Il démontre une préférence marquée pour les albums et les textes informatifs avec images.

Comme réflexion de la semaine, il écrit : J'ai lu les titres et les sous-titres pour mieux comprendre l'histoire. Dans sa rétroaction, l'enseignante félicite Jean d'avoir choisi cette bonne stratégie qui est appropriée pour les textes informatifs. Avec les romans comme *Margot et la fièvre de l'or*, il est conseillé de choisir un but de compréhension.

Semaine du 2 mai 2011

2 mai : Le but que Jean a choisi aujourd'hui est : Relire une section pour mieux comprendre. C'est la tâche ouverte de lecture à la bibliothèque et Jean a choisi de lire le roman de classe, *Margot et la fièvre de l'or*. Le roman a été suggéré par l'enseignante puisqu'il n'avait pas d'autres livres à lire. Il ne peut pas sortir de livres de la bibliothèque puisqu'il n'a pas rapporté ses livres empruntés pour quelques semaines.

Il y a aussi une mini-leçon sur les fables de la Fontaine avec le groupe de Jean. Jean démontre une écoute active tout le temps.

3 mai : Jean ne lit presque pas. L'enseignante lui montre son but dans son portfolio électronique. Il explique qu'il n'a pas son livre; il va à la recherche d'une copie du roman en demandant aux autres qui devraient en avoir une copie puisqu'on l'étudie en classe. Il a réussi à en trouver une et à lire de 5 à 10 minutes.

4 mai : C'est un temps de lecture du roman étudié en classe (*Margot et la fièvre de l'or*). Le choix est fait par l'enseignante et Jean lit toute la période.

5 mai : Il n'a pas de lecture aujourd'hui puisque c'est le concert du printemps.

6 mai : Jean n'a pas fini le travail sur le roman de la semaine (un devoir de lecture et compréhension) donc il le complète pendant que les autres lisent. Il est très à la tâche! Sa réflexion de la semaine n'a pas été faite. Dans sa rétroaction, l'enseignante félicite Jean pour son choix de but. Elle lui conseille d'avoir son livre de lecture avec lui chaque jour afin de profiter davantage de sa période de lecture.

Semaine du 9 mai 2011

9 mai : Jean lit un texte informatif sur la météorologie. Il est à la tâche. Son but de la semaine est choisi sans intervention adulte: lire les titres et les sous-titres.

10 mai : C'est lecture et évaluation divisionnaire DRA. Jean ne travaille aucunement à sa table. Il essaie ensuite de travailler sur le divan mais finit par se coucher avec les yeux fermés. Il est évidemment fatigué mais l'évaluation doit se faire. Jean est envoyé au bureau de l'orthopédagogue pour travailler avec l'auxiliaire, avec la consigne de surveiller s'il est capable de travailler malgré la fatigue. Il lit et travaille bien.

11, 12 et 13 mai : C'est encore l'évaluation DRA. Jean est bien à la tâche; l'enseignante est son scribe (Jean s'est cassé le bras).

Dans sa réflexion de la semaine, Jean indique que cette stratégie lui a aidé puisqu'avant de lire le paragraphe, il revoit les titres et les sous-titres, et ceux-ci le préviennent du sujet. Dans sa rétroaction, l'enseignante félicite Jean pour son choix de stratégie qui aide à le situer dans sa lecture.

Semaine du 16 mai 2011

16 mai : La tâche ouverte de lecture de Jean porte sur l'Origami. Son but de la semaine est : Je vais lire toutes les instructions pour être capable de faire l'origami. L'enseignante fait une mini-leçon avec un album sur les Seigneuries. Jean a l'occasion de poser des questions mais choisit d'écouter.

17 mai : Il y a une sortie au musée électricité.

18 mai : La lecture d'aujourd'hui est choisie et présentée par l'enseignante. C'est un nouveau roman de classe : *Les couleuvres*. Le niveau est plutôt début 5^e année au plus donc le niveau de lecture est assez confortable pour Jean. Ce sujet l'intéresse et il s'y met tout de suite. Il a son signet sur lequel il prend des notes pendant la lecture.

19 mai : Jean doit lire une fable de son choix, la comprendre et créer un *storyboard* pour enfin en faire un film à l'ordinateur. Jean choisit : *Le renard et le raisin*. Il se lève plusieurs fois pour poser des questions à l'enseignante. L'enseignante lui rappelle la règle Trois avant moi. Après trois essais de questionner ses camarades de classe, il commence les dessins de son *storyboard*. Il a le bras cassé donc au lieu de dessiner ce qu'il envisage faire, il tape un résumé de chaque case de son *storyboard* sur Word. Il l'efface au complet par accident et doit recommencer par contre. ☹

20 mai : Jean relit sa fable et est motivé à commencer son film.

Dans sa réflexion de fin de semaine, il affirme qu'il a accompli son but et a réussi à faire un pingouin en origami. Dans sa rétroaction, l'enseignante commente que c'était évident qu'il était motivé avec son but puisqu'il y avait un produit final à compléter.

Semaine du 24 mai 2011

24 mai : Jean lit en anglais (*Percy Jackson*, version BD) jusqu'à ce qu'il se fasse attraper et ensuite l'enseignante lui suggère le roman *Les couleuvres*. C'est le roman qu'on lit en classe. Il répond : Pourquoi pas... faut que je le lise quand même. Il s'y met mais pas longtemps, car la période de lecture est presque finie!

Il passe du temps à formuler sa réflexion électronique de la semaine passée Et son but de la semaine est : Relire un paragraphe pour mieux comprendre.

25 mai : Jean cherche son roman *Les couleuvres* mais ne l'a pas. Il emprunte une copie de quelqu'un mais sa lecture n'est pas soutenue longtemps. Il se lève à deux reprises ou bien regarde dans le vide.

26 mai : Encore, Jean n'a pas son roman *Les couleuvres*. Je lui fais plusieurs rappels de lire le roman qu'il a emprunté mais il lit généralement un maximum de 2 minutes à la fois. Je lui dis d'aller lire sur le divan de lecture et il le fait, avec succès pour ce qui reste de la période.

Dans sa réflexion de la semaine, il écrit : J'ai accompli mon but. J'ai relu une page deux fois pour comprendre. Dans sa rétroaction, l'enseignante félicite Jean sur son choix de stratégie. En relisant, on réfléchit et ceci aide la compréhension.

27 mai : Jean est parti aux jeux juniors toute la journée.

Semaine du 30 mai 2011

30 mai : Jean a passé une bonne période de lecture soutenue en lisant : *Effrayons les monstres*. L'enseignante lui annonce qu'il doit choisir un livre à chapitres à la bibliothèque aujourd'hui. Jean en a choisi 3...tous appropriés mais un des 3 est un peu moins difficile. Il consulte l'enseignante pour son choix et elle choisit le moins difficile. Il déclare que celui-là ne lui plaît pas. Entre les 2 autres, il demande à l'enseignante d'en choisir un. Elle lui demande lequel lui plaît et il lui dit les 2 ; elle indique alors lequel elle préfère en lui expliquant pourquoi et il est d'accord.

Son but de la semaine est de relire des sections du livre pour mieux comprendre.

31 mai : Jean a oublié son roman à la maison donc il en lit un autre qui est disponible : *Geronimo Stilton, le royaume du bonheur*. Il tourne les pages très vite mais lit seulement certaines sections (quelques phrases ou un paragraphe) ici et là. Il finit par choisir surtout des listes ou des recettes à lire. Il lit n'importe quelle page qui n'a pas uniquement des phrases et des paragraphes.

1^{er} juin : Jean lit le roman de classe *Les couleuvres*. Jean doit relire le chapitre 8 pour trouver les réponses justes aux deux questions posées. L'enseignante demande à une auxiliaire de relire avec Jean et de l'accompagner à compléter ses questions. C'est fait dans la salle à côté.

Jean revient très heureux de ses phrases. En plus, il n'a pas le fardeau de l'avoir comme devoir. D'ailleurs, il fait rarement ses devoirs donc au moins c'est fait et puisque c'est avec appui, c'est bien fait.

2 juin : Jean fait la lecture avec la première année. C'est une lecture assistée avec les petits. Jean est très motivé à faire cette lecture. Il aime venir en aide aux plus jeunes et anime beaucoup sa lecture orale lorsqu'il leur lit un album.

3 juin : Avant la lecture, Jean doit discuter son but de lecture de la semaine avec un partenaire. Jean ne connaît pas son but ou plutôt, ne s'en souvient pas. Il va vérifier son livret de buts. Il ne pouvait pas décider s'il l'avait fait ou non, mais il s'est mis à la tâche à lire pour cette période. Il finit par lire le roman de *Geronimo Stilton* au lieu de *Effrayons les monstres* qu'il avait choisi au début de la semaine. Ce n'est pas grave puisqu'il a lu celui-ci plus que l'autre cette semaine.

Dans sa réflexion sur son but, Jean déclare que son but est atteint. Il réfléchit qu'il pourrait lire davantage pour améliorer sa lecture. Comme rétroaction, l'enseignante commente que relire est utile pour la compréhension. Elle l'encourage à avoir son roman prêt pour la lecture tous les jours afin de pouvoir accomplir son but.

Après l'intervention

Dans *l'auto-évaluation de son portfolio électronique*, Jean a fait les commentaires suivants : il choisit généralement sa lecture lui-même afin de se fixer des buts dans son portfolio électronique. Il a pu nommer deux romans qu'il apprécie : des livres de catastrophes naturels (aucun titre en particulier n'est mentionné) et *Old Yeller*, un roman anglais fiction. Il a révélé que pour monter un bon portfolio, il a demandé de l'aide pour se fixer des buts et pour choisir les bonnes stratégies de lecture. Il dit que ses meilleurs choix de buts de lecture étaient :

- Relire les titres et les sous-titres;
- Relire une section pour mieux comprendre;
- Bien lire les instructions (texte qui mène à l'action comme une recette ou un bricolage).

Il dit qu'il s'est amélioré à réfléchir et à se faire des buts de lecture parce qu'il lisait réellement au lieu de juste regarder les images. Lorsqu'il n'accomplissait pas son but de lecture c'était parce qu'il ne trouvait pas son livre. En regardant son portfolio, il se considère *meilleur lecteur* qu'avant et il *aime plus la lecture qu'avant*.

Il a complété l'énoncé « Lorsque je réfléchis pour me faire des buts et que j'en parle aux autres, ça m'aide à être meilleur lecteur parce que : » en écrivant *J'ai un point de mire et ça me pousse à lire davantage*.

Au cours de la post entrevue, Jean a fourni les informations suivantes : il dit qu'il aime lire les livres fictions comme *Old Yeller*, *My Side of the Mountain*, *Diary of a Wimpy Kid* et aussi des livres sur les chiens. Il lit le soir à la maison pour une durée de 15 à 30 minutes. Il lit parce que ça lui permet d'apprendre de nouveaux mots et de reconnaître des mots qu'il a déjà lus. En guise d'explication, il choisit le mot *yeller* du roman *Old Yeller* : *yeller* signifie jaune. Jean décrit deux circonstances agréables de lecture, chaque fois à la maison dans son lit. Chaque fois, il avait fait le choix de lecture. La première description était sa lecture de *Diary of a Wimpy Kid*, le troisième volume. Il l'a tant aimé qu'il l'a complété en 3 jours, ce qui exigeait qu'il lise environ 75 pages par jour. L'autre exemple est le roman *Old Yeller*. Il a choisi de décrire une scène où le garçon supplie la famille de ne pas tuer son chien. En décrivant une circonstance moins agréable de lecture, il se disait à l'école et possiblement en 3^e année. Il était obligé de relire le même livre plus qu'une fois; le choix de livre et la répétition de la lecture étaient frustrants pour lui. Pour améliorer sa lecture, il a décrit une stratégie qu'il a découverte un jour. Il y a quelques années, il a trouvé un petit dictionnaire dans le sous-basement de sa maison et c'est là qu'il a décidé de chercher les mots qu'il ne connaissait pas. Une autre stratégie qu'il utilise est de s'arrêter en lisant et se poser la question : Est-ce que j'ai déjà entendu ça? Il explique que ce sont des stratégies qu'il a développées seul. Pour être meilleur lecteur, il fait une liste de plusieurs stratégies efficaces qu'il utilise :

- Relire;
- Lire et penser;
- Vérifier dans un petit dictionnaire
- Poser des questions aux amis lorsqu'on a le droit;
- Lire davantage.

Il croit qu'il s'est produit quelques changements dans sa lecture. Il aime plus lire qu'avant, surtout puisque maintenant en 5^e année, on lit de plus grands livres qui te permettent de vraiment t'immerger dans la lecture (en comparaison aux petits livres de lecture). En plus, il aime plus l'idée de lire maintenant. Auparavant, lorsque sa mère lui disait que c'était le temps de lire, sa réaction était négative. Maintenant, si elle lui demande de lire au moins 15 minutes, il est capable de lire jusqu'à 45 minutes, comme hier soir. On le comparait toujours à sa sœur qui est capable de lire 5 heures par jour. Elle était triste lorsqu'elle a fini la collection de *Harry Potter*. Mais quand il l'a lu, il a compris ce qu'elle voulait dire. Lorsque la chercheuse lui demande s'il a essayé de lire cette série en français il a répondu que ce n'était pas pareil du tout. Il a ajouté qu'il avait un plan pour la 6^e année et que c'était de lire une heure par jour et en plus, écouter davantage l'enseignante.

Récit narratif : Sasha

Avant l'intervention

Sasha est un garçon avec des tendances oppositionnelles et se présente comme complètement démotivé face à la lecture. Il est un garçon déconcentré qui ne reste à aucune tâche longtemps. Contrairement à la majorité des participants à cette recherche, il lit très bien et rejoint donc les exigences de lecture pour un élève de la 5^e année. Il y a, par contre, des manques fréquents dans sa compréhension de lecture. Son évaluation inscrite au bulletin indique une compréhension écrite de sa lecture à 69 %, donc il se situe dans la basse moyenne. Pour l'évaluation de lecture divisionnaire (DRA), complétée au mois d'avril 2011, il se situe à 50 % pour la motivation envers la lecture, 100 % pour la fluidité de lecture et 67 % pour la compréhension en lecture.

Mes observations avant l'intervention ont dévoilé que Sasha n'était pas motivé intrinsèquement à lire en salle de classe. Cette affirmation est soutenue par l'observation de comportement d'inattention à la tâche de lecture et plus spécifiquement : se coucher sur sa table, regarder dans le vide, refuser d'ouvrir son livre, jouer avec un objet. Bref, durant la période de lecture, Sasha faisait un peu de tout, à part de lire son livre.

La pré entrevue de Sasha a dévoilé les informations suivantes : il aime lire *Star Wars* en anglais et *Garfield* en français. Il a aussi essayé une série qu'il a aimé, *Les légendaires*. Il affirme qu'il ne lit pas tant que ça mais lorsqu'il lit, c'est après l'école. Il explique que ses raisons pour lire sont d'apprendre de nouveaux mots et passer le temps puisque souvent, il n'a rien à faire. Il a expliqué qu'il a déjà eu une bonne expérience de lecture et que cela a duré quelques semaines. Il lisait une *BD Sponge Bob* qu'il avait choisie lui-même. Il l'aimait tellement qu'il la lisait à la maison et après l'école. Il affirme qu'il n'a pas vraiment eu de mauvaises expériences de lecture puisqu'il ne lit pas les livres qu'il n'aime pas. En réfléchissant, il mentionne le premier roman de classe cette année, en 5^e année. Il ne l'a pas aimé mais il fallait qu'il le lise. Sasha a dévoilé qu'il n'avait vraiment pas de stratégies pour améliorer sa lecture sauf qu'il a l'habitude de se chronométrer en lisant afin qu'il puisse savoir la longueur de son temps de lecture. Sasha a fini l'entrevue en disant qu'il ne savait pas quoi faire pour devenir meilleur lecteur.

Pendant l'intervention

Semaine du 4 avril 2011

4 avril : La tâche ouverte de lecture silencieuse est une lecture au choix à la bibliothèque. Sasha ne lit pas de façon soutenue; il parle à son voisin.

Il fixe un bon but : m'arrêter souvent en lisant. Il inscrit son but dans son portfolio électronique avec appui de l'auxiliaire.

5 avril : Sasha choisit un livre du bac de textes informatifs sur les catastrophes naturelles. Il lit silencieusement et semble intéressé.... Il ne parle pas à ses voisins et ne se lève qu'une fois pour partager une partie de sa lecture avec l'enseignante.

Je fais une mini-leçon sur les textes informatifs avec son groupe et il est très attentif!

6 avril : Sasha lit son texte sur les catastrophes naturelles. L'enseignante doit le rappeler à l'ordre 2 fois pour arrêter de parler à son voisin.

7 avril : Sasha lit encore son texte sur les catastrophes naturelles. L'enseignante doit le rappeler à l'ordre 2 fois pour arrêter de parler à son voisin.

8 avril : Sasha fait sa réflexion sur l'atteinte de son but dans le portfolio électronique : Il affirme qu'il referait ce but. Dans sa rétroaction, l'enseignante l'encourage en lui disant que le but est parfait pour lui. Elle lui fait remarquer qu'il parle beaucoup durant la lecture

silencieuse et que s'il lisait pendant un moment soutenu (p. ex : 20 minutes), il se donnerait la chance d'appivoiser la lecture.

Semaine du 11 avril 2011

11 avril : La tâche de lecture ouverte est une lecture française au choix à la bibliothèque pendant une période. Sasha a choisi un texte informatif : *La terre*. Sasha n'a pas ce livre au début de la période de lecture et explique à l'enseignante qu'il fera juste son but quand même sans le livre. L'enseignante lui demande d'aller le chercher en classe ; il se rend en classe pour récupérer son livre, ce coupe dans son temps de lecture. L'enseignante l'avertit que c'est la lecture silencieuse et Sasha s'y conforme : il ne parle pas aux autres mais regarde souvent autour pendant la période de lecture.

Son but inscrit dans le portfolio électronique est : Je veux apprendre plus sur les volcans et comprendre ce que je lis. Ce but est inséré dans son portfolio électronique avec appui.

12 avril : Sasha explique à l'enseignante qu'il se sent malade (étourdi, fiévreux), donc il va se coucher pendant la période de lecture.

13 avril : Sasha est à la tâche et lit en classe. Il est très calme aujourd'hui; il se remet possiblement de son malaise de hier.

14 avril : Sasha fait sa réflexion dans son portfolio électronique et prend toute la période de lecture à le faire de façon autonome. L'enseignante lui offre de l'appui mais il insiste de le faire tout seul. Il explique qu'il n'a pas accompli son but puisqu'il n'a pas complété le livre. Il planifie apporter le livre à la maison la prochaine fois. Comme rétroaction, l'enseignante le félicite pour son choix de but. Elle lui suggère de choisir une stratégie spécifique pour l'aider à comprendre ce qu'il lit.

15 avril : On est en sortie aujourd'hui, donc pas de lecture.

Semaine du 18 avril 2011

18 avril : Sasha explique à l'enseignante qu'il ne peut pas se fixer de but puisqu'il n'a pas de crayon. Lorsque l'enseignante lui dit de se débrouiller, il choisit *La météorologie* (texte informatif) comme cible pour son but et écrit son premier but : Comprendre le livre. L'enseignante l'incite à puiser dans la liste de stratégies. Il revient avec : Lire la 1^e phrase de chaque paragraphe. L'enseignante lui explique pourquoi ceci est un bon choix pour le type de texte qu'il a choisi. Sasha lit durant cette période mais regarde souvent autour de lui.

19 avril : Sasha lit le même texte qu'hier mais il est très distrait. Il se lève souvent et pose plusieurs questions à l'enseignante. Ces questions ne sont pas au sujet de son livre. L'enseignante pense faire un guide d'anticipation avec lui pour la session de lecture la semaine prochaine; ça pourrait lui donner un point de mire.

20 avril : Sasha lit un livre sorti lui-même à la bibliothèque; il se lève pour aller à la toilette une fois.

Dans sa réflexion de la semaine, Sasha rapporte qu'il a atteint son but en lisant la première phrase de chaque paragraphe. Comme rétroaction, l'enseignante félicite Sasha et elle ajoute qu'il doit rester à la tâche de lecture plus longtemps afin d'appivoiser sa lecture.

21 avril : Il y a une sortie aujourd'hui, donc pas de lecture.

Semaine du 26 avril 2011

25 avril : Il n'a pas d'école aujourd'hui.

26 avril : Sasha inscrit son but dans le portfolio électronique avec le roman, *Le journal d'un dégonflé* : Je vais essayer de faire des prédictions en lisant.

Il compose et insère son but dans le portfolio de façon autonome. Il refuse de l'appui de l'enseignante pour compléter cette tâche. En conséquence, il lui reste seulement 5 minutes de lecture.

27 et 28 avril : La classe se pratique pour la pièce; Sasha fait la lecture orale de la pièce sur l'intimidation; il est très impliqué dans cette tâche.

29 avril : Sasha lit encore une fois *Le journal du dégonflé*. La lecture silencieuse soutenue est difficile pour lui. L'enseignante a évalué sa lecture cette semaine et elle est dans la moyenne. Il reste à faire une évaluation de compréhension cette semaine (évaluation divisionnaire). C'est dommage qu'il ne semble pas aimer la lecture, malgré le fait qu'il fasse ses propres choix. Est-ce nécessaire de le guider avec ses choix, d'après ses intérêts ? Ex : *Star Wars? Lego? Il manque d'attention...*

Dans sa réflexion de la semaine, il commente qu'il a accompli son but de faire des prédictions en lisant. Dans sa rétroaction, l'enseignante le félicite pour son choix de but. Elle conseille aussi de bien choisir son lieu de lecture puisqu'il est facilement distrait. Elle suggère le divan de lecture en classe.

Semaine du 2 mai 2011

2 mai : Sasha choisit un livre informatif sur les motocyclettes. Il se fixe un but dans le portfolio électronique : Apprendre un peu plus sur les motocyclettes et comprendre ma lecture. Sasha annonce à l'enseignante qu'il a vraiment hâte de lire *Les motocyclettes* puisqu'il a vraiment hâte d'en apprendre plus à ce sujet. Cela lui prend longtemps pour se mettre à lire.

3 mai : Sasha lit mieux qu'hier mais s'arrête pour regarder autour de la salle souvent. L'enseignante lui donne un rappel à l'effet qu'il a un but à accomplir. Sasha est préoccupé à aider un autre élève à trouver son livre.

4 mai : C'est un temps de lecture pour le roman étudié en classe *Margot et la fièvre de l'or*. Cette lecture est choisie par l'enseignante. Sasha est resté à la tâche à lire toute la période.

5 mai : Il n'a pas de lecture aujourd'hui puisque c'est le concert du printemps.

6 mai : L'enseignante l'oblige à lire sur le divan de lecture, à part du groupe, et ça va mieux. Sasha est à la tâche! Il lit son album sur les motocyclettes.

Dans sa réflexion de la semaine, Sasha évalue qu'il a atteint son but. Il ajoute qu'il aimerait continuer à lire sur le divan afin de mieux lire. Comme rétroaction, l'enseignante commente qu'il a un grand intérêt pour le sujet des motocyclettes et que nos intérêts peuvent nous guider à faire de bons choix de lecture. Elle ajoute que sa lecture est plus concentrée lorsqu'il est sur le divan de lecture et suggère qu'il répète cette expérience.

Semaine du 9 mai 2011

9 mai : Sasha insiste que sa lecture de la semaine sera *Garfield*. Sasha a pris longtemps pour choisir son but de la semaine; l'enseignante lui a rappelé sa stratégie de concentration : s'asseoir sur le divan pour lire pendant la lecture silencieuse. Sasha l'a accepté.

10 mai : C'est la lecture et l'évaluation divisionnaire, DRA. Sasha est bien à la tâche de lecture, à sa place.

11 mai : C'est encore l'évaluation DRA et, encore une fois, Sasha est bien à la tâche. Il lit très vite ou fait semblant de lire. Il finit la lecture en quelques minutes et insiste qu'il a

tout lu. Il commence son résumé et répond aux questions de compréhension littérale et interprétative brièvement.

12 mai : C'est encore l'évaluation DRA et Sasha a un comportement à la tâche très semblable.

Comme réflexion de la semaine, Sasha dit qu'il a accompli son but. Dans sa rétroaction, l'enseignante répond qu'elle est contente qu'il ait pris plaisir de son temps de lecture.

13 mai : Il n'a pas d'école aujourd'hui.

Semaine du 16 mai 2011

16 mai : Sasha choisit un texte informatif intitulé *Les ouragans et les typhons*.

Il fixe son but dans son portfolio électronique seul : Mon but est de bien comprendre ma lecture et d'apprendre sur les tornades et le dommage qu'elles causent. Pour le temps qu'il lui reste, Sasha est à sa place et regarde son album.

17 mai : Nous sommes en sortie au musée d'électricité.

18 mai : Aujourd'hui, la lecture est choisie par l'enseignante. C'est un nouveau roman de classe : *Les couleuvres*. Ce sujet l'intéresse donc il s'y met tout de suite à lire. Il a son signet pour prendre des notes pendant la lecture. Sasha n'écrit pas du tout sur le signet en lisant aujourd'hui. Il semble avoir lu environ 2 chapitres vers la fin de la classe. Il a la tête dans le livre tout le temps.

19 mai : Les élèves devaient lire une fable de leur choix, la comprendre et créer un *storyboard* pour enfin en faire un *moviemaker*. Sasha a choisi: Le loup et l'agneau. Il le lit vite et ne pose pas de questions. Il commence les dessins de son *storyboard* et vient le présenter à l'enseignante. Les 2 premières cases sont biens détaillées, mais après ça, c'est trop général et difficile à lire. L'enseignante lui demande de retravailler l'exactitude.

20 mai : Sasha arrive très excité et veut travailler son projet de fable le matin. Il est équipé avec du lego pour préparer sa fable et le *moviemaker*. L'enseignante lui demande de relire sa fable en premier lieu. Il est un peu réticent, mais il le fait finalement.

Dans sa réflexion de la semaine, Sasha commente qu'il a atteint son but et, en plus, qu'il a beaucoup appris au sujet des tornades. Il ajoute que récemment, il y a eu beaucoup de tornades aux États-Unis. Comme rétroaction, l'enseignante le félicite en disant que son but est en lien avec ce qu'on étudie en classe, les désastres naturels. Elle ajoute qu'elle a hâte d'apprendre ce qu'il a appris au sujet des dommages causés par les tornades.

Semaine du 24 mai 2011

24 mai : Sasha a choisi un livre sur les volcans pour son temps de lecture. Il passe un temps démesuré à la création de son but électronique. Il lui reste 5 minutes de lecture! Lorsque l'enseignante lui demande s'il lui faut de l'aide, il refuse disant qu'il peut le faire seul. Son but est : Je voudrais comprendre le livre. Son but ne présente aucune stratégie concrète pour l'accomplir.

25 mai : Sasha lit son livre sur les volcans. L'enseignante doit lui faire des rappels fréquents de rester à la tâche de lecture. L'enseignante lui explique que ça serait très bien s'il pouvait se mettre à l'écart lorsqu'il est distrait au lieu d'attendre que l'enseignante l'oblige. Il est d'accord.

26 mai : Sasha lit encore son livre sur les volcans et décide de lui-même de lire à l'écart du groupe. Son attention est plus soutenue. On a une bonne discussion concernant sa réflexion par rapport à l'atteinte de son but inscrit dans le portfolio électronique. Sa réflexion de la semaine est alors : J'ai lu le livre et j'ai compris comment un volcan fait éruption : le magma monte et ça crée de la pression. Pour le mont *St.Helen's*, il y avait un grand

tremblement de terre et la lave a tout détruit. Je lis mieux quand je suis sur le divan de classe. Dans sa rétroaction, l'enseignante le questionne pour voir s'il a des stratégies spécifiques pour comprendre son livre. Elle lui suggère : relire, réfléchir, imaginer, vérifier les idées lues à l'Internet avec quelqu'un. Elle l'incite à être plus précis avec ses buts, afin de déterminer plus facilement si le but a été accompli à la fin de la semaine.

27 mai : On a les jeux juniors et nous sommes partis toute la journée.

Semaine du 30 mai 2011

30 mai : Sasha a fait une lecture soutenue aujourd'hui avec le *Journal d'un dégonflé*. Son but est : M'arrêter et prédire ce qui va arriver.

31 mai : Sasha lit son *Journal d'un dégonflé*. Il est très impliqué et sa lecture est soutenue. Sasha ne doit pas changer de place aujourd'hui. Il lit parmi les autres à la table! Succès!

1 juin : On lit le roman de classe *Les couleuvres*. L'enseignante lit le chapitre 8, pose 2 questions et, ensuite, Sasha doit relire le chapitre pour trouver les réponses justes.

Sasha parle très fort, fait des bruits... bref, il ne travaille pas. L'enseignante lui demande s'il lui faut de l'aide pour commencer. Sasha répond que non et s'y met.

2 juin : C'est la lecture assistée avec la première année. Sasha est très motivé.

3 juin : Avant la lecture, Sasha doit discuter son but de lecture de la semaine avec un partenaire. Il ne le fait pas. Sasha est agité aujourd'hui et l'enseignante lui demande au départ de se mettre à l'écart sur le divan de lecture. Il le fait sans répliques et lit toute la demi-heure.

Comme réflexion sur l'atteinte de son but, Sasha écrit : J'ai atteint mon but. Je me suis arrêté pour prédire ce qui va arriver. Dans sa rétroaction, l'enseignante explique que c'est un bon but pour bien comprendre ce qu'il lit. Elle commente qu'il avait plus de moments de lecture soutenue cette semaine. Elle lui rappelle que ceci est un choix et qu'il peut toujours choisir de le faire, à sa place ou sur le divan. Elle finit en disant qu'il a ce contrôle.

Après l'intervention

Dans *l'auto-évaluation de son portfolio électronique*, Sasha a fait les commentaires suivants : il choisit généralement sa lecture lui-même afin de se fixer des buts dans son portfolio électronique. Il a pu nommer deux romans qu'il apprécie : *Diary of a Wimpy Kid*, qui est un roman anglais drôle et *Garfield*, une bande-dessinée. Il a révélé que pour monter un bon portfolio, il a demandé de l'aide pour se créer les buts et pour choisir les bonnes stratégies de lecture. Il dit que les meilleurs choix de buts de lecture étaient :

- M'arrêter souvent et résumer ce que j'ai lu jusqu'à date;
- Comprendre ma lecture.

Il dit aussi qu'il s'est amélioré à réfléchir et à se faire des buts de lecture parce qu'il n'était pas distrait ou qu'il s'était assis sur le divan, à part du groupe. Lorsqu'il n'accomplissait pas son but, c'était parce qu'il n'était pas sur le divan. En regardant son portfolio, il se considère *lecteur pareil* et *il aime la lecture autant qu'avant*.

Il a complété l'énoncé « Lorsque je réfléchis pour me faire des buts et que j'en parle aux autres, ça m'aide à être meilleur lecteur parce que : » en disant : *Ça ne m'aide pas vraiment à être meilleur lecteur*.

Au cours de la *post entrevue*, Sasha a fourni les informations suivantes : il aime les livres d'aventure et d'action et il aime lire *Diary of a Wimpy Kid*. Il dit qu'il lit après l'école, parfois dans la classe et dans les salles d'attente. Il lit parce qu'il aime ça un peu. En décrivant une circonstance agréable de lecture, il se disait à la maison dans sa chambre. À ce moment

là, il était concentré sur sa lecture de *Diary of a Wimpy Kid 5* et il ne faisait rien que lire. Ses parents étaient impressionnés. Il n'a pas pu décrire une circonstance moins agréable de lecture. Il déclare que cela ne s'est jamais produit.

Pour améliorer sa lecture, il explique qu'il n'a jamais vraiment rien essayé, sauf de se concentrer. Sasha explique qu'il ne sait pas vraiment quoi faire pour devenir meilleur lecteur. Il croit qu'il y a eu des changements dans sa lecture depuis sa création d'un portfolio électronique. Entre autres, il explique qu'il lit plus facilement à l'école puisqu'il a l'occasion de lire à part des autres, sur le divan. Il a appris à se concentrer uniquement sur son livre et rien d'autre. Il finit en disant qu'il n'a pas vraiment de nouvelles stratégies pour être meilleur lecteur mais qu'il réalise maintenant que lire à part des autres l'aide énormément à accomplir sa tâche de lecture.

Annexe 4

Verbatim des pré entrevues avec les participants

Pré entrevue avec Ben

22 mars 2011

E : Élève

C : Chercheure

C : Parles-moi de ce que tu aimes lire.

E : J'aime lire les livres d'information et j'aime les livres d'auto et des animaux.

C : Est-ce que tu préfères lire en français ou en anglais?

E : Les deux.

C : Quand lis-tu ?

E : En soirée quand mes frères et mes sœurs sont endormis, *so* il n'y a pas de bruit.

C : Il y a-tu d'autres moments dans la journée où tu lis?

E : Non.

C : Pourquoi lis-tu? Explique.

E : Pour apprendre des nouveaux mots. Pour pratiquer à lire.et c'est tout.

C : Décris une circonstance lorsque ton temps de lecture était bien. Que lisais-tu ? Où étais-tu ? Qui avait choisi ta lecture ?

E : À la maison.

C : Ok, ahhh, qui avait choisi ta lecture?

E : moi

C : Est-ce que tu peux penser à un genre de lecture que tu lisais?

E : Un livre qui parlait des Olympiques de 2010 à Vancouver.

C : Décris une circonstance lorsque ton temps de lecture n'était pas agréable. Que lisais-tu ? Où étais-tu ? Qui avait choisi ta lecture ?

E : Un livre que je n'aimais pas et je ne pouvais pas lire parce que mon frère et ma sœur étaient vraiment bruyants.

C : Est-ce que tu te souviens quel livre que c'était ?

E : Non.

C : Qui avait choisi ta lecture à ce temps là?

E : Ma maman,

C : Est-ce que tu as déjà essayé quelque chose pour améliorer ta lecture ? Qu'est-ce que c'était ? L'as-tu fait seul ?

E : Relire les mots que je ne comprenais pas ou ne savais pas et relire les choses que je ne savais pas *like* les phrases.

C : Ça, c'est de bonnes stratégies.

C : Est-ce que tu sais quoi faire pour te rendre meilleur(e) lecteur/trice ? Qu'est-ce que c'est ?

E : Lire chaque jour pour à peu près une heure. Et ça c'est tout.

C : C'est excellent. Merci B.

Pré entrevue avec Claude

22 mars 2011

E : Élève

C : Chercheure

C : Bonjour C.

E : Bonjour.

C : Parle-moi de ce que tu aimes lire.

E : Bien, en français, j'aime lire *Garfield* et en anglais, j'aime lire *Diary of a Wimpy Kid*. Je les adore...yup..

C : Quand est-ce que tu lis?

E : Quand? Um... J'essaie de lire chaque jour mais pas chaque jour... j'essaie de lire autant que... yup

C : Quand durant la journée est-ce que tu lis?

E : Um... probablement plus après l'école... et avant le souper ou après.

C : Pourquoi tu lis, C?

E : Pourquoi... c'est important de lire, c'est amusant et je dois lire.

E : Comme une tâche?

E : Oui.

C : Ok... j'aimerais que tu penses à un temps que ton temps de lecture était vraiment bon. Ça vraiment bien été. Qu'est-ce que tu lisais?

E : Um...probablement un _____ (pas clair).

C : Où est-ce que tu lisais quand tu lisais?

E : À la maison.

C : Qui avait choisi ta lecture?

E : Moi

C : Bon, maintenant, j'aimerais que tu penses à l'inverse : un moment où ton temps de lecture était pourri...qu'est-ce que tu lisais?

E : Silence... Ahhhh...

C : Si tu ne te souviens pas du titre, quelle sorte de livre est-ce que c'était?

E : Je pense que c'était un roman.

C : Où est-ce que tu lisais ce roman?

E : Pas sûr... je pense à la maison.

C : Ce roman là, qui l'aurait choisi?

E : Je ne sais pas.

C : Est-ce que c'était un roman d'école?

E : Ummm... Je pense peut-être... oui... je pense le premier j'ai lu... ahh... j'ai oublié le nom...

C : Cette année tu veux dire?

E : Oui.

C : *Les tordus débarquent?*

E : Non... ummm... Je pense... une petite fille...

C : *Le mystère de la lucarne?*

E : Non... celui-là était pas mal bon. Une petite fille qui faisait vraiment rien et sa tante faisait beaucoup... elle courait et tout...

C : Ah.,, ça, c'était durant ton cercle littéraire...

E : Oui.

C : Ah... celui-là. Bon, celui-là c'est moi qui l'ai choisi.

E : Ya

C : Ok

E : C'était bon mais...

C : C'est correct... on ne peut pas aimer chaque livre... je comprends ça... As-tu déjà essayé quelque chose pour améliorer ta lecture?

E : Ummm... des stratégies...

C : Peux-tu penser à une stratégie que tu as essayé?

E : Ummm... juste *like* lire plus lentement ... de dire le mot plus lentement

C : Est-ce que c'est une stratégie que t'avait choisi seul?

E : Um... oui.

C : Ok. Une dernière question : Est-ce que tu sais quoi faire pour te rendre meilleur lecteur... meilleur en lecture? Est-ce que tu sais comment t'y prendre?

E : Um... être meilleur en lecture?

C : Mmhmm...

E : Juste faire sûr que tu parles clairement. Et... ya...

C : Ok.

E : Et faire sûr que tu lis bien.

C : Bon, merci beaucoup C.

Pré entrevue de Neal

22 mars 2011

E : Élève

C : Chercheure

C Parles-moi de ce que tu aimes lire.

E J'aime lire des livres qui sont un petit peu excitant et tu veux lire plus aussi intense et puis des livres qui sont drôles.

C : As-tu déjà lu des livres comme ça, qui sont intenses?

E : Oui

C : Est-ce que tu te souviens d'un titre ou d'une sorte?

E : Il y a des livres... *Percy Jackson*... en français et en anglais.

C : As-tu déjà lu des livres drôles? Est-ce que tu te souviens comment qu'ils s'appellent?

E : Pas vraiment

C : Quand lis-tu?

E : Avant de me coucher ou si j'ai rien à faire.

C : Pourquoi lis-tu?

E : Parce que ça peut m'aider dans la vie. Si je conduis une auto et je vois une enseigne et je ne peux pas la lire, je pourrais être dans un accident.

C : C'est vrai ça... donc un bon exemple c'est d'être capable de lire des enseignes.

C : Peux-tu penser à un moment où ton temps de lecture était bon? T'a vraiment aimé ça, lire. Peux-tu me parler de ce que tu lisais à ce moment là?

E : J'étais dans une auto pour aller à Grand Forks pour un tournoi de hockey et j'ai commencé à lire un de mes livres de *Percy Jackson*. Et c'était vraiment bon et j'ai vraiment aimé.

C : C'était vraiment excitant.

E : Mmm Hmm

C : Qui avait choisi cette lecture?

E : Ma mère l'a acheté. Elle a dit : Peut-être Neal va aimer ça. Elle l'a acheté, je l'ai essayé et je l'ai vraiment aimé.

C : Et elle avait raison.

C: Maintenant, je veux que tu penses à l'opposé : y a-t-il eu un temps où tu n'as vraiment pas aimé ton temps de lecture. Est-ce que ça t'es déjà arrivé, ça.

E : Il y avait un année que je devais choisir un livre. J'ai choisi un livre et ça avait l'air vraiment intéressant. *So* j'ai commencé à lire et ce n'était pas vraiment...

C : C'était quel genre de livre?

E : Un qui est supposé d'être intense et drôle ensemble mais ça ne l'était pas.

C : Où étais-tu quand tu lisais ça?

E : À l'école.

C : Qui l'avait choisi pour toi?

E : Moi

C : As-tu déjà essayé quelque chose pour améliorer ta lecture? Dans ta vie-là, as-tu déjà essayé quelque chose.

E : Pas vraiment, j'ai juste essayé quelque chose. J'ai commencé à lire à la maison plus... pour plus améliorer.

C : En effet, c'est une stratégie, de juste lire plus.

C : Une dernière question pour toi : Est-ce que tu sais quoi faire pour te rendre meilleur lecteur? Pour que tu sois très bon lecteur, est-ce que tu sais quoi faire?

E : Qu'est-ce que je pense c'est que comme lire plus et essayer de lire des livres avancés. Si tu ne peux pas, juste continue à lire des livres à ton niveau. Ensuite, ça va t'avancer.

C : Ça c'est une vraiment bonne suggestion. Merci beaucoup.

E : Bienvenue.

Pré entrevue avec Ovide

22 mars 2011

E : Élève

C : Chercheure

E : Ummm... ah

C : Bonjour. Parles-moi de ce que tu aimes lire...

E : Ummm... des livres anglais ...surtout les *Diary of Wimpy Kid* et d'autres livres drôles et amusants.

C : Est-ce que tu connais des titres?

E : Ah... Ummm. *Capitaine Bobette*. Um ah... *Fat Nate* et ça c'est tout.

C : Merci. Quand est-ce que tu lis ?

E : Ummm... après l'école... après que j'ai mon goûter... à l'école surtout... et des fois dans mon lit avant que je vais me coucher

C : Donc, après l'école, après le goûter, à l'école et dans le lit le soir. Pourquoi tu lis, tu penses?

E : Pour devenir intelligent, comme savoir ce qui arrive dans le monde... et donner mes opinions à différentes personnes.

C : Bon, je veux que tu penses à un temps que ton temps de lecture était vraiment bien. Qu'est-ce que tu lisais?

E : Ah... *Les Cabanes Magiques*... j'ai lu toute la collection des livres qui était là de ce temps... Mme Diane les avait et elle les a emprunté à chaque élève et je les ai lu tous.

C : Et puis, est-ce que c'était en anglais ou en français ça?

E : En français.

C : Et puis donc, tu étais où quand tu les lisais?

E : Ahhh... dans l'autobus... ahhh... ummm.. à la maison... trois fois par journée... je prenais beaucoup de mon temps pour lire

C : Tu aimais beaucoup ça.

E : Mmhmmm.

C : Donc, qui avait choisi ta lecture à ce temps là?

E : Ummm... je dirais moi. C'était mon choix.

C : Tu as parlé de Mme Diane... elle t'a offert toute la collection mais elle ne te disait pas quoi lire...

E : Mmm... non.

C : Tu pouvais quand même choisir...

E : Mmm Hmmm.

C : Ok . Bon maintenant, je veux que tu fasses l'inverse : Penses à un temps que ton temps de lecture était moins bien... moins positif... qu'est-ce que tu lisais à ce temps là?

E : Ummm... je dirais première, deuxième années... je lisais des livres que je savais pas beaucoup à propos puis... je lisais à peu près la moitié du livre puis ça m'intéressait pas... beaucoup de différents livres et encore c'était pas tout à mon goût.

C : Tu étais donc en salle de classe généralement?

E : Ah, oui.

C : Ok. Qui choisissait ta lecture?

E : À ce temps, c'était moi pis...

C : Est-ce que ce moment de lecture moins positif, t'es arrivé dernièrement? Disons, est-ce que ça t'es arrivé cette année?

E : Non pas vraiment parce que je lis des livres que je sais à propos et je...

C : Donc, tu dis que maintenant c'est plutôt un choix que tu fais?

E : Oui.

C : Ok. As-tu déjà essayé de faire quelque chose pour améliorer ta lecture?

E : Ummm.. oui, quand on a la pause du printemps, je fais toujours une petite liste et puis j'essaie de lire à peu près un grand livre avec ma maman, alors quand je suis plus vieux, je vais faire tout seul.

C : Donc, pour l'instant, c'est un grand roman que tu vas lire avec ta mère mais plus tard, tu as l'intention de lire tout seul?

E : Oui.

C : Une autre question : est-ce que tu sais quoi faire pour te rendre meilleur lecteur? Si je te demandais : Bon, tu es bon... comment est-ce que tu vas te rendre encore meilleur? Sais-tu quoi faire?

E : Ahhh... un peu... regarder les petits textes à l'Internet... si tu ne comprends pas une page, lis-le encore... estimer ce qui va arriver dans l'histoire... plus comme... je va essayer de lire plus de livres pour améliorer ma lecture

C : Je te remercie pour tes bonnes réponses!

E : Merci.

Pré entrevue de Jean

22 mars 2011

E : Élève

C : Chercheure

C Bonjour Jean, j'aimerais ça que tu me parles de ce que tu aimes lire.

E : J'aime ça lire les livres qui sont drôles comme *Diary of a Wimpy Kid* et les livres comme comment que tu dis ça *adventure* ?

C : aventure

E : Aventure... et pas trop long... et j'aime quand les lettres sont grandes.

C : Bien à savoir... grandes lettres...

C : Quand est-ce que tu lis... dans toute ta journée là, quand est-ce que tu lis?

E : À la soirée.

C : Ok.

C : Pourquoi est-ce que tu lis?

E : Parce que c'est dans mes devoirs et parfois j'aime juste lire parce que c'est la plaisir.

C : Je veux que tu penses à une circonstance que ton temps de lecture était bien.

E : Je lisais *Diary of a Wimpy Kid* hier soir.

C : Où est-ce que tu étais quand tu le lisais?

E : Dans le lit de ma mère.

C : Qui avait choisi ta lecture?

E : Moi

C : Ok. Je veux que tu décrives une circonstance où ton temps de lecture n'était vraiment pas bien... t'as vraiment pas aimé ça. Qu'est-ce que tu lisais?

E : C'était un livre là... un livre à propos de... à propos de... c'était un petit livre. Je voulais lire un petit livre et une madame m'a dit que je devais lire ce livre là.

C : Est-ce que tu te souviens du sujet?

E : Oui, pompiers.

C : Donc, c'est une des madames qui a choisi pour toi?

E : Je l'aimais pas parce que chaque jour pour deux semaines, je devais lire ce livre et je l'avais sans fautes et elle est comme : « Tu l'as pas eu » et je suis comme « Yeah »

C : Donc, tu le lisais souvent...

E : Oui... comme trois fois par jour!

C : Où est-ce que tu étais quand tu lisais ce livre?

E : Dans la bibliothèque.

C : Est-ce que tu as déjà fait quelque chose pour améliorer ta lecture?

E : Oui.

C : Quoi?

E : J'ai relu pour pas avoir aussi de fautes et mieux comprendre les mots.

C : Donc, tu relis?

E : Oui.

C : Une dernière question : est-ce que tu sais quoi faire pour devenir très bon lecteur?

E : Oui.

C : Qu'est-ce que c'est?

E : Je dois vraiment pratiquer mon lecture. Lire à moitié d'une heure à une heure par jour et puis je dois vraiment pratiquer

C : Ok.

E : Yeah

C : Ça, c'est une vraiment bonne stratégie. Je te remercie.

Pré entrevue de Sasha

22 mars 2011

E : Élève

C : Chercheure

C : Bonjour Sasha,

E : Bonjour.

C : J'aimerais que tu me parles de ce que tu aimes lire.

E : Moi, j'aime lire *Star Wars* en anglais et *Garfield* en français (tousse) j'aime aussi lire les *comics* dans le journal et j'aime aussi lire... j'oublie quoi... j'aime aussi lire une collection qui s'appelle les *Légendaires* ...et ça c'est tous les livres que je lis *basically*

C : Quand est-ce que tu lis?

E : Moi, je lis d'habitude après l'école... je lis pas tellement que ça... euh... après l'école... pour à moitié d'une heure et puis après ça, j'attends pour ma maman

C : Tu attends pour ta maman pour faire quoi?

E : Pour le reste de mes devoirs.

C : J'aimerais que tu penses à un temps que ton temps de lecture était vraiment positif.

J'aimerais ça que tu me dises ce que tu lisais pendant ce temps là.

E : Ummm... Je dirais ça serait... Je sais pas... pour le passé, couple de semaines... je lis *Sponge Bob Comic Crazy* et je prends vraiment mon temps à le lire, puis je le lis à la maison, après l'école puis...

C : Quand tu as eu ce bon temps de lecture là, qui avait choisi ta lecture?

E : J'avais choisi ma lecture.

C : Ok. Pourquoi tu penses que tu lis Sasha?

E : Pour connaître plus de mots puis apprendre et puis pour passer le temps des fois.

D'habitude, t'as rien à faire... moi, j'ai rien à faire...so, je lis pas vraiment la fin de semaine... juste les jours de l'école.

C : Je veux que tu penses à un temps que ton temps de lecture n'était vraiment pas positif.

T'as pas aimé ça. Qu'est-ce que tu lisais?

E : Ummm... je sais pas... je ne lis pas vraiment des livres que j'aime pas... *well*, ya un livre que je n'ai pas vraiment aimé... c'est... j'oublie le nom...

C : Peux-tu te souvenir du sujet?

E : Non... je ne peux pas vraiment me souvenir du sujet.

C : Peux-tu te souvenir du style de livre? Est-ce que c'était un conte... un livre informatif...

E : C'était un livre... comme un livre en papier qu'on avait fait en classe...

C : Un des romans tu veux dire?

E : Pas comme les romans livre, livre comme *Géant Beaupré*... comme un de nos livres... le premier qu'on a lu...

C : Ah... *Mystère de la lucarne*?

E : Non, ah... l'autre...

C : *La nouvelle maîtresse*?

E : Non... c'est ah...

C : *Les tordus débarquent*?

E : Oui

C : Quand tu n'as pas aimé ton temps de lecture, tu étais où?

E : À l'école, quand je lisais ça.

C : Donc, ça veut dire que la personne qui avait choisi ta lecture c'était moi.

E : Oui.

C : Ok. As-tu déjà essayé quelque chose pour améliorer ta lecture ou ton temps de lecture?

E : Hmmm... chépas... *well*, des fois je prends mon MP3 et je me *time* pour savoir comment longtemps que je lis

C : C'est créatif!

E : Parfois, je n'utilise pas vraiment de trucs pour lire

C : Bien ça c'est un truc je pense... Est-ce que c'est quelque chose que tu as pensé tout seul?

E : Um...oui... c'est quelque chose que j'ai pensé tout seul.

C : Une dernière question : est-ce que tu sais quoi faire pour te rendre meilleur lecteur?

E : Non.

C : C'est tout... tu ne veux rien ajouter?

E : (Fais signe de non de la tête)

C : Merci Sasha.

Annexe 5

Verbatim des post-entrevues avec les participants

Post entrevue de Ben

Le 13 juin 2011

C : Parle-moi de ce que tu aimes lire.

E : J'aime lire les livres d'information et les livres d'aventure. Des livres d'animaux et des livres comme *Cabane Magique* et des aventures comme ça.

C : Quand lis-tu?

E : À l'école et des fois à la maison.

C : Pourquoi lis-tu?

E : Pour apprendre des choses et ya... Des fois pour avoir quelque chose à faire.

C : Décris une circonstance lorsque ton temps de lecture était agréable. Que lisais-tu? Où étais-tu? Qui avait choisi ta lecture?

E : À la maison, je lisais un livre qui s'appelle *Storm Runners*... c'est à-propos de cet enfant, son papa et son ami qui sont aux États-Unis et ils attendent un grand orage Je pense qu'ils essaient de partir...

C : Mmm Hmm

E : J'ai choisi la lecture moi-même.

C : Décris une circonstance lorsque ton temps de lecture n'était pas agréable. Que lisais-tu? Où étais-tu? Qui avait choisi ta lecture?

E. Je lisais un livre d'information à la maison et mon frère et ma sœur jouaient vraiment fort et je ne pouvais pas me concentrer.

C : Qui avait choisi ta lecture ?

E : Moi, à la bibliothèque.

C : Est-ce que tu as déjà essayé quelque chose pour améliorer ta lecture? Qu'est-ce que c'était? L'as-tu fait seul?

E : Pour les livres informatifs, j'ai relu les sous-titres et les titres et j'ai relu les parties que je ne comprends pas. Dans les bandes dessinées et tout ça, j'ai relu les phrases que je ne comprends pas et j'ai aussi lire... je pense que ça c'est tout. Je peux faire mes buts seul.

C. Est-ce que tu sais quoi faire pour te rendre meilleur lecteur? Qu'est-ce que c'est?

E : Lire plus souvent et peut-être lire des livres plus durs et pas trop faciles à cause que t'apprends rien.

C : Pense à ta lecture avant que tu aies commencé ton portfolio électronique. Maintenant, pense à ta lecture après le portfolio électronique. Est-ce que qu'il y a eu des changements dans ta lecture?

E : Je pense que oui parce que je lis plus souvent et j'apprends plus et là, je peux lire des plus gros livres que je lisais avant... et je comprends mieux ce que je lis.

Post entrevue de Claude

Le 13 juin 2011

C : Parle-moi de ce que tu aimes lire.

E : J'aime lire beaucoup de différentes sortes de livres... des romans... des livres d'aventure... ça juste m'intéresse beaucoup. Je lis *Harry Potter and the Philosopher's Stone* en anglais, et en français, c'est définitivement *Garfield*.

C : Quand lis-tu?

E : À l'école et à la maison quand j'ai le temps... des fois pour le fun et des fois pour les devoirs

C : Pourquoi lis-tu?

E : C'est bon pour toi et ça t'aide beaucoup à l'école et on a besoin de lire pour une éducation.

C : Décris une circonstance lorsque ton temps de lecture était agréable. Que lisais-tu? Où étais-tu? Qui avait choisi ta lecture?

E: C'était probablement *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. J'étais à la maison.

C : Qui avait choisi ?

E : Moi

C : Décris une circonstance lorsque ton temps de lecture n'était pas agréable. Que lisais-tu? Où étais-tu? Qui avait choisi ta lecture?

E : Je lisais la même chose Harry... dans la classe avec Mme Lianne et c'était tellement bruyant... je ne pouvais pas me concentrer.

C : Est-ce que tu as déjà essayé quelque chose pour améliorer ta lecture? Qu'est-ce que c'était? L'as-tu fait seul?

E : Probablement juste les stratégies qu'on avait sur la feuille de buts. J'ai utilisé de relire une page quand je ne comprenais pas. Demander de l'aide. J'ai été capable de les faire seul... sauf demander de l'aide.

C : Est-ce que tu sais quoi faire pour te rendre meilleur lecteur? Qu'est-ce que c'est?

E : Oui... ummm... un peu... Je pourrais utiliser un peu plus de pratique.

C : Pense à ta lecture avant que tu aies commencé ton portfolio électronique. Maintenant, pense à ta lecture après le portfolio électronique. Est-ce que qu'il y a eu des changements dans ta lecture?

E : Oui...un peu...

C : As-tu de nouvelles stratégies cette année ?

E : Oui.

C : Pourrais-tu en nommer?

E : Il faudrait que je regarde...

C : Nommes-en un que tu choisissais souvent

E : De relire une section quand je n'ai pas bien compris.

C : Autre chose que tu aimerais ajouter?

E : Non, pas vraiment

Post entrevue de Neal

Le 13 juin 2011

C : Parle-moi de ce que tu aimes lire.

E : J'aime lire les livres qui sont comme intenses et ça te fait lire plus et à la fin du chapitre quand ils sont emprisonnés, vont-ils sortir... et j'aime des choses comme ça

C : Quand lis-tu?

E : Je lis si je n'ai rien à faire ou si mon hockey ou mon baseball sont annulés ou la nuit pour m'endormir ou si j'ai rien à faire assis là et je lis. Je lis dans l'auto, à l'école

C : Pourquoi lis-tu?

E : Pour quand que je suis plus vieux, je peux lire mieux. Dans l'auto, je serai capable de lire les panneaux de route.

C : Décris une circonstance lorsque ton temps de lecture était agréable. Que lisais-tu? Où étais-tu? Qui avait choisi ta lecture?

E : C'est plutôt pendant la nuit quand je lis... je suis plus relaxe que si je suis dans l'auto, parce que je suis trop excité pour quelque chose

C : quand tu te concentres, ça va mieux ?

E : Mmmm

C : Qui choisit ta lecture ?

E : Moi

C : Décris une circonstance lorsque ton temps de lecture n'était pas agréable. Que lisais-tu? Où étais-tu? Qui avait choisi ta lecture?

E : Quand je suis dans l'auto, je lis sur la route mais une fois arrivé, je ne peux pas vraiment lire. J'ai choisi ma lecture

C : Est-ce que tu as déjà essayé quelque chose pour améliorer ta lecture? Qu'est-ce que c'était? L'as-tu fait seul?

E : Lire plus

C : C'est juste une décision que tu as prise?

E : Oui

C : Est-ce que tu sais quoi faire pour te rendre meilleur lecteur? Qu'est-ce que c'est?

E : Lire plus et plus...autant que tu peux quand tu peux

C : Pense à ta lecture avant que tu aies commencé ton portfolio électronique. Maintenant, pense à ta lecture après le portfolio électronique. Est-ce que qu'il y a eu des changements dans ta lecture?

E : Oui, les buts et les stratégies m'ont fait lire mieux et comprendre mieux les livres que je lis.

C : C'est ça que ça fait les buts pour toi ?

E : J'aime plus lire qu'avant.

C : Peux-tu nommer des stratégies que tu as utilisé?

E : Faire un parallèle avec ma vie. Relire si je ne comprends pas.

Post entrevue d'Ovide

Le 13 juin 2011

C : Parle-moi de ce que tu aimes lire.

E : Umm. Les livres que j'aime lire le plus sont les livres de *Wimpy Kid* et aussi *Big Nate*, *Mercy Watson* et d'autres petits livres en français et en anglais.

C : Quand lis-tu?

E : Le soir

C : Pourquoi lis-tu?

E : Pour me rendre plus intelligent et travailler mon cerveau.

C : Décris une circonstance lorsque ton temps de lecture était agréable. Que lisais-tu? Où étais-tu? Qui avait choisi ta lecture?

E : *Les cabanes magiques* en 3^e dans mon lit parce qu'il n'avait pas de bruit du tout. Mme Diane les avait choisi parce qu'il avait un concours de lecture.

C : Décris une circonstance lorsque ton temps de lecture n'était pas agréable. Que lisais-tu? Où étais-tu? Qui avait choisi ta lecture?

E : En classe quand j'étais fatigué.

C : Qui avait choisi ta lecture?

E : Moi.

C : Est-ce que tu as déjà essayé quelque chose pour améliorer ta lecture? Qu'est-ce que c'était? L'as-tu fait seul?

E : Oui. J'ai fait mes buts de réflexion en classe et je les utilise à la maison aussi.

C : Est-ce que tu te souviens d'un but?

E : Lire les titres et les sous-titres.

C : Est-ce que tu sais quoi faire pour te rendre meilleur lecteur? Qu'est-ce que c'est?

E : Lire quand je ne suis pas à l'école. Lire beaucoup quand je suis à l'école et juste lire beaucoup.

C : Pense à ta lecture avant que tu aies commencé ton portfolio électronique. Maintenant, pense à ta lecture après le portfolio électronique. Est-ce que qu'il y a eu des changements dans ta lecture?

E : Oui, j'ai commencé à trouver ça plus intéressant. C'est plus facile parce que je lis plus. Les livres sont plus grands. J'aime lire maintenant, lire n'est plus une punition. Pour être meilleur lecteur, je dois mieux choisir ce que je lis, ce qui est un bon livre pour moi, je dois faire mes buts maison, école, camping. C'est un bon passe-temps

Post entrevue de Jean

Le 13 juin 2011

C : Parle-moi de ce que tu aimes lire.

E: Moi, j'aime lire des livres comme *Old Yeller*, *My Side of the Mountain*, *Diary of a Wimpy Kid*. J'aime lire les livres de chiens et puis ça c'est quoi j'aime lire.

C : Quand lis-tu?

E : Le soir, comme 15-30 minutes.

C : Pourquoi lis-tu?

E : Parce que quand tu lis, il y a de nouveaux mots et tu le vois encore et tu le reconnais et tu dis Oh ya, je sais ce que ça veut dire! Par exemple, Yeller, avant, voulait dire jaune.

C : Décris une circonstance lorsque ton temps de lecture était agréable. Que lisais-tu? Où étais-tu? Qui avait choisi ta lecture?

E : Il y avait deux temps que j'ai vraiment aimé : c'était quand je lisais mon *Diary of a Wimpy Kid* et j'ai lu tout le livre numéro 3 dans trois jours et chaque jour, j'ai lu comme 75 pages. Hier soir quand je lisais *Old Yeller*, c'était comme la première fois qu'il est allé là et son petit frère est allé dire : *Don't kill my dog! Don't kick him*. La mère a juste comme... le papa est parti... le garçon de 14 ans est parti et le petit garçon était comme *Don't kill my dog*... et la mère était comme tu avais un chien quand tu étais petit maintenant c'est le tour de ton petit frère.

C : Où es-tu?

E : Dans mon lit...ya. Je choisis... chaque soir.

C : Décris une circonstance lorsque ton temps de lecture n'était pas agréable. Que lisais-tu? Où étais-tu? Qui avait choisi ta lecture?

E : Un livre... Quand je lisais un livre à l'école de ma mère... ou à cette école... en 3^e, on avait besoin de lire un livre et ce n'était pas bon... chaque jour, on a besoin de le lire et ce n'était pas bon et... grr... Mme avait choisi cette lecture.

C : Est-ce que tu as déjà essayé quelque chose pour améliorer ta lecture? Qu'est-ce que c'était? L'as-tu fait seul?

E : Oui. 3^e année : quand j'étais dans la cave, j'ai trouvé un petit dictionnaire et j'ai regardé les mots que je ne connaissais pas. Des fois, je relis et je me demande : est-ce que j'ai déjà entendu ça?

E : C'est quelque chose que tu as décidé de faire seul?

E : Oui

C : Est-ce que tu sais quoi faire pour te rendre meilleur lecteur? Qu'est-ce que c'est?

E : Oui. Je peux relire, prendre et penser, avoir un petit dictionnaire et ça, je peux demander à des amis... quand on a le droit. Lire plus.

E : Pense à ta lecture avant que tu aies commencé ton portfolio électronique. Maintenant, pense à ta lecture après le portfolio électronique. Est-ce que qu'il y a eu des changements dans ta lecture?

E. Un peu... Maintenant depuis le début de l'année, j'aime plus lire... surtout depuis qu'on ne lit pas de petits petits livres, on peut vraiment aller dedans. Et puis comme, ma lecture, je peux lire *way* plus bon maintenant. Avant, ce n'était pas vraiment bien. Dans mon lit le soir, j'aime avoir le pouvoir de penser à un livre que je veux lire. Avant, elle disait de lire et j'étais comme « Noon ». Maintenant, elle dit 15 minutes et je lis comme 45 minutes. Hier soir, j'ai lu 45 minutes. Eux autres est comme, oohhh... parce que ma sœur lit comme 5 heures par jour. Elle était comme *sad* quand elle a fini toute la collection de Harry Potter. J'étais *sad* quand j'ai fini la collection de HP.

C : Les as-tu essayés en français ?

E : J'ai essayé mais ce n'est pas pareil... j'étais comme « C'est quoi ça? »

C : As-tu un plan dans ta tête?

E : J'ai un grand plan... un plan pour la 6^e année... de lire une heure chaque jour et écouter plus en classe.

Post entrevue de Sasha

Le 13 juin 2011

C : Parle-moi de ce que tu aimes lire.

E : J'aime lire les livres aventure et action. J'aime aussi lire les livres action *Diary of a Wimpy Kid*, Je ne sais pas.

C : Quand lis-tu?

E : Après l'école, dans la classe des fois, dans les *waiting rooms*.

C : Pourquoi lis-tu?

E : Parce que j'aime un peu ça

C : Décris une circonstance lorsque ton temps de lecture était agréable. Que lisais-tu? Où étais-tu? Qui avait choisi ta lecture? Qu'est-ce que tu lisais ?

E : Quand je lisais *Diary of a Wimpy Kid 5* dans ma chambre, j'étais concentré sur mon livre et je ne faisais pas autre chose... et mes parents étaient impressionnés.

C : Décris une circonstance lorsque ton temps de lecture n'était pas agréable. Que lisais-tu? Où étais-tu? Qui avait choisi ta lecture?

E : Je ne pense pas qu'il y avait vraiment un temps comme ça.

C : Est-ce que tu as déjà essayé quelque chose pour améliorer ta lecture? Qu'est-ce que c'était? L'as-tu fait seul?

E : Non... autre que me concentrer sur mon livre.

C : Est-ce que tu sais quoi faire pour te rendre meilleur lecteur? Qu'est-ce que c'est?

E : Non pas vraiment.

C : Pense à ta lecture avant que tu aies commencé ton portfolio électronique. Maintenant, pense à ta lecture après le portfolio électronique. Est-ce que qu'il y a eu des changements dans ta lecture? Lis-tu plus facilement?

E : Je lis plus facilement parce que je pouvais lire sur le divan.

C : Aimes-tu lire plus qu'avant?

E : Oui, beaucoup plus

C : As-tu de nouvelles stratégies?

E : J'ai appris à me concentrer sur mon livre et pas concentrer sur rien d'autre.

C : Est-ce que tu comprends mieux quoi faire pour être meilleur lecteur?

E : Pas vraiment

C : Peux-tu décrire de nouvelles stratégies?

E : Lire sur le divan...ça, ça m'a vraiment aidé.

Annexe 6

Auto-évaluation des portfolios électroniques

Élève : Ben

Date : le 14 juin 2011

S'il y a une **co-évaluation**, elle est faite avec : _____

- Lorsque je me faisais des buts dans le portfolio électronique, je choisisais généralement la lecture moi-même. Oui * Non
- Je peux nommer 2 romans, albums ou revues que j'apprécie depuis que j'ai commencé mon portfolio :
Storm Runners, Super Bolides

- Voilà toutes les raisons pour lesquelles j'ai demandé de l'aide pour créer un bon portfolio (coches-en autant que tu veux) :
 - ✓ Pour me créer un but *
 - ✓ Pour avoir une rétroaction après ma lecture
 - ✓ Pour choisir une stratégie de lecture *
- Voilà les meilleurs buts de lecture dans mon portfolio; ceux-ci m'ont permis de m'améliorer le plus (coches-en autant que tu veux):
 - ✓ **Réfléchir sur le contenu et faire des prédictions**
 - ✓ Me poser des questions au cours de la lecture *
 - ✓ Demander de l'aide (un pair ou un adulte) *
 - ✓ Lire les sous-titres et les titres
 - ✓ Lire la première phrase de chaque paragraphe
 - ✓ Relire une section pour mieux comprendre *
 - ✓ M'arrêter et réfléchir (se faire un portrait dans la tête; faire un parallèle avec ma vie...) *
 - ✓ M'arrêter et prédire ce qui va arriver
 - ✓ M'arrêter souvent et résumer ce que j'ai lu jusqu'à date*
 - ✓ Compléter un guide d'anticipation
 - ✓ Autre : _____
- J'étais meilleur à réfléchir sur ma lecture à la fin du portfolio Oui*
- Lorsque j'accomplissais un but, c'était parce que : **Je l'ai fait en classe, j'ai concentré à le faire**
- Lorsque je n'accomplissais pas un but, c'était parce que : **J'ai toujours accompli mon but**
- En regardant mon portfolio de lecture, je suis :
 - ✓ Meilleur lecteur *
 - ✓ Lecteur pareil
- En regardant mon portfolio de lecture :
 - ✓ J'aime plus la lecture *
 - ✓ J'aime la lecture autant qu'avant
- Complète la phrase suivante :
Lorsque je réfléchis pour me faire des buts et que j'en parle aux autres, ça m'aide à être meilleur lecteur parce que : **Je sais quoi faire pour être meilleur à la lecture**



BRAVO !! Tu as officiellement complété ton portfolio de lecture le 14^{ième} jour de juin, 2011.
Mme Rosanne

Élève : Claude

Date : le 14 juin 2011

S'il y a une **co-évaluation**, elle est faite avec : _____

- Lorsque je me faisais des buts dans le portfolio électronique, je choisissais généralement la lecture moi-même. Oui * Non
- Je peux nommer 2 romans, albums ou revues que j'apprecie depuis que j'ai commencé mon portfolio :
Margot et la fièvre de l'or, Harry Potter

- Voilà toutes les raisons pour lesquelles j'ai demandé de l'aide pour créer un bon portfolio (coches-en autant que tu veux) :
 - ✓ Pour me créer un but *
 - ✓ Pour avoir une rétroaction après ma lecture
 - ✓ Pour choisir une stratégie de lecture *
- Voilà les meilleurs buts de lecture dans mon portfolio; ceux-ci m'ont permis de m'améliorer le plus (coches-en autant que tu veux):
 - ✓ **Réfléchir sur le contenu et faire des prédictions**
 - ✓ Me poser des questions au cours de la lecture *
 - ✓ Demander de l'aide (un pair ou un adulte) *
 - ✓ Lire les sous-titres et les titres
 - ✓ Lire la première phrase de chaque paragraphe
 - ✓ Relire une section pour mieux comprendre *
 - ✓ M'arrêter et réfléchir (se faire un portrait dans la tête ; faire un parallèle avec ma vie...)
 - ✓ M'arrêter et prédire ce qui va arriver
 - ✓ M'arrêter souvent et résumer ce que j'ai lu jusqu'à date
 - ✓ Compléter un guide d'anticipation
 - ✓ Autre : **Bien lire et lire autant que je peux** *
- J'étais meilleur à réfléchir sur ma lecture à la fin du portfolio *
- Lorsque j'accomplissais un but, c'était parce que : **Je lisais autant que je pouvais sans me faire déconcentrer**
- Lorsque je n'accomplissais pas un but, c'était parce que : **J'avais une semaine vraiment occupée ou j'étais fatigué**
- En regardant mon portfolio de lecture, je suis :
 - ✓ Meilleur lecteur *
 - ✓ Lecteur pareil
- En regardant mon portfolio de lecture :
 - ✓ J'aime plus la lecture
 - ✓ J'aime la lecture autant qu'avant *
- Complète la phrase suivante :
Lorsque je réfléchis pour me faire des buts et que j'en parle aux autres, ça m'aide à être meilleur lecteur parce que : **Je sais quel but serait mieux pour moi**



BRAVO !! Tu as officiellement complété ton portfolio de lecture le 14^{ième} jour de juin, 2011.

Mme Rosanne

Élève : Neal

Date : le 14 juin 2011

S'il y a une **co-évaluation**, elle est faite avec : _____

- Lorsque je me faisais des buts dans le portfolio électronique, je choisissais généralement la lecture moi-même. Oui * Non
- Je peux nommer 2 romans, albums ou revues que j'apprécie depuis que j'ai commencé mon portfolio :
Capitaine Bobette, Geronimo Stilton
- Voilà toutes les raisons pour lesquelles j'ai demandé de l'aide pour créer un bon portfolio (coches-en autant que tu veux) :
 - ✓ Pour me créer un but *
 - ✓ Pour avoir une rétroaction après ma lecture
 - ✓ Pour choisir une stratégie de lecture *
- Voilà les meilleurs buts de lecture dans mon portfolio; ceux-ci m'ont permis de m'améliorer le plus (coches-en autant que tu veux):
 - ✓ **Réfléchir sur le contenu et faire des prédictions**
 - ✓ Me poser des questions au cours de la lecture *
 - ✓ Demander de l'aide (un pair ou un adulte)
 - ✓ Lire les sous-titres et les titres
 - ✓ Lire la première phrase de chaque paragraphe
 - ✓ Relire une section pour mieux comprendre *
 - ✓ M'arrêter et réfléchir (se faire un portrait dans la tête ; faire un parallèle avec ma vie...) *
 - ✓ M'arrêter et prédire ce qui va arriver
 - ✓ M'arrêter souvent et résumer ce que j'ai lu jusqu'à date*
 - ✓ Compléter un guide d'anticipation
 - ✓ Autre : _____
- J'étais meilleur à réfléchir sur ma lecture à la fin du portfolio Oui *
- Lorsque j'accomplissais un but, c'était parce que : **Je me concentrais fort à lire et faire rien d'autre; je le faisais même à la maison quand je lisais**
- Lorsque je n'accomplissais pas un but, c'était parce que : **Je faisais toujours mes buts. Pour moi, ça fonctionne vraiment de faire les buts.**
- En regardant mon portfolio de lecture, je suis :
 - ✓ Meilleur lecteur *
 - ✓ Lecteur pareil
- En regardant mon portfolio de lecture :
 - ✓ J'aime plus la lecture *
 - ✓ J'aime la lecture autant qu'avant
- Complète la phrase suivante :
Lorsque je réfléchis pour me faire des buts et que j'en parle aux autres, ça m'aide à être meilleur lecteur parce que : **Avoir un but ça fonctionne vraiment bien pour moi parce que je veux le faire, le but**



BRAVO !! Tu as officiellement complété ton portfolio de lecture le 14^{ième} jour de juin, 2011.
Mme Rosanne

Élève : Ovide

Date : le 14 juin 2011

S'il y a une **co-évaluation**, elle est faite avec : _____

- Lorsque je me faisais des buts dans le portfolio électronique, je choisissais généralement la lecture moi-même. Oui * Non
- Je peux nommer 2 romans, albums ou revues que j'apprécie depuis que j'ai commencé mon portfolio :
Mercy Watson, 20000 lieues sous les mers
- Voilà toutes les raisons pour lesquelles j'ai demandé de l'aide pour créer un bon portfolio (coches-en autant que tu veux) :
 - ✓ Pour me créer un but *
 - ✓ Pour avoir une rétroaction après ma lecture
 - ✓ Pour choisir une stratégie de lecture *
- Voilà les meilleurs buts de lecture dans mon portfolio; ceux-ci m'ont permis de m'améliorer le plus (coches-en autant que tu veux):
 - ✓ **Réfléchir sur le contenu et faire des prédictions**
 - ✓ Me poser des questions au cours de la lecture *
 - ✓ Demander de l'aide (un pair ou un adulte)
 - ✓ Lire les sous-titres et les titres *
 - ✓ Lire la première phrase de chaque paragraphe
 - ✓ Relire une section pour mieux comprendre
 - ✓ M'arrêter et réfléchir (se faire un portrait dans la tête ; faire un parallèle avec ma vie...)
 - ✓ M'arrêter et prédire ce qui va arriver *
 - ✓ M'arrêter souvent et résumer ce que j'ai lu jusqu'à date
 - ✓ Compléter un guide d'anticipation
 - ✓ Autre : **Concentrer en lisant** *
- J'étais meilleur à réfléchir sur ma lecture à la fin du portfolio Oui *
- Lorsque j'accomplissais un but, c'était parce que : **Je me concentrais en lisant**
- Lorsque je n'accomplissais pas un but, c'était parce que : **Je me déconcentrais facilement ou que j'étais fatigué**
- En regardant mon portfolio de lecture, je suis :
 - ✓ Meilleur lecteur *
 - ✓ Lecteur pareil
- En regardant mon portfolio de lecture :
 - ✓ J'aime plus la lecture *
 - ✓ J'aime la lecture autant qu'avant
- Complète la phrase suivante :
Lorsque je réfléchis pour me faire des buts et que j'en parle aux autres, ça m'aide à être meilleur lecteur parce que : **Je peux me concentrer sur la tâche**



BRAVO !! Tu as officiellement complété ton portfolio de lecture le 14^{ième} jour de juin, 2011.

Mme Rosanne

Élève : Jean

Date : le 14 juin 2011

S'il y a une **co-évaluation**, elle est faite avec : _____

- Lorsque je me faisais des buts dans le portfolio électronique, je choisissais généralement la lecture moi-même. Oui * Non
- Je peux nommer 2 romans, albums ou revues que j'apprécie depuis que j'ai commencé mon portfolio :
Des livres de catastrophes naturelles, Old Yeller
- Voilà toutes les raisons pour lesquelles j'ai demandé de l'aide pour créer un bon portfolio (coches-en autant que tu veux) :
 - ✓ Pour me créer un but *
 - ✓ Pour avoir une rétroaction après ma lecture
 - ✓ Pour choisir une stratégie de lecture *
- Voilà les meilleurs buts de lecture dans mon portfolio; ceux-ci m'ont permis de m'améliorer le plus (coches-en autant que tu veux):
 - ✓ **Réfléchir sur le contenu et faire des prédictions**
 - ✓ Me poser des questions au cours de la lecture
 - ✓ Demander de l'aide (un pair ou un adulte)
 - ✓ Lire les sous-titres et les titres *
 - ✓ Lire la première phrase de chaque paragraphe
 - ✓ Relire une section pour mieux comprendre *
 - ✓ M'arrêter et réfléchir (se faire un portrait dans la tête ; faire un parallèle avec ma vie...)
 - ✓ M'arrêter et prédire ce qui va arriver
 - ✓ M'arrêter souvent et résumer ce que j'ai lu jusqu'à date
 - ✓ Compléter un guide d'anticipation
 - ✓ Autre : Lire toutes les instructions *
- J'étais meilleur à réfléchir sur ma lecture à la fin du portfolio Oui *
- Lorsque j'accomplissais un but, c'était parce que : **Je lisais vraiment**
- Lorsque je n'accomplissais pas un but, c'était parce que : **Je ne trouvais pas mon livre**
- En regardant mon portfolio de lecture, je suis :
 - ✓ Meilleur lecteur *
 - ✓ Lecteur pareil
- En regardant mon portfolio de lecture :
 - ✓ J'aime plus la lecture *
 - ✓ J'aime la lecture autant qu'avant
- Complète la phrase suivante :
Lorsque je réfléchis pour me faire des buts et que j'en parle aux autres, ça m'aide à être meilleur lecteur parce que : **J'ai un focus et ça me pousse à lire de plus en plus**



BRAVO !! Tu as officiellement complété ton portfolio de lecture le 14^{ième} jour de juin, 2011.

Mme Rosanne

Élève : Sasha

Date : le 14 juin 2011

S'il y a une **co-évaluation**, elle est faite avec : _____

- Lorsque je me faisais des buts dans le portfolio électronique, je choisissais généralement la lecture moi-même. Oui * Non
- Je peux nommer 2 romans, albums ou revues que j'apprecie depuis que j'ai commencé mon portfolio :
Garfield, Diary of a Wimpy Kid
- Voilà toutes les raisons pour lesquelles j'ai demandé de l'aide pour créer un bon portfolio (coches-en autant que tu veux) :
 - ✓ Pour me créer un but *
 - ✓ Pour avoir une rétroaction après ma lecture
 - ✓ Pour choisir une stratégie de lecture *
- Voilà les meilleurs buts de lecture dans mon portfolio ; ceux-ci m'ont permis de m'améliorer le plus (coches-en autant que tu veux):
 - ✓ Réfléchir sur le contenu et faire des prédictions
 - ✓ Me poser des questions au cours de la lecture
 - ✓ Demander de l'aide (un pair ou un adulte)
 - ✓ Lire les sous-titres et les titres
 - ✓ Lire la première phrase de chaque paragraphe
 - ✓ Relire une section pour mieux comprendre
 - ✓ M'arrêter et réfléchir (se faire un portrait dans la tête ; faire un parallèle avec ma vie...)
 - ✓ M'arrêter et prédire ce qui va arriver
 - ✓ M'arrêter souvent et résumer ce que j'ai lu jusqu'à date*
 - ✓ Compléter un guide d'anticipation
 - ✓ Autre : **Comprendre ma lecture ***
- J'étais meilleur à réfléchir sur ma lecture à la fin du portfolio Oui *
- Lorsque j'accomplissais un but, c'était parce que : **Je n'étais pas distrait et j'étais assis sur le divan**
- Lorsque je n'accomplissais pas un but, c'était parce que : **Je n'étais pas sur le divan**
- En regardant mon portfolio de lecture, je suis :
 - ✓ Meilleur lecteur
 - ✓ Lecteur pareil *
- En regardant mon portfolio de lecture :
 - ✓ J'aime plus la lecture
 - ✓ J'aime la lecture autant qu'avant *
- Complète la phrase suivante :
Lorsque je réfléchis pour me faire des buts et que j'en parle aux autres, ça m'aide à être meilleur lecteur parce que : **Ça m'aide pas vraiment à être meilleur lecteur**



BRAVO !! Tu as officiellement complété ton portfolio de lecture le 14^{ième} jour de juin, 2011.

Mme Rosanne

Références

- Abrami, P.C. et collaborateurs (2008). Portfolio électronique EPEARL. [En ligne] Disponible le 8 janvier 2011 : <http://grover.concordia.ca/epearl/promo/fr/information.php>
- Ahn, J. (2004). Electronic Portfolios : Blending Technology, Accountability & Assessment. *Technological Horizons In Education*, 31(9), 12-18.
- Anderman, E.M., Maehr, M.L. et Midgley, C. (1999). Declining Motivation after the Transition to Middle School : Schools can Make a Difference. *Journal of Research and Development in Education*, 32(3), 131-147.
- Angers, M., Lamarre, I. (1994). L'utilisation de la méthodologie qualitative en sciences humaines : l'ordre collégial, Dans C. Deschamps et C. Baribeau (dir.). *L'enseignement des méthodes qualitatives aux ordres collégial et universitaire* (p. 17-26). Trois-Rivières : Association pour la recherche qualitative.
- Archambault, G. (1998). *47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2006). Doit-on récompenser les élèves pour les motiver à apprendre ? Dans B. Galand et E. Bourgeois (Dir.). *(Se) Motiver à apprendre* (p. 133-144). Paris : Presses universitaires de France.
- Arter, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Arter, J.A. et Spandel, V. (1992). NCME instructional module : Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), 36-44.
- Association canadienne des troubles d'apprentissage [ACTA] (2006). *La fréquence des TAs*. [En ligne] Disponible le 9 janvier 2011 : <http://www.ldac-acta.ca/fr/En-savoir-plus/la-frequence-des-tas/la-frequence-des-tas.html>
- Association canadienne des troubles d'apprentissage [ACTA] (2002). *Définition nationale des troubles d'apprentissage*. [En ligne] Disponible le 9 janvier 2011 : <http://www.ldac-acta.ca/fr/En-savoir-plus/ld-definies/definition-nationale-des-troubles-dapprentissage.html>
- Bandura, A. (2004). Swimming Against the Mainstream : The Early Years From Chilly Tributary to Transformative Mainstream. *Behavior Research and Therapy*, 42(6), 613-630.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of Control*. New York : Freeman.

- Bandura, A. (1996). Social Cognitive Theory of Human Development. Dans T. Husen et T. N. Postlethwaite (Dir.). *International Encyclopedia of Education*, (p. 5513-5518). Oxford : Pergamon Press.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Bandura, A. et Schunk, D.H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Bélair, L.M. (1999). *L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques*. Paris : Édition sociale française.
- Boekaerts, M. (1997). Self-Regulated Learning : A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers and Students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. et Larivée, S. (1991). Influence of Self-Efficacy on Self-Regulation and Performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioural Development*, 14(2), 153-164.
- Bouffard, T. (2009). *La motivation des élèves au primaire : un élément essentiel de la réussite scolaire*. Québec : Ministère de l'éducation Québec.
- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Québec : Fonds Québécois de Recherche pour la société et la culture (FQRSC).
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw Hill.
- Brown, A.L. et Campione, J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners. Dans K. McGilly (Dir.). *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (p. 229-270). Cambridge : MIT Press.
- Cambridge, B.L. (Dir). (2001). *Electronic Portfolios : Emerging practices in student, faculty, and institutional learning*. Washington : American Association for Higher Education.
- Cameron, J., Banko, K. M. et Pierce, D. (2001). Pervasive Negative Effects of Rewards on Intrinsic Motivation : The Myth Continues. *The Behavior Analyst*, 24(1), 1-44.
- Cameron, J. et Pierce, W.D. (1994). Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation : A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 363-423.
- Campbell, D.M., Melenzyzer, B.J., Nettles, D.H. et Wyman, R.M. jr. (2000). *Portfolio and Performance Assessment in Teacher Education*. Boston : Allyn et Bacon.
- Chouinard, R. et Archambault, J. (2008). La satisfaction des besoins de l'enfant, condition de son engagement à l'école. *Vivre le primaire*, 21(3), 15-17.

- Chouinard, R. et Dumais, F. (2005). Pratiques d'enseignement destinées à motiver les élèves. Dans N. Van Grunderbeeck, M. Théorêt et S. Cartier (Dir.). *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire : à l'usage de tous les enseignants du premier cycle du secondaire* (p. 77-99). Montréal : Université de Montréal.
- Cullen, J.L. (1985). Children's Ability to Cope with Failure : Implications of a Metacognitive Approach for the Classroom. Dans D.L. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon et T.G. Waller. (Dir.). *Metacognition, cognition and human performance* (p. 267-300). New York : Academic Press.
- DeCharms, R. (1968). *Personal Causation : The Internal Affective Determinants of Behavior*. New York : Academic Press.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York : Plenum.
- Deci, E.L., Schwartz, A., Sheinman, L. et Ryan, R.M. (1981). An Instrument to Assess Adult's Orientations toward Control versus Autonomy in Children : Reflections on Intrinsic Motivation and Perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642-650.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1980). The Empirical Exploration of Intrinsic Motivational Processes. Dans L. Berkowitz (Dir.). *Advances in Experimental Social Psychology* (p. 39-80). New York : Academic Press.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Duchesne, H. (2007). Les méthodes de recherche : les devis quasi-expérimentaux. Notes du cours EDUA 5801 : Introduction à la recherche en éducation. Winnipeg : Collège universitaire de St-Boniface.
- Dweck, C.S. et Leggett, E.L. (1988). A Social Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Dweck, C.S. et Master, A. (2008). Self-Theories Motivate Self-Regulated Learning. Dans D.H. Schunk et B.J. Zimmerman (Dir.). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (p. 31-51). Hillsdale : Erlbaum.
- Edgerton, R., Hutchings, P. et Quinlan, K. (1991). *The teaching portfolio : Capturing the scholarship in teaching*. Washington : American Association for Higher Education.
- Éducation et littératie Manitoba (2008). *Taux d'obtention du diplôme d'études secondaires au Manitoba*. [En ligne] Disponible le 8 janvier 2011 : www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/rapports/taux_etude/docs/taux.pdf
- Englert, C.S., Raphael, T.E., Anderson, L.M., Anthony, H.M., Stevens, D.D. et Fear, K.L. (1991). Making Writing Strategies and Self-Talk Visible : Cognitive Strategy Instruction in

- Writing in Regular and Special Education Classrooms. *American Educational Research Journal*, 28(2), 337-372.
- English, H.B. et English, A.C. (1958). *A Comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms*. New York : MCKay.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind : The theory of multiple intelligences*. New York : Basic Books.
- Giasson, J. (2004). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Glasser, W. (1999). *La théorie du choix*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Glasser, W. (1996). *Enseigner à l'école de qualité*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e édition). Montréal : Chenelière Éducation.
- Graham, S. et Harris, H.R. (2005). Improving the Writing Performance of Young Struggling Writers : Theoretical and Programmatic Research from the Center on Accelerating Student Learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19-33.
- Hall, J.S., Dean, E.L., Hall, J.D.M. et Taylor, C.M. (2001). *Electronic Portfolios : Making the Known Visual Through Interactive Design* . [En ligne] Disponible le 8 janvier 2011 : <http://mountainrise.wcu.edu/index.php/MtnRise/article/viewFile/36/87>
- Herod, L. (2000). *Adult Learning and Continuing Education*. Winnipeg : Manitoba Education and Training.
- Hounjet, J. (2009). Cartable de l'institut de Glasser. Formation semaine de base, Théorie du choix, 20-23 janvier, 2009.
- Jalbert, P. (1997). Le " portfolio scolaire " : une autre façon d'évaluer les apprentissages. *Vie pédagogique* 103, 31-33.
- Jensen, É. (2001). *Le cerveau et l'apprentissage : mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour mieux enseigner*. Montréal : Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kavale, K.A. et Forness, S.R. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Learning Disabilities* 29(3), 226-237.
- Lemire Auclair, É. (2006). Les troubles d'apprentissage : quelques mesures simples d'encadrement. *Correspondance*, 11(3), février. [En ligne] Disponible le 7 janvier 2011: <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr11-3/Encadrement.html>
- Literacy Partners of Manitoba [LPM] (2010). *Literacy in Manitoba*. [En ligne] Disponible le 7 janvier 2011: <http://www.mb.literacy.ca/facts/manitobastats.htm>

- Locke, E.A. et Latham, G.P. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation : A 35 year odyssey. *American Psychology*, 57, 705-717.
- Locke, E.A. et Latham, G.P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- McCombs, B.L. (2001). Self-Regulated Learning and Academic Achievement : A Phenomenological View. Dans B.J. Zimmerman et D.H. Schunk (Dir.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (p. 67-123). Mahwah : Erlbaum.
- Miller, A.D. et Wilson, V.J. (1983). 'Vomiting Centre' Reanalyzed : An Electrical Stimulation Study. *Brain Research*, 27(1), 154-158.
- Miller, C.J., Sanchez, J. et Hynd, G.W. (2003). Neurological correlates of reading disabilities. Dans H.H. Swanson, K.R. Harris et S. Graham. (Dir). *Handbook of learning disabilities* (p. 242-255). New York : Guilford.
- Moon, J.A. (1999). *Learning Journals : A Handbook for Academics, Students, and Professional Development*. New York : Routledge.
- Morrison, J., Anders, T.F. (2001). *Interviewing Children and Adolescents*. New York: Guildford Press.
- Newman, R.S. (2008). The Motivational Role of Adaptive Help Seeking. Dans D.H. Schunk et B.J. Zimmerman (Dir.). *Self-Regulation of Learning and Performance : Issues and Educational Applications* (p. 315-337). Hillsdale : Erlbaum.
- Newman, R.S. (2002). What do I Need to do to Succeed...When I don't Understand What I'm Doing?!: Developmental Influences on Students' Adaptive Help Seeking. Dans A. Wigfield et J. Eccles (Dir.). *Development of Achievement Motivation* (p. 285-306). San Diego : Academic Press.
- Newman, R.S. (2000). Social Influences on the Development of Children's Adaptive Help Seeking: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Developmental Review*, 20(3), 350-404.
- Pajares, F. (2008). Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. Dans D.H. Schunk et B.J. Zimmerman (Dir). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (p. 111-139). Hillsdale : Erlbaum.
- Perry, N.E. (1998). Young Children's Self-Regulated Learning and Contexts that Support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715-729.
- Dessus, Ph. (2005). *Comment l'enseignant engage-t-il les élèves à apprendre?* [En ligne] Disponible le 7 janvier 2010 : <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/relationseleves.html>

- Pintrich, P.R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. Dans M. Boekaerts, P.R. Ointrich et M. Zeidner (Dir.). *Handbook of Self-Regulation* (p. 451-502). San Diego : CAL Academic Press.
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavres : Éditions Mardaga.
- Richard, M. et Bissonnette, S. (1999). Les systèmes d'émulation en salle de classe : une erreur due à l'unique recours au savoir d'expérience. *Vie Pédagogique*, 111, (avril-mai), 47-50.
- Roth,G., Assor,A., Kanat-Maymon,Y. et Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching : How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.
- Rotter, J. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York : Prentice-Hall.
- Rouiller, Y (1998). L'évaluation formative à l'école : quelle place pour la régulation interactive. *Travaux neuchatelois*, 29(déc.), 119-133.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Schunk, D.H. (2008). Attributions as Motivators in Self-Regulated Learning. Dans D.H. Schunk et B.J. Zimmerman (Dir.). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Application* (p. 245-266). Hillsdale : Erlbaum.
- Schunk, D.H. (2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal-Setting, and Self-Evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Schunk, D.H. (1994) .Self-Regulation of Self-Efficacy and Attributions in Academic Settings. Dans D.H. Schunk et B.J. Zimmerman. *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Application* (p. 75-99). Hillsdale : Erlbaum.
- Schunk, D.H. (1985). Participation in Goal Setting: Effects on Self-Efficacy and Skills of Learning Disabled Children. *Journal of Special Education*, 19(3), 307-317.
- Schunk, D. H. (1984). Sequential Attributional Feedback and Children's Achievement Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1159-1169.
- Schunk, D. H. et Cox, P. D. (1986). Strategy Training and Attributional Feedback with Learning Disabled Students. *Journal of Educational Psychology*, 78(3), 201-209.
- Schunk, D.H. et Cutshall, D. (1997). Motivation for Life Long Learning. *Kappa Delta Pi Record*, 33(4), 126.

- Schunk, D.H. et Ertmer, P.A. (2000). Self-Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions. Dans M. Boekaerts, P.R. Pintrich et M. Zeidner (Dir.). *Handbook of Self-Regulation* (p. 631-649). San Diego : Academic Press.
- Seldin, P. (2004). *The Teaching Portfolio : A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions* (3e éd.). Bolton : Anker.
- Skinner, B. F. (1989). The Place of Feelings in the analysis of Behavior. Dans B. F. Skinner (Dir.) *Recent Issues in the Analysis of Behavior* (p. 3-11). Columbus : Merrill Publishing Company.
- Sorel, M. (1998). *Pratiques nouvelles en éducation et en formation : l'éducabilité cognitive*. France : Éditions L'Harmattan.
- Steinburg,L., Brown,B.B. et Dornbusch, S.M. (1996). *Beyond the Classroom*. New York : Simon-Schuster.
- Stiggins, R. et Chappuis, J. (2008). *Enhancing Student Learning*. [En ligne] Disponible le 7 janvier 2011: <http://www.districtadministration.com/viewarticle.aspx?articleid=1362>
- Stipek, D. (2002). At What Age Should Children Enter Kindergarten? A Question for Policy Makers and Parents. *SRCD Social Policy Report*, 16(2), 3-16.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Turner, J. et Paris, S.G. (1995). How Literacy Tasks Influence Children's Motivation for Literacy. *The Reading Teacher*, 48(8), 662-673.
- Urduan, T. et Midgley, C.(2003). Changes in the Perceived Classroom Goal Structure and Patterns of Adaptive Learning during Early Adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 524-551.
- Van Zuidam, J. (1997). 35 Ways to Help Your Kids Achieve. *Family Circle*, 110(12), 90.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Vygotsky, L.(1978). Interaction between Learning and Development. Dans M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner et E. Souberman (Dir.). *Mind and Society* (p. 79-91). Cambridge : Harvard University Press.
- Webb, N.M. et Palinscar, A.S. (1996). Group processes in the classroom. Dans D. Berliner et R. Calfee (Dir.). *Handbook of Educational Psychology* (3^e éd.) (p. 841-873). New York : Macmillan.
- Weinstein, C.E. et Hume, L.M. traduction Aussanaire-Garcia, M. (2001). *Stratégies pour un apprentissage durable* . Paris : De Boeck.

- Weston, C., McAlpine, L. et Bordonaro, T. (1995). A Model for Understanding Formative Evaluation in Instructional Design. *Educational Technology Research and Development*, 43(3), 29-46.
- Wigfield, A., Tonks, S. et Eccles, J.S. (2004). Expectancy-Value Theory in Cross-Cultural Perspective. Dans D.M. MCInerney et S. Van Etten (Dir.). *Big Theories Revisited* (p. 165-198). Greenwich : Information Age Publishers.
- Williams, G.C. et Deci, E.L. (1996). Internalization of Biopsychosocial Values by Medical Students : A Test of Self-Determination Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-79.
- Winne, P.H. (1997). Experimenting to Bootstrap Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397-410.
- Winne, P.H. et Hadwin, A.F. (2008). The Weave of Motivation and Self-Regulated Learning. Dans D.H. Schunk et B.J. Zimmerman (Dir.). *Motivation and Self-Regulated Learning Theory, Research, and Applications* (p. 297-314). New York : Routledge.
- Wood, D., Bruner, J.S. et Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Zimbardo, P.G. (1985) *Psychology and Life* (12e edition). Glenview : Scott, Foresman.
- Zimmerman, B.J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation : Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation : A Social- Cognitive Perspective. Dans M. Boekaerts, P. Pintrich et M. Zeidner (Dir.). *Handbook of Self-Regulation* (p. 13-39). Orlando : Academic Press.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. et Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment : The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S. et Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners : Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington : American Psychological Association.
- Zimmerman, B.J. et Kitsantas, A. (1999). Acquiring Writing Revision Skill : Shifting from Process to Outcome Self-Regulatory Goals. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 241-250.
- Zimmerman, B.J. et Schunk, D.H. (2008). An Essential Dimension of Self-Regulated Learning. Dans D.H. Schunk et B.J. Zimmerman (Dir.). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (p. 1-30). Hillsdale : Erlbaum.

Zimmerman, B.J. et Schunk, D.H. (Dir). (2001). *Self-Regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2^e éd.). Mahwa : Erlbaum.

Zubizarreta, J. (1995). Using Teaching Portfolio Strategies to Improve Course Instruction.
Dans P. Seldin et collaborateurs. *Improving College Teaching* (p. 167-179). Bolton: Anker.

Zubizarreta, J. (2009). *The Learning Portfolio: Reflective Practice for Improving Student Learning* (2^e éd). San Francisco : Jossey-Bass.