

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Évolution des compétences et des perceptions comme lecteurs des cégépiens aux
études préuniversitaires interprétée à la lumière de l'enseignement collégial

par

André G. Turcotte

Département de Didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph. D.)
en Sciences de l'éducation, option didactique

Mai 1997

© André G. Turcotte, 1997





National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-33097-4

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Évolution des compétences et des perceptions comme lecteurs des cégépiens aux
études préuniversitaires interprétée à la lumière de l'enseignement collégial

présentée par

André G. Turcotte

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Michel Thérien	Président-rapporteur
Jacques Tardif	Directeur de recherche
Françoise Armand	Membre du jury
Jocelyne Giasson	Examineur externe, Université Laval
Michel Pagé	Professeur titulaire, Dept. de psychologie Représentant du doyen de la FES

Thèse acceptée le : 29 septembre 1997 à 16 heures

Sommaire

MOTS CLÉS :

Lecture - Compétences - Perceptions - Études collégiales - Didactique de la lecture - Groupe d'âge : 17-19 ans

La lecture constitue une habileté générale fondamentale dont le rôle clé dans les apprentissages et la vie professionnelle n'est pas modifié par le développement des technologies de l'information et de la communication. Dans la société actuelle, on attache une grande importance aux qualités de lecteurs des individus à qui elles procurent autonomie et liberté d'accès à l'information.

Il apparaît aux yeux de commentateurs que les élèves du collégial n'acquièrent pas les qualités de lecteurs que l'on attend d'eux pour la poursuite d'études universitaires. Parallèlement, il faut constater que les études collégiales n'ont pas pour objet propre de développer l'habileté à lire. Cependant aucune étude spécifique ne trace un véritable portrait des compétences en lecture et des perceptions des cégépiens à l'égard de celle-ci, alors que de telles études effectuées aux États-Unis et en Europe montrent les forces et les faiblesses des jeunes lecteurs et le rôle des études avancées dans cet état de fait. Il en découle une interrogation fondamentale : quel est l'impact de l'enseignement collégial sur l'évolution des compétences et des perceptions des cégépiens comme lecteurs?

Cette étude suit un protocole exploratoire. Elle s'appuie sur un cadre théorique cognitiviste et constructiviste quant à la lecture, au lecteur et à l'évaluation de compétences. L'échantillon est constitué de 83 sujets inscrits à des programmes de Sciences de la nature (44 élèves) ou de Sciences humaines (39 élèves) au niveau collégial. Les trois quarts de cet échantillon postulent le Baccalauréat international en plus du DEC; le dernier quart est formé d'élèves inscrits à un cours de mise à niveau en Français. La présente recherche mise sur une démarche double : d'une part évaluer les compétences et les perceptions des sujets par la passation d'un test de lecture, le *TeLeC* (Turcotte, 1995), à deux moments clés des études collégiales, au début et à la fin de celles-ci; d'autre part, amener les sujets, par un protocole d'entrevue, à décrire la perception qu'ils ont de leur évolution comme lecteurs, à identifier les facteurs auxquels ils attribuent leur progrès ou leur stagnation et à rendre compte d'aspects de l'enseignement collégial qui ont pu contribuer à des apprentissages en lecture.

La conclusion reconnaît une évolution positive d'une part importante des sujets dans la construction du sens global d'un texte et dans la reconnaissance du type de texte, relève des apprentissages métacognitifs permettant à certains sujets de mieux gérer leurs lectures et des changements notables dans la perception de l'utilité de la lecture et dans la confiance en soi comme lecteur. Cette évolution est

inégal d'un individu à l'autre. Chez plusieurs cégépiens, des doutes semblent justifiés quant à leur capacité de comprendre un texte sans commettre d'erreurs graves; leur perception de l'utilité de la lecture et leur confiance en soi en sont affectées. Cela confirme et nuance en même temps certains commentaires négatifs publiés à l'égard des qualités de lecteurs des cégépiens.

L'interprétation fait apparaître les contours d'une didactique sous-jacente à l'enseignement collégial en partie responsable de l'état de fait constaté. Un aspect de cette didactique montre que les professeurs du collégial misent sur des lectures abondantes et la discussion du sens des textes pour étendre les connaissances culturelles des cégépiens; cela pourrait expliquer leur évolution quant à la compréhension du sens des textes et le traitement mieux réussi d'un texte de type argumentatif. Deux autres aspects de la didactique collégiale paraissent liés au faible progrès de certains cégépiens : l'individualisme érigé comme principe didactique permet à chaque enseignant d'enseigner selon ses conceptions et ses connaissances didactiques; la déresponsabilisation pratiquée par plusieurs professeurs à l'égard des habiletés générales conduit à laisser l'élève à lui-même pour trouver la réponse à certains besoins scolaires. Si cette approche se justifie par les programmes et par le rôle du collégial qui prépare l'élève à devenir étudiant universitaire, il en résulte pour le jeune des fausses conceptions, un enseignement inégal de la lecture et des limites importantes des apprentissages que seuls des facteurs de croissance personnelle permettent de compenser, chez certains individus.

Les programmes et certaines pratiques pédagogiques actuelles à l'égard de la lecture au collégial semblent constituer une menace aux objectifs de démocratisation qui amènent dans les cégeps des individus moins outillés pour le travail intellectuel. Il paraît souhaitable que leurs professeurs soient informés des conséquences de leurs conceptions didactiques à l'égard de la formation en lecture sur une partie de leurs élèves, s'initient aux théories de la lecture et aux approches didactiques qui s'y rattachent et développent, avec l'appui du ministère de l'Éducation un enseignement continué de la lecture dont les objets et les méthodes répondent aux besoins des élèves. Du côté de la recherche, il convient d'élargir et d'approfondir l'exploration faite ici pour confirmer certaines hypothèses quant à l'évolution des cégépiens comme lecteurs et quant au rôle du collégial dans celles-ci, pour mieux cerner les conceptions de la lecture qui caractérisent les diverses disciplines et pour identifier les approches pédagogiques les plus utiles à chacune. Afin d'éclairer tous les intervenants, il serait utile de développer des standards de

référence quant aux compétences en lecture déterminant un seuil propre à l'attribution du DEC et un seuil d'accès à des études universitaires fructueuses. L'expérimentation d'une démarche pédagogique qui intégrerait la formation à lire aux objectifs disciplinaires collégiaux en s'inspirant des découvertes didactiques récentes permettrait d'en vérifier l'efficacité.

Table des matières

Sommaire.....	iii
Table des matières.....	vii
Liste des tableaux.....	xi
Liste des figures.....	xiii
Remerciements.....	xiv
Introduction.....	2
Chapitre 1 Problématique générale.....	7
1. Le thème de la recherche.....	8
2. Le problème général de la recherche.....	15
3. La question et l'objectif général de la recherche.....	20
Chapitre 2 Le cadre théorique et conceptuel.....	21
1. Le contexte théorique de la recherche.....	22
1.1 La lecture.....	22
1.2 Le lecteur.....	29
1.3 L'évaluation.....	34
1.3.1 Provoquer la manifestation des compétences.....	34
1.3.2 Susciter le discours des sujets.....	44
2. La recension des écrits.....	46
2.1 Des observations sur les jeunes lecteurs.....	46
2.1.1 Les lecteurs entre 12 et 15 ans.....	47
2.1.2 Les lecteurs de plus de 15 ans.....	50
2.1.3 Les jeunes Québécois.....	52
2.2 La formation du lecteur et les formateurs.....	53
3. État de la question, questions et objectifs spécifiques.....	58
3.1 La synthèse de la recension.....	58
3.2 Les questions spécifiques.....	60
3.3 Les objectifs spécifiques.....	60

Chapitre 3 Méthodologie de la recherche.....	61
1. Le protocole de recherche	62
2. L'échantillon	63
2.1 L'échantillon pour le test.....	63
2.1.1 La constitution de l'échantillon	63
2.1.2 La force scolaire de l'échantillon.....	64
2.1.3 L'analyse de la mortalité expérimentale	67
2.1.4. Les caractéristiques de l'échantillon définitif	68
2.2 L'échantillon pour les entrevues	69
3. Les instruments de cueillette des données.....	71
3.1 Un test de lecture	71
3.2 Le protocole d'entrevue	76
3.2.1 La forme générale et le contenu	77
3.2.2 Les conditions.....	79
3.2.3 La mise à l'essai du protocole	80
4. Le déroulement de la recherche	82
4.1 Les étapes de la recherche.....	82
4.2 Les moyens pour assurer l'objectivité.....	83
4.2.1 Le test.....	83
4.2.2 Les entrevues	85
5. Les aspects déontologiques.....	85
Chapitre 4 L'analyse des données du test.....	87
1. Le traitement des données.....	88
1.1 Leur forme originale au prétest et au post-test.....	88
1.2 Les analyses effectuées	90
2. Le bilan quant à la performance globale au test.....	90
2.1 La description des données et des résultats	91
2.2 L'évolution des sujets pour l'ensemble de l'échantillon.....	93
2.3 L'évolution des sujets selon le programme.....	95
2.4 L'évolution des sujets selon le diplôme postulé.....	96
3. L'analyse de l'évolution des sujets comme lecteurs.....	97
3.1 Les lieux d'une variation positive dans le test	97
3.1.1 Les tâches du test	97
3.1.2 Le respect du sens des textes	100
3.1.3 La force des sujets au prétest.....	101
3.2 L'évolution des compétences et des perceptions.....	103
3.2.1 L'évolution des compétences	103
3.2.2 L'évolution des perceptions des tâches et de soi	106
3.2.3 Les liens entre la performance, le variable «connaissances requises» et les perceptions	111
3.2.4 Une synthèse de l'évolution de l'ensemble des sujets	113

3.3 L'évolution des sujets selon le programme d'étude	115
3.3.1 Les compétences	116
3.3.2 Les perceptions	117
3.4 L'évolution des sujets selon le diplôme postulé.....	119
3.4.1 Les compétences	119
3.4.2 Les perceptions	120
Chapitre 5 L'analyse des données d'entrevue.....	122
1. La première partie des entrevues.....	123
1.1 Le traitement des données.....	123
1.1.1 La forme originale des données	123
1.1.2 Les opérations de codage effectuées sur la première partie des entrevues	124
1.2 Le bilan des analyses	134
1.2.1 La perception des sujets quant à leur évolution comme lecteurs.....	134
1.2.2 Les indices d'évolution présentés par les sujets.....	136
1.2.3 Les facteurs auxquels les sujets attribuent leur évolution	140
2. La seconde partie des entrevues.....	145
2.1 Le traitement des données.....	146
2.2 Le bilan des données.....	147
2.2.1 Les stratégies de lecture.....	148
2.2.2 Les stratégies d'enseignement.....	151
2.2.3 Certains éléments du curriculum des sujets.....	154
2.2.4 Certains commentaires particuliers.....	155
Chapitre 6 L'interprétation des données	157
1. L'évolution des cégépiens comme lecteurs.....	159
1.1 La reconnaissance et les caractéristiques de cette évolution.....	159
1.1.1 La démonstration d'une évolution.....	160
1.1.2 Les traits convergents caractérisant cette évolution.....	162
1.1.3 Des profils d'évolution particuliers.....	166
1.1.4 L'évaluation du niveau de maîtrise atteint.....	167
1.1.5 Des cas de stagnation et de régression	169
1.2 La comparaison avec des élèves européens et américains	172
2. L'impact de l'enseignement collégial	175
2.1 L'apport positif d'un programme et de son traitement didactique ..	176
2.1.1 La finalité de l'enseignement collégial et ses corollaires.	176
2.1.2 Le rôle du Français et de la Philosophie.....	179
2.2 L'inégalité des approches didactiques, facteur de l'inégalité des apprentissages en lecture.....	183
2.3 Une didactique confondante.....	186
2.3.1 Faire lire beaucoup.....	186
2.3.2 L'individualisme.....	187
2.3.3 La déresponsabilisation	190

2.4 L'auto-éducation.....	193
2.5 Données inexpliquées.....	197
3. L'apport de cette recherche.....	197
3.1 Les limites de cette recherche.....	198
3.2 Ce qu'éclaire cette recherche.....	199
3.2.1 La réponse aux questions de recherche.....	199
3.2.2 Les atouts pour atteindre le but visé.....	203
3.3 Les retombées.....	204
3.3.1 Pour l'enseignement.....	204
3.3.2 Pour la recherche.....	206
 Conclusion.....	 209
 Références.....	 217
 Annexes.....	 xv
1. La définition et la description des variables du TeLeC utilisées dans cette thèse.....	xvi
2. Le protocole d'entrevue.....	xxiv
3. Le codage d'une entrevue.....	xl
4. Les données quant à la perception de l'évolution.....	xlv
5. Les indices d'évolution : synthèse des données.....	xlvii
6. Les facteurs d'évolution : tableaux des données par sujets.....	xlix
7. Les facteurs d'évolution : synthèse des données par facteurs et thèmes.....	liv
8. La méthodologie test-retest : synthèse des données.....	lix

Liste des tableaux

Tableau 1 :	La proportion des jeunes estimant avoir une bonne performance dans les divers aspects de la compétence langagière en relation avec leurs habitudes de lecture	16
Tableau 2 :	La composition de l'échantillon initial par programmes d'études comparée à la population concernée du collège	64
Tableau 3 :	La force au secondaire des sujets de l'échantillon initial	65
Tableau 4 :	Les caractéristiques des sujets de l'échantillon définitif lors du prétest	68
Tableau 5 :	La force scolaire au secondaire de l'échantillon définitif	68
Tableau 6 :	Les caractéristiques des sujets de l'échantillon définitif au moment du post-test	69
Tableau 7 :	La structure du sous-échantillon pour les entrevues	70
Tableau 8 :	Les objets mesurés par le TeLeC	72
Tableau 9 :	Les coefficients alpha de Cronbach dans chaque tâche et dans les questions à caractère métacognitif	74
Tableau 10 :	Les coefficients de corrélation entre chaque tâche et le total des autres et la variation du coefficient alpha de Cronbach si une tâche est enlevée	75
Tableau 11 :	Les coefficients de pondération des tâches pour l'établissement de la note de performance globale au test	89
Tableau 12 :	La distribution des sujets en fonction des différences entre le post-test et le prétest pour les huit tâches et pour la performance globale	92
Tableau 13 :	La distribution des sujets quant à la différence entre le post-test et le prétest dans la performance globale selon le programme et le diplôme postulé	93
Tableau 14 :	La performance globale au test de l'ensemble de l'échantillon : évolution du prétest au post-test	93
Tableau 15 :	La performance globale au test des sous-échantillons par programme : évolution du prétest au post-test	95
Tableau 16 :	La performance globale au test des sous-échantillons par diplôme postulé : évolution du prétest au post-test	96
Tableau 17 :	La performance des sujets pour chaque texte et aux différentes tâches du test : évolution du prétest au post-test	98
Tableau 18 :	La performance des sujets quant au respect du sens des textes : évolution du prétest au post-test	101
Tableau 19 :	La performance des sujets quant aux variables langagières : évolution du prétest au post-test	104
Tableau 20 :	La performance des sujets quant aux variables cognitives : évolution du prétest au post-test	105
Tableau 21 :	L'évolution des sujets quant à la variable métacognitive évaluant l'identification des connaissances requises par les tâches	106
Tableau 22 :	L'évolution des perceptions des sujets relatives aux tâches de lecture du prétest au post-test	107
Tableau 23 :	L'évolution des perceptions de soi en présence de tâches de lecture du prétest au post-test	109

Tableau 24 :	L'évolution de la perception globale de soi comme lecteur de textes scolaires	110
Tableau 25 :	Les corrélations entre la performance, la variable «connaissances requises» et les perceptions du point de vue de l'évolution du prétest au post-test	111
Tableau 26 :	Les corrélations entre l'évolution de la variable «connaissances requises» et les perceptions du prétest au post-test.....	112
Tableau 27 :	Les corrélations entre les perceptions quant à leur évolution du prétest au post-test	112
Tableau 28 :	La performance des sous-échantillons selon le programme d'études quant aux variables langagières et cognitives : évolution du prétest au post-test.....	116
Tableau 29 :	L'évolution des perceptions des sujets des sous-échantillons selon le programme d'études, du prétest au post-test.....	117
Tableau 30 :	La performance des sous-échantillons selon le diplôme postulé quant aux variables langagières et cognitives : évolution du prétest au post-test.....	119
Tableau 31 :	L'évolution des perceptions des sujets des sous-échantillons selon le programme d'études, du prétest au post-test.....	120
Tableau 32 :	Les codes descriptifs pour la 1 ^{re} phase d'analyse des entrevues	126
Tableau 33 :	La grille des codes thématiques pour la perception de l'évolution	128
Tableau 34 :	La grille des codes thématiques pour les indices d'évolution .	130
Tableau 35 :	La grille des codes thématiques pour les facteurs d'évolution	132
Tableau 36 :	La synthèse des données quant à la perception de leur évolution que les sujets ont montrée au cours des entrevues	134
Tableau 37 :	La matrice pour établir l'indice de solidité de la perception.....	135
Tableau 38 :	La distribution des 21 sujets qui estiment s'être améliorés selon la solidité de leur perception, l'étendue de l'évolution et la difficulté à établir leur perception.....	136
Tableau 39 :	La synthèse des données quant aux indices d'évolution.....	137
Tableau 40 :	La synthèse des évocations de facteurs personnels.....	141
Tableau 41 :	La synthèse des évocations de facteurs scolaires.....	142
Tableau 42 :	La dominance des facteurs personnels ou scolaires.....	144
Tableau 43 :	Le bilan du nombre de sujets différents par thèmes.....	145
Tableau 44 :	La correspondance entre les lettres de la matrice du rapport coût/bénéfice utilisée en entrevue et les niveaux d'une échelle de Lickert à neuf et à cinq degrés sur le caractère favorable du sujet à l'égard des stratégies évaluées	147
Tableau 45 :	Le bilan global de la 2 ^e partie des entrevues.....	147
Tableau 46 :	Le bilan des données relatives aux stratégies de lecture	149
Tableau 47 :	Le bilan des données relatives aux stratégies d'enseignement	152
Tableau 48 :	Le bilan des données relatives aux éléments du curriculum...	154

Liste des figures

Figure 1 :	Les principes fondamentaux caractérisant la lecture.....	23
Figure 2 :	La lecture, un processus personnel de construction du sens ..	25
Figure 3 :	L'interaction texte / lecteur / contexte.....	28
Figure 4 :	Le modèle du lecteur.....	31
Figure 5 :	Un modèle pour l'évaluation d'une compétence.....	38
Figure 6 :	La distribution des sujets en sept niveaux de performance utilisée pour évaluer la progression des sujets.....	76
Figure 7 :	L'histogramme de la distribution des sujets selon la différence de leur performance globale entre le post-test et le prétest	94
Figure 8 :	La distribution des valeurs observées par rapport à la courbe des valeurs normales attendues	95
Figure 9 :	Les diagrammes en boîte des 8 tâches du test.....	99
Figure 10 :	La distribution des sujets quant à l'évolution de leur performance entre les deux tests en fonction de leur niveau de performance lors du prétest.....	102
Figure 11 :	L'histogramme de l'évolution des variables cognitives et langagières du prétest au post-test pour l'ensemble de l'échantillon	104
Figure 12 :	L'histogramme de l'évolution des perceptions de soi et des tâches du prétest au post-test pour l'échantillon complet.....	108
Figure 13 :	L'évolution des variables langagières et cognitives chez les sujets de Sciences de la nature et de Sciences humaines, du prétest au post-test.....	117
Figure 14 :	L'évolution des perceptions chez les sujets de Sciences de la nature et de Sciences humaines du prétest au post-test	118
Figure 15 :	L'évolution des variables langagières et cognitives chez les sujets inscrits au BI et au DEC avec appoint de Français, du prétest au post-test.....	119
Figure 16 :	L'évolution des perceptions chez les sujets inscrits au BI et au DEC avec appoint de Français, du prétest au post-test.....	121

Remerciements

L'auteur tient à remercier très chaleureusement son directeur de thèse, M. Jacques Tardif, professeur associé à l'Université de Montréal, avec qui il a apprécié travailler. Ses capacités à représenter des phénomènes ou des exigences complexes avec clarté, conviction et même complicité ont largement contribué à l'achèvement fructueux de l'entreprise. L'auteur tient également à souligner la générosité du correcteur exigeant qu'il a trouvé en son directeur.

Deux professeurs de l'Université de Montréal ont également apporté un soutien à l'auteur : Mme Allison d'Anglejan, pendant la phase de définition du projet, et M. Michel Laurier, à divers moments de l'analyse des données. L'auteur les remercie de leurs conseils.

L'auteur a bénéficié tout au long de sa recherche de multiples appuis de son milieu de travail. L'auteur remercie les autorités du Collège qui ont autorisé la recherche et ainsi que les divers services qui ont facilité les nombreuses démarches requises par le déroulement de la recherche. Le Service de développement pédagogique, son ex-directeur, son personnel professionnel et de secrétariat ont contribué plus d'une fois à l'entreprise; l'auteur les en remercie. Des collègues ont facilité la passation du test, merci à eux également.

Plus personnellement, je tiens à souligner la collaboration généreuse et continue de Mme Diane Charlebois qui m'a appris à interpréter des données statistiques et à en formuler le plus justement possible les conclusions. Je remercie Lise Maisonneuve pour sa collaboration dans la phase d'évaluation des tests. Je salue plus particulièrement mes camarades du CAF, Colette et Micheline, dont la collaboration et les encouragements n'ont jamais fait défaut.

Merci aux membres de ma famille proche dont le regard affectueux a constitué le meilleur soutien dans mon cheminement quotidien.

«... quand on a des gosses avec soi, il ne suffit pas de leur apprendre à lire, à écrire et à compter, il faut aussi leur apprendre à lire entre les lignes c'est-à-dire à réfléchir et à penser par eux-mêmes, et ça, ce n'est pas toujours facile. Ce qui est essentiel, c'est qu'un enfant dans une classe, n'importe lequel, se sente aimé et considéré, qu'il sente que le maître ou la maîtresse ne le prend ni pour un numéro ni pour un polichinelle, et que, tout ce qu'on lui demande c'est pour son bien. À partir de là bien des choses peuvent se passer, mais il faut de l'amour pour y parvenir. Sans amour il vaut mieux ne pas enseigner, il vaut mieux faire un autre métier. Pour moi, c'était une vocation.»

Émilie Carles

INTRODUCTION

«La terre nous en apprend plus long sur nous que tous les livres. Parce qu'elle nous résiste. L'homme se découvre quand il se mesure avec l'obstacle. Mais pour l'atteindre, il lui faut un outil.»

Saint-Exupéry

Les premières lignes de *Terre des hommes* mises en exergue à cette introduction posent les éléments de base de l'humanisme que proposait Saint-Exupéry au seuil de la Deuxième Guerre mondiale : la foi en l'homme, en sa créativité et en sa quête de connaissance, dans l'effort et par la maîtrise de l'outil. Cette oeuvre a marqué plusieurs générations de jeunes lecteurs dont certains, inspirés par l'auteur aviateur, ont pu découvrir en eux un Mozart, avant qu'on ne l'assassine. Pour un apprenti qui observe son maître, ces éléments de l'humanisme de Saint-Exupéry deviennent les clés de tout apprentissage.

En cette fin de siècle, au Québec, dans le monde de l'éducation, l'obstacle qui résiste à bien des jeunes esprits, c'est le livre; celui-là même qui est fait pour leur apprendre ce que des siècles d'auteurs de toutes cultures ont découvert et laissé en héritage. Le livre offre aux lecteurs la liberté et l'autonomie. «En apprenant à lire à l'individu, on l'affranchit des servitudes et des pressions du groupe habituellement générateur de comportements stéréotypés, on fait reculer les limites du cercle intellectuel et idéologique dans lequel il évolue, on aide l'individu à naître et à s'épanouir...» (Vignier, 1979). Le livre constitue donc, pour un lecteur habile, un instrument puissant d'apprentissage autonome, d'intégration à la vie de la pensée, à la culture et à la création. Les écrivains le reconnaissent volontiers; des auteurs plus anciens comme Montaigne ou Voltaire, plus actuels comme Marie Cardinal (1975) ou Michel Tremblay (1994) ont parlé dans leur oeuvre, chacun à leur manière, de ce que leurs lectures ont apporté à leur activité de créateurs. Les cadres et les professionnels le disent également en parlant de leur interaction avec leur entourage : la lecture est une condition d'accès aussi bien à l'évolution des connaissances et des techniques rythmée par le progrès de la science qu'aux idées véhiculées dans la société à propos de leur champ d'activité ou des moeurs de la vie contemporaine.

Mais il semble que les livres résistent à plusieurs jeunes qui, sans doute, ne maîtrisent pas l'outil et regardent le livre de façon négative ou avec appréhension. Ils sont ainsi handicapés dans leurs démarches d'apprentissage autonome, privés de comprendre des éléments essentiels des textes qui marquent les débats du jour et mis à l'écart d'une partie importante de la vie intellectuelle, sociale et politique de leur milieu de vie. Si, au terme d'études collégiales ou universitaires, ils conservent ces limites à l'égard de l'écrit, ils sont sujets à des erreurs de compréhension dont la portée dépasse l'individu pour rejoindre l'ensemble de la société et y nourrir l'incompréhension et la hargne, comme le démontre le cas «Sroka-LaRue»

rapporté par Martel dans *La Presse* du 15 avril 1997¹. Les erreurs de compréhension d'un cégépien dans un travail scolaire, c'est une occasion de plus d'apprendre où le professeur peut aider l'élève à trouver la source de l'erreur et à développer une stratégie pour l'éviter. Quand une telle erreur remplit les revues et les journaux, cela devient un événement social dont les retombées sont imprévisibles dans une société qui multiplie les écrits. En effet, les textes à lire sont de plus en plus nombreux; ni l'audio-visuel ni l'informatique n'ont changé la nécessité de recourir aux textes pour s'informer. Tout au contraire, ils ont pu l'accroître. Cela exige des individus de maîtriser et d'utiliser avec efficacité les processus et les stratégies de lecture pour traverser les liasses de documents qui circulent quotidiennement. Cette obligation prend de l'importance à mesure que les apprentissages reposent plus spécifiquement sur une démarche autonome, comme cela semble le cas pour les études collégiales.

Parallèlement, si la vie actuelle et à venir exige des individus plus d'habiletés à lire, la société exige de ses professeurs qu'ils forment de bons lecteurs. Elle exige, par voie de conséquence, qu'ils sachent y faire et qu'ils poursuivent le développement des lecteurs jusqu'à ce que ceux-ci maîtrisent la lecture de façon à pouvoir s'en servir pour répondre à tous leurs besoins. Pour cela, les professeurs doivent connaître suffisamment bien les rouages de l'activité de lire pour en superviser l'apprentissage, en faire la démonstration quand la relation entre le professeur et l'élève se met à ressembler à celle du maître avec son apprenti, en évaluer la maîtrise.

Est-ce que le Québec connaît bien les perceptions que les jeunes collégiens ont à l'égard de la lecture et à l'égard d'eux-mêmes comme lecteurs? Les professeurs savent-ils de façon précise et nuancée ce que les jeunes maîtrisent et ne maîtrisent pas dans les habiletés de lecture? ce que leur enseignement procure comme formation à la lecture? Ont-ils une connaissance suffisante de la lecture et de ses mécanismes pour agir sur la maîtrise qu'en ont les jeunes et pousser ceux-ci à un niveau supérieur. L'incertitude de pouvoir répondre positivement à ces questions justifie une étude qui examine ce que deviennent, comme lecteurs, les

¹ Dans le numéro de mars 1997 de la revue *Tribune juive*, Sroka attaque la romancière québécoise Monique LaRue, l'accusant de tenir un discours «raciste» faisant la promotion du «nettoyage ethnique» dans une causerie publiée sous le titre *L'Arpenteur et le Navigateur* (coédition CETUQ et Fides, 1996). Martel cite des extraits du texte de LaRue qui va à l'encontre d'une telle pensée et démontre ainsi la pertinence de la réponse de la romancière qu'il rapporte : «Il s'agit d'une complète aberration de lecture».

cégépiens inscrits dans des études préuniversitaires dans le contexte de l'enseignement collégial.

Pour situer la problématique de cette recherche, le chapitre premier rappelle que la maîtrise de la langue, plus particulièrement la maîtrise du savoir-lire fait continuellement l'objet de débats sociaux au Québec et ailleurs dans le monde contemporain. Même si les discussions sur la place publique font état de divers niveaux de maîtrise du savoir-lire, voire de divers niveaux d'analphabétisme des Québécois, certains organismes proposent une caractérisation du niveau de la formation collégiale en lecture en correspondance avec l'importance de cette habileté pour la poursuite d'études collégiales. Par contre, il apparaît, aussi bien à l'entrée au cégep qu'au moment de poursuivre des études à l'université, que la maîtrise du savoir-lire laisse à désirer et que cette habileté ne fait pas l'objet d'un enseignement formel ni de recherche spécifique au collégial.

Pour réaliser une étude sur l'évolution des cégépiens comme lecteurs pendant des études collégiales préuniversitaires, il est nécessaire d'inscrire cette recherche dans un cadre théorique et conceptuel propre à orienter les diverses dimensions de cette recherche. Le deuxième chapitre établit ce cadre. S'y trouvent définis dans une perspective cognitiviste les principes théoriques sous-jacents à l'acte de lire; un modèle du lecteur cohérent avec ces principes théoriques est posé, de même qu'un modèle de l'évaluation de compétences qui détermine tant la conception que la validation d'un instrument d'évaluation en s'inspirant d'un paradigme constructiviste. Une recension des écrits conduit à préciser les traits qui caractérisent un jeune lecteur de ce niveau de formation dans les recherches menées hors du Québec. Sont également présentés dans cette recension les éléments de base d'une didactique de la lecture qui se fonde sur le cadre théorique cognitiviste de la lecture et sur les recherches qui en montrent l'efficacité.

Des points de convergence entre la problématique, le cadre théorique et conceptuel et la recension des écrits se dégagent la question de l'évolution des perceptions et des compétences des cégépiens comme lecteurs au cours de leurs études collégiales préuniversitaires et celle, corollaire, de l'apport du collégial à cette évolution. Le chapitre trois décrit les aspects méthodologiques de cette recherche. Il présente celle-ci comme une démarche exploratoire misant sur deux

approches clés : la méthode test-retest pour évaluer l'évolution des cégépiens comme lecteurs et la méthode d'entrevue pour amener les sujets à faire part de leur regard sur leur apprentissage de la lecture pendant leurs études collégiales. Sont présentés dans ce chapitre l'échantillon, les instruments, la démarche de recherche et les mesures déontologiques.

Le quatrième chapitre analyse les résultats obtenus à partir des tests. Il caractérise l'évolution des cégépiens en fonction des parties du test, de leur capacité à respecter le sens des textes lus, de leur performance au prétest, de leur inscription à un programme d'étude ou à un diplôme donné; ce chapitre précise l'évolution des compétences et des perceptions telle que les tests la révèlent. Le cinquième chapitre analyse les données qualitatives recueillies en entrevue. Il révèle l'image que les sujets ont de leur évolution comme lecteurs, les indices sur lesquels ils s'appuient pour la décrire, les facteurs auxquels ils l'attribuent. L'analyse fait également ressortir des éléments qui aident à voir en quoi a consisté leur apprentissage de la lecture pendant leurs études collégiales, aussi bien du point de vue des stratégies de lecture enseignées que des stratégies d'enseignement adoptées par leurs professeurs.

Quel lien y a-t-il entre les données obtenues dans les tests et celles recueillies en entrevues? Quel sens faut-il attribuer aux données révélées par cette recherche exploratoire? Pourquoi les sujets évalués et interrogés ont-ils produit un tel portrait de leur évolution et de leur formation collégiale en lecture? Pour terminer cette exploration, le chapitre six répond à ces questions en formulant diverses hypothèses et en pointant certaines directions dont les professeurs et les chercheurs pourraient tirer profit. Le chapitre six permet également de prendre la mesure des limites de cette recherche tout en signalant les bénéfices retirés de l'encadrement théorique et méthodologique adopté, lesquels pourraient constituer des éléments transférables avantageusement dans des recherches de cette nature à l'avenir.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

«Cette année-là, parmi les revues, tout au fond de la boîte, j'avais trouvé un almanach. Une sorte de livre magique, tenant autant de l'encyclopédie que du calendrier, avec la table des marées, les phases de la lune, le saint du jour et même les prévisions du temps. Plus une somme considérable de trucs, d'anecdotes, de petites pièces de vers, de contes et de petits renseignements en tout genre : nomenclatures aussi insolites que le langage des timbres, celui des fleurs, les pierres de naissances et mille autres secrets! L'ensemble prenait pour moi des dimensions d'un savoir caché. J'y vis comme une sorte d'initiation à une connaissance qui dépassait de très haut la petite école.»

Gilles Vigneault

Les interventions vigoureuses pour décrier la faible maîtrise de la langue par les jeunes sont toujours d'actualité. Parfois, ces interventions mettent en évidence les faiblesses en lecture aussi bien dans la population que chez les étudiants des études supérieures. Parallèlement, plusieurs commentateurs signalent que l'importance de savoir-lire n'est pas atténuée mais plutôt augmentée par le développement des technologies, et ce pour un nombre de plus en plus grand d'individus. Divers organismes, conseils consultatifs, structures patronales, centres de recherche, démontrent que ce phénomène n'est pas proprement québécois, qu'il affecte profondément le marché de l'emploi et qu'il revient au système scolaire d'adopter des solutions efficaces qui changeront l'état des choses. Pourtant, l'état des cégépiens comme lecteurs est peu connu, malgré des recherches intéressantes dans le champ de la maîtrise du français. Les pages qui suivent précisent les éléments qui caractérisent le thème de cette recherche, cernent le problème général étudié et en dégagent la question et l'objectif général de recherche.

1. Le thème de la recherche

Régulièrement, au Québec, se publient des déclarations pour dénoncer la piètre qualité de la langue des diplômés des divers ordres scolaires. Dans la majorité des cas, même s'il y a lieu de souligner des faiblesses de compréhension de texte ou des difficultés à retrouver une information dans un écrit, les critiques vont pointer du doigt les maladroites d'écriture combien plus visibles. Pour éviter de ressortir la masse des jugements négatifs, qu'il suffise de rappeler deux interventions relativement récentes qui pointent l'écriture pour faire connaître le mécontentement des divers organismes quant à la maîtrise de la langue par les jeunes. Dans un article intitulé «Formation technique : excellent; culture : médiocre», l'édition du 5 août 1995 du journal *Les affaires* rapportait la déclaration suivante de M. Bernard Lamarre, président de l'Ordre des ingénieurs du Québec : «C'est presque incompréhensible qu'on ait des professionnels qui arrivent sur le marché incapables d'écrire ou de parler leur langue correctement.» En 1992, c'était le président du Conseil du patronat du Québec (CPQ), M. Ghislain Dufour, qui déclarait dans un forum sur la maîtrise de la langue organisé par la Fédération des cégeps : «... la raison la plus souvent invoquée pour rejeter un candidat à un poste de débutant est l'inaptitude à écrire ou à s'exprimer correctement (57 %), alors que jusqu'à tout récemment, c'était surtout l'expérience qui primait!» Dans son allocution, M. Dufour

signalait que 71 % des employeurs affiliés au CPQ se déclaraient insatisfaits de la qualité de la langue écrite de leurs employés.

Ces déclarations négligent le fait que «Maitriser sa langue, c'est aussi savoir lire!» (Turcotte, 1993). Ce titre en apparence banal rappelle au secteur scolaire auquel l'article s'adresse une vérité essentielle dont l'enseignement fait parfois un court usage. Dans une société moderne qui repose de façon majeure sur la circulation des informations et l'accès aux connaissances, le texte constitue toujours un des véhicules d'informations et de connaissances incontournables. Ainsi, au moment de s'adresser à la Commission des États généraux de l'éducation, le Conseil de la langue française (CLF) rappelait la transformation de l'emploi qui mise de plus en plus sur l'écrit, support privilégié de l'information et sur le travail intellectuel : «... aujourd'hui, plus de 70 % des gens utilisent l'écrit au travail : dans des proportions de plus en plus importantes et à des degrés divers, ils traitent et échangent des messages, sur papier ou sur écran d'ordinateur.» (CLF, 1995, p. 5) Devant le Conseil permanent de la jeunesse, le CPQ reprenait à son compte les propos de conseillers en gestion d'une firme torontoise et déclarait : «La technologie est en train de redéfinir l'analphabétisme : le travailleur d'usine doit maintenant manipuler des équipements robotisés et doit donc pouvoir lire des directives techniques, comprendre des manuels d'utilisateur et détenir certaines compétences lui permettant de régler les problèmes.» (CPQ, 1989)

Par conséquent, la maîtrise des habiletés de lecture devient un enjeu de première importance souligné avec régularité dans les médias tant par les établissements d'enseignement supérieur que par divers organismes consultatifs gouvernementaux, patronaux ou syndicaux. La nécessité de bien maîtriser les activités de lecture se manifeste avec plus d'acuité pour les jeunes qui se destinent à des études supérieures et à des tâches professionnelles complexes dans une société en constante évolution. Ce fait est bien mis en évidence par le Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ) qui voit dans la lecture le fondement de l'activité de l'autodidacte: «Lorsque la lecture ou l'écriture servent comme moyens pour apprendre, elles rejoignent des habiletés intellectuelles de haut niveau, telles que la prise de conscience de diverses façons d'apprendre, le contrôle et l'orientation de sa propre démarche intellectuelle, habiletés qui fondent, en définitive, la capacité autonome d'apprendre.» (CSÉ, 1987, p. 11-12) C'est sans doute en pensant notamment aux habiletés en lecture que le Conseil de la langue française affirme à propos de la langue française dans les écoles : «On doit surtout éviter de la tenir

au rang des autres matières d'enseignement mais, au contraire, la privilégier parce qu'elle est le véhicule indispensable de tout l'apprentissage.» (CLF, 1995, p. 1)

Les élèves doivent donc profiter pleinement de leur expérience scolaire pour développer leur maîtrise de la lecture et se préparer à répondre aux exigences élevées de la vie professionnelle et sociale qui les attend, comme le rappelle le Conseil des Collèges (CC) : «La vie quotidienne dans notre société devient de plus en plus complexe. On tient pour acquis que le citoyen est en mesure de tirer une information souvent essentielle d'une grande variété de sources [...] Pour atteindre un certain degré d'autonomie et jouer un rôle actif dans son milieu, le citoyen éclairé doit apprendre à maîtriser ces habiletés» (CC, 1988, p. 19-20). Ces préoccupations sont toujours d'actualité; dans *La Presse* du 9 septembre 1996, sous la plume d'Éric Clément, on peut lire la question suivante : «La démocratie existe-t-elle de façon pleine et entière au Québec, quand 900 000 personnes, soit près d'un adulte sur cinq, ne savent pratiquement ni lire ni écrire et sont donc incapables d'accomplir avec lucidité leur devoir de citoyens, soit de voter?» Cet article faisait suite à une conférence de presse donnée à Montréal par le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.

L'importance de l'enjeu quant au savoir-lire est également partagée par des organismes patronaux qu'on a vus récemment se plaindre des difficultés en lecture des jeunes diplômés et rappeler l'importance du savoir-lire pour le plein épanouissement de l'individu et de l'entreprise qui l'engage. Pourquoi ces interventions? parce que «Ne pas savoir lire coûte cher». C'est là le titre d'un communiqué de presse publié par M. Paul Jones, président d'un Groupe de travail du secteur des affaires (Canadian Business Task Force on Literacy - CBTFOL) qui, en 1988, a centré son activité sur l'analphabétisme. Selon le communiqué, leur rapport démontre que «[...] l'analphabétisme coûte 4 milliards par année en baisse de productivité, en fautes et en accidents, parce qu'il y en a qui ne peuvent pas lire un manuel. Six autres milliards de dollars sont perdus en tenant compte du coût de l'assistance sociale et de la perte du pouvoir d'achat.» Dans le cadre d'études préparatoires à ce rapport, des chercheurs ont établi que l'analphabétisme touche 1 370 000 Québécois de 18 ans et plus qui ne peuvent ni lire ni écrire une phrase simple ou qui sont incapables de participer à une activité qui requiert des connaissances de la lecture, de l'écriture et du calcul.

La situation a-t-elle changé depuis ce temps? En 1990, Bibeau affirmait qu'il y a «un bon 50 % [d'élèves] qui sortent de l'école secondaire sans savoir écrire ou même lire "convenablement" le français.» (Bibeau, 1990, p. 230) Plus récemment, le 5 septembre 1996, Claude Picher rapportait dans *La Presse* les résultats d'une récente étude internationale menée entre autres par l'OCDE : «[...] 21 % des Québécois sont à peine capables de lire et de comprendre la posologie indiquée sur une bouteille d'aspirine. Cette proportion est de 15 % en Ontario, 14 % en Allemagne, 19 % aux Pays-Bas, 7 % en Suède. En revanche, seulement 9 % des Québécois peuvent être considérés comme hautement alphabétisés, contre 21 % aux États-Unis, 29 % en Ontario, 32 % en Suède. Les aptitudes de lecture et d'écriture des Québécois sont de loin inférieures à celles des autres Canadiens.» Quelles que soient les normes de référence de ces études, il faut reconnaître dans ces données une réalité qui accredit l'existence de difficultés de lecture à des degrés divers dans la population québécoise. Cette réalité sous-jacente suggère que, malgré les objectifs de démocratisation et le développement consécutif du système scolaire québécois, des pas importants restent à franchir quant aux habiletés des jeunes en lecture.

Vue sous un autre angle, l'étude citée par Picher démontre les préoccupations des sept pays participants quant au savoir-lire. De même, plus de 30 pays ont pris part à une étude des compétences en lecture des jeunes de 9 et 14 ans au début des années 1990. Cette étude fut conduite par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA); elle cherchait à obtenir des données sur quatre aspects fondamentaux : les performances en lecture des jeunes ainsi que les facteurs familiaux, systémiques et scolaires qui influencent ces performances. Lafontaine (1996) utilise les données de l'enquête de l'IEA relatives à la Communauté française de Belgique pour dresser un bilan des forces et des faiblesses des jeunes lecteurs français de son pays. Aulagnon (1992) rapporte dans *Le Devoir* les données d'une étude de Kletz, du ministère français de la Recherche et de la Technologie qui révélaient les difficultés en lecture des jeunes universitaires français. Fraisse (1995) fait une recension plus systématique de telles études pour les niveaux d'enseignement supérieur en France. Pour reprendre le titre de l'article d'Aulagnon, «Le mal de lire» existe, celui des étudiants avancés aussi bien que celui de la population, dans plusieurs pays, sans que cela semble propre à une langue donnée.

Ce «mal de lire» donne lieu, depuis longtemps, à diverses recherches sur les compétences en lecture et en écriture des personnes et leur adaptation aux exigences du travail et de la vie en société. Ces recherches font appel à divers concepts comme l'analphabétisme, l'analphabétisme fonctionnel, l'illettrisme, l'illettrisme fonctionnel, pour décrire la réalité observée chez les sujets. Ces divers concepts expliquent sans doute la diversité des données chiffrées présentées ci-dessus. Un concept est né de ces recherches pour distinguer l'alphabétisation, définie trop restrictivement en fonction de l'initiation à la lecture et à l'écriture, de la littéracie. Ce nouveau vocable dont Lafontaine (1996) attribue l'introduction en français à Pierre (1991, 1994) désigne «la maîtrise de discours variés de la langue écrite nécessaire pour atteindre les objectifs personnels, sociaux et professionnels dans une société technologiquement avancée» (Jezak, Painchaud, d'Anglejan et Témisjian, 1995, p. 371). Ce concept englobe parfois des compétences élémentaires de calcul utiles dans la réalisation de tâches de lecture, comme dans l'étude de l'IEA décrite par Lafontaine. La version anglaise de ce terme, «literacy», recouvre les fondements théoriques de nombreuses études américaines et canadiennes dont Jezak *et al.* font la recension.

La synthèse produite par ces auteurs réunit des études prospectives, des enquêtes sur les perceptions des entreprises, des études évaluatives des compétences de littératie, des études de postes. De ces dernières se dégage le constat de l'omniprésence de la lecture en milieu de travail, de l'augmentation du temps consacré à la lecture et de la complexification des objectifs de lecture (lire pour effectuer une tâche, lire pour apprendre, lire pour évaluer) en proportion des exigences du poste (Jezak *et al.*, p. 379). Au terme de leur recension, les auteurs concluent : «[...] les données empiriques, aussi bien quantitatives que qualitatives, recueillies auprès de divers publics, semblent montrer certaines difficultés des employés face à l'utilisation de l'écrit au travail ainsi que les conséquences socio-économiques présumées de cet état de choses (perte de productivité des entreprises, problèmes de sécurité du travail, chômage et impossibilité de recycler les employés, etc.)» (*ibidem*, p. 384). Pour l'individu, cela signifie le manque de flexibilité face aux changements technologiques et organisationnels et l'exclusion des postes de responsabilité engendrant un revenu supérieur.

Par-delà ces recherches et leurs résultats, se manifeste un certain éveil collectif. Celui-ci donne parfois lieu à ce que Dabène décrit comme «de fâcheuses campagnes médiatiques, jouant avec les représentations sociales de l'écrit comme

pratique langagière d'excellence et facteur de réussite» (Dabène, 1994, p. 8). La dictée des Amériques et le slogan «Bien parler, c'est se respecter» en sont des exemples. Mais d'autres campagnes paraissent mieux ciblées, comme en témoigne cette page de publicité parue dans l'édition du 8 octobre 1996 de *La Presse* sous le titre «Un appel urgent en faveur de l'éducation publique» et commanditée par 44 organismes sociaux, professionnels et politiques; on peut y lire, parmi les arguments invoqués à l'appui de l'appel : «275 000 Québécoises et Québécois adultes ne peuvent ni lire ni écrire et 600 000 autres sont à peine en mesure de repérer un mot familier dans un texte». D'où viennent ces chiffres? sur quelle recherche s'appuient-ils? sur quelles normes de référence se fondent-ils? Ces questions restent sans réponses. Mais ces campagnes semblent avoir un certain fondement.

Il n'est pas indifférent que les organismes reliés au monde de l'éducation s'expriment avec force sur l'importance de bien maîtriser le savoir-lire; cela tient notamment à la fonction essentielle du système scolaire qui, à tous les niveaux, contribue au développement des habiletés de lecture et qui, plus particulièrement à certains niveaux de formation, mise sur ces habiletés pour la poursuite des apprentissages. Ces déclarations de principes sont-elles la source d'actions démontrant comment les organismes éducatifs assument leur rôle dans le champ de la maîtrise avancée des habiletés de lecture? À ce sujet, Fraisse conclut sa recension des recherches françaises sur la lecture dans l'enseignement supérieur français en ces termes : «La lecture des étudiants ne cesse en effet d'interpeller l'institution universitaire non seulement sur sa capacité de transmission des connaissances mais aussi sur son aptitude à définir et à diffuser la culture. En d'autres termes, elle pose d'emblée la question de la capacité de l'enseignement supérieur à accueillir, au sens plein du terme, des publics toujours nouveaux, toujours changeants» (1995, p. 55). Faudrait-il poser un jugement aussi sévère sur la capacité des institutions québécoises de niveau collégial et universitaire à s'adapter à l'évolution qui amène dans les établissements des étudiants qui n'ont pas le bagage scolaire et culturel de leurs congénères des années antérieures aux derniers efforts de démocratisation du monde scolaire?

En 1988, lors de sa présentation au Conseil permanent de la jeunesse, le Conseil du patronat, conscient de la responsabilité du système scolaire dans ce champ de formation, demandait au gouvernement des gestes concrets et des réformes susceptibles d'amener une solution à long terme des problèmes soulevés.

Parmi les gestes réclamés se trouvent la détermination des divers éléments de la formation de base appropriés aux niveaux secondaire et collégial, l'établissement et l'application stricte de critères pour le passage du niveau secondaire au niveau collégial et du niveau collégial au niveau universitaire en matière de qualité du français, langue maternelle, la coopération des professeurs de toutes les matières à exiger le respect des règles du bon usage de la langue dans les travaux, une attention particulière à la qualité et à la pertinence de la formation des enseignants.

Ainsi, la solution recherchée semble se trouver du côté d'une identification des exigences de chaque niveau scolaire, d'un partage des responsabilités entre tous les enseignants et d'une formation qui rendent ceux-ci aptes à jouer le rôle attendu. Préciser les exigences des programmes de français de l'élémentaire et du secondaire a constitué la tâche confiée par le ministère de l'Éducation à Arlette Niedoba, docteure en didactique de Français, attachée à la Direction des ressources didactique. Dans une présentation de son travail en cours de réalisation, elle décrit la nouvelle formulation de certains objectifs de l'enseignement du français quant à la préparation de la lecture, quant à la compréhension des aspects socio-culturels et affectifs de textes variés, quant à l'acquisition d'informations nouvelles à partir d'un ou de plusieurs textes, quant à l'évaluation de la compréhension des textes lus et des informations dégagées (Niedoba, 1991). Mené à terme sous la direction de Pauline Langlais, ce travail a donné lieu notamment au nouveau programme de Français du secondaire entrant en vigueur à compter de l'année scolaire 1997-1998. De son côté, Claire McNicoll (1991), porte parole des milieux universitaires, a rappelé que les besoins des universités quant à la maîtrise du français de leurs étudiants, par delà les erreurs de grammaire et les faiblesses de rédaction, passaient par l'habileté à lire. Le Conseil de la langue française a proposé, pour sa part, de définir la maîtrise du français oral et écrit à laquelle on devrait s'attendre à la fin du collégial «proportionnellement à la scolarisation de la personne et à son niveau de formation générale et spécialisée.» (CLF, 1995, p. 15) Au plan de la lecture, «il peut s'agir à ce niveau de comprendre des textes scientifiques et administratifs et de savoir en tirer l'essentiel» (*ibidem*).

Les recherches scientifiques démontrant les faiblesses en lecture dans divers pays même chez des étudiants des niveaux avancés, les objectifs politiques de démocratisation des ordres scolaires supérieurs, l'évolution technologique qui contribue à hausser les exigences quant au savoir-lire et les phénomènes sociaux associés aux faiblesses en lecture justifient toute interrogation visant à savoir si les

jeunes Québécois profitent bien de leur séjour scolaire pour effectuer les apprentissages en lecture qui vont constituer, pour leur avenir, la clé d'accès à tous les champs de connaissances. Il est convenable, en effet, de s'attendre qu'après deux ans d'études et l'obtention d'un DEC par exemple, les jeunes Québécois aient évolué positivement comme lecteurs, qu'ils aient acquis une maîtrise telle des processus de lecture qu'ils puissent tirer profit des lectures qu'ils devront effectuer dans leurs études universitaires et dans leur vie professionnelle. Et cela devrait d'autant mieux se réaliser que sont identifiées depuis quelques années, pour le bénéfice de la formation des élèves, des pistes de solution propres à aider le milieu scolaire à s'adapter à l'évolution de sa clientèle pour mieux remplir ses fonctions et mieux répondre aux objectifs de démocratisation de la société.

2. Le problème général de la recherche

Bien que l'apprentissage de la lecture constitue un enjeu majeur du système scolaire, celui-ci ne dispose pas, au Québec, d'étude systématique sur la maîtrise des habiletés en lecture des élèves du collégial. Les études en lecture, certaines déjà anciennes, sont plutôt comportementales (Palkiewicz, 1979; Hould, 1980; Bernhard, 1986) : elles décrivent les attitudes que les jeunes Québécois, généralement d'âge précollégial, adoptent à l'égard de la lecture, ce qu'ils lisent, le temps consacré à la lecture, la place de la lecture dans leurs loisirs, etc. Néanmoins, l'étude de ce thème n'est pas complètement neuve. Dans le but de cerner plus soigneusement le problème général de recherche, la section qui suit examine divers aspects des recherches et de l'enseignement de la lecture pouvant éclairer la situation. Ainsi, une recherche établit des relations intéressantes entre la fréquence des lectures et la perception que les jeunes du secondaire ont de leur performance dans les divers aspects de l'activité langagière. Des recherches plus récentes au collégial, de type recherche-action, ont mis en cause des aspects reliés à la maîtrise de la lecture. Les avantages et les limites de ces études par rapport à la maîtrise du savoir-lire chez des cégépiens sont cernés ici. La place faite à la formation en lecture dans l'enseignement collégial et les conséquences qui en découlent font aussi l'objet d'observations. De ce tour d'horizon ressortent un ensemble d'éléments qui déterminent la problématique de recherche et orientent celle-ci vers une question et un objectif général.

Une étude de Hould (1980) a ouvert une fenêtre intéressante sur les liens entre la fréquence de la pratique de la lecture et l'habileté langagière des indivi-

dus. Dans cette recherche, l'auteur établit un rapport entre les types de lecteurs déterminés par la fréquence du recours à cette activité et la perception que l'élève a de sa maîtrise de la lecture et des autres activités langagières évaluées à l'école. Le tableau 1 résume ses résultats; chaque nombre indique quel pourcentage d'une catégorie de lecteurs croit avoir une réussite très bonne ou excellente en orthographe et grammaire, en savoir-écrire, en savoir-lire, en savoir-parler et en savoir-écouter. Le lecteur occasionnel est celui qui a déclaré lire moins d'un livre par mois, consacrer moins d'une heure par semaine à la lecture de livre et moins d'une heure par semaine à la lecture de journaux, revues ou magazines; ce type de lecteur affirme que la lecture ne fait pas partie de ses activités habituelles. À l'opposé, le lecteur assidu lit au moins trois livres par mois, consacre au moins trois heures par semaine à la lecture de livre et trois heures par semaine à la lecture de journaux, revues ou magazines; pour ce type de lecteur, la lecture fait partie de ses activités habituelles. Sous lecteur «type», Hould regroupe l'ensemble des répondants à son enquête, soit 1687 élèves appartenant à tous les niveaux du secondaire et venant de toutes les régions de la province; il faut donc lire les données caractérisant le lecteur type comme une moyenne générale.

Tableau 1 : La proportion des jeunes estimant avoir une bonne performance dans les divers aspects de la compétence langagière en relation avec leurs habitudes de lecture

Types de lecteurs	Orthographe et grammaire	Savoir-écrire	Savoir-lire	Savoir-parler	Savoir-écouter
Occasionnel	9,9 %	10,4 %	7,5 %	19,2 %	23,2 %
Type	21,6 %	26,1 %	36,9 %	29,2 %	36,2 %
Assidu	30,1 %	41,0 %	61,5 %	41,0 %	50,6 %

Tiré sans modification de HOULD, R. (1980) *Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire, 1ère partie : Description des habitudes de lecture*. Québec, M.É.Q., Direction générale du développement pédagogique, Coll. S.R.E.P., Série «Études et documents». P. 111

Tout en révélant les jugements que les jeunes portent sur leur maîtrise des diverses activités langagières, ce tableau met en évidence le fait que les lecteurs assidus sont plus nombreux à croire qu'ils ont une bonne performance sur le plan langagier. Inversément, les données de Hould (1980, p. 112) montrent que parmi les élèves qui estiment avoir une performance médiocre dans les diverses activités langagières, les lecteurs occasionnels sont les plus nombreux. En ce qui concerne le savoir-lire dans le tableau 1, l'écart est phénoménal entre les lecteurs occasionnels et les lecteurs assidus. Il est intéressant d'observer ce lien entre la fréquence de la pratique de la lecture et la perception qu'un individu a de la qualité

de ses performances langagières à l'école. Il pourrait s'avérer intéressant d'examiner les perceptions des cégépiens à l'égard de la lecture et leur rapport avec leur performance comme lecteurs. Par contre, l'analyse faite par Houle repose sur des variables globales qui se révèlent plus informantes quant à la maîtrise des activités langagières considérées dans leur ensemble que relativement à la maîtrise d'habiletés spécifiques en lecture.

Quelques recherches plus récentes conduites au collégial sont de type recherche-action (Houle, 1989; Lecavalier et Brassard, 1993; Laferrière, 1994). Présupposant des difficultés des élèves en lecture, ces études poursuivent divers objectifs de formation sans s'occuper de faire un portrait systématique et rigoureux des cégépiens comme lecteurs. Plusieurs de ces recherches, orientées vers une formation de rattrapage ou de mise à niveau (Houle, 1989; Laferrière, 1994), vont dans le sens de la mise sur pied d'un enseignement de la lecture comme tel. Une autre s'attaque au problème de la responsabilité partagée à l'égard de la maîtrise de la langue : elle vise l'implantation d'un enseignement stratégique en lecture-écriture dans diverses disciplines (Lecavalier et Brassard, 1993); y sont décrites les conditions à satisfaire pour assurer le succès d'une telle implantation. Cependant, aucune de ces études ne procède à l'analyse de l'impact de la formation collégiale sur la maîtrise des habiletés en lecture.

Or, certains indices laissent croire qu'au collégial, on exige de l'élève des tâches de lecture sans appuyer ces exigences sur un enseignement formel et systématique du savoir-lire; c'est ce qui découle de l'analyse des programmes de français (Lebrun, 1989) et de l'étude des pratiques de professeurs de français (Turcotte, 1990). De plus, une enquête interne fut conduite en 1990 auprès des coordonnateurs de toutes les disciplines ou spécialisations offertes dans un cégep de la région montréalaise. Le bilan de cette enquête révèle que les professeurs des diverses disciplines imposent généralement des tâches de lecture et de rédaction sans enseigner la façon de réaliser ces tâches, sans guider les élèves en cours de travail et sans effectuer de retour sur les difficultés rencontrées après l'évaluation des productions écrites. Quant à l'évaluation spécifique de la lecture, elle se révèle absente (Noël et Turcotte, 1991a). On peut en conclure qu'une des recommandations du CPQ quant à la responsabilité partagée à l'égard de la langue maternelle n'avait pas encore pénétré l'enseignement des diverses disciplines enseignées au collégial au moment de l'enquête de Noël et Turcotte,

malgré l'existence, dans le collège visé, d'une politique de valorisation de la langue qui préconisait un tel partage.

La conséquence de ces approches didactiques est prévisible : des diplômés de cégep démontrent des lacunes importantes, du moins c'est ce qu'affirment Parent et Van der Maren (1989) dans un texte où il décrivent diverses catégories de stratégies de lecture propres à aider un lecteur à tirer profit de textes. Leur opinion s'appuie sur des enquêtes relatives à la maîtrise des habiletés de lecture menées auprès d'étudiants universitaires; ces enquêtes ne sont pas décrites dans cet article. De telles lacunes semblent toujours exister, si le témoignage qu'en donne Joly (1996) à partir de certaines observations faites auprès de ses élèves peut en constituer la preuve. Ainsi, en l'absence d'un enseignement systématique du savoir-lire au collégial, il paraît approprié de s'interroger sur l'état des habiletés en lecture des élèves qui accèdent au cégep, sur l'évolution des habiletés en lecture des cégépiens pendant leurs études collégiales et sur le rôle de leurs expériences cégépiennes en lecture dans cette évolution. Cette interrogation se justifie encore mieux lorsqu'il s'agit d'élèves inscrits dans des programmes préuniversitaires dont les projets d'études supérieures nécessitent une grande maîtrise de la lecture.

En effet, on sait de plusieurs sources (Fédération des cégeps, 1980; Baker, 1974, cité dans Flippo et Caverly, 1991), que les études aussi bien collégiales qu'universitaires requièrent des élèves l'exécution de tâches de lecture nombreuses, variées et complexes et que les apprentissages à ces niveaux d'étude reposent de façon cruciale sur la capacité à tirer profit de textes. Or, des recherches américaines (Daneman, 1991) tendent à montrer que les écarts entre bons lecteurs et lecteurs moins habiles vont en augmentant au cours du curriculum scolaire. Ce phénomène engendre une grande hétérogénéité des élèves d'une même classe. Cette hétérogénéité pose aux professeurs des problèmes suffisamment complexes pour que la DFLM y consacre son congrès de 1992 (Lebrun et Paret, 1993). Ce congrès a constitué une occasion supplémentaire de démontrer la nécessité, pour le professeur aux prises avec une réalité multiforme dans sa classe, d'une réflexion didactique originale et créative puisant aussi bien dans la connaissance disciplinaire que dans les découvertes de la psychologie pour mettre au point des solutions pédagogiques nouvelles adaptées à des élèves ayant une préparation très inégale pour les tâches de lecture nécessitées par les études supérieures. Chez les élèves, cette hétérogénéité de préparation a pour consé-

quence d'obliger chacun à miser sur ses propres ressources, aussi limitées soient-elles, pour tirer profit d'un enseignement qui s'adresse fréquemment à la moyenne supérieure de la classe. Cette situation est génératrice de frustration et de découragement qui conduisent trop souvent à l'abandon.

Cet état de fait ne manque pas d'inquiéter les divers agents et responsables de la formation supérieure qui voient arriver au niveau universitaire des élèves mal préparés aux tâches qu'ils auront à accomplir : des élèves qui maîtrisent mal les activités de lecture et dont les perceptions négatives à l'égard de la lecture ou à l'égard d'eux-mêmes comme lecteurs peuvent nuire à la réussite de leur projet d'études. Ces compétences et ces perceptions ont-elles évolué au cours du collégial ou sont-elles restées ce qu'elles étaient à l'arrivée du secondaire? Une analyse de l'évolution de la maîtrise des habiletés en lecture des cégépiens et de leurs perceptions à l'égard de la lecture revêt donc un caractère urgent d'autant plus qu'il semble qu'ailleurs le phénomène a déjà été abondamment étudié; au Québec, il y a un retard, voire un vide à combler. Une telle étude pourrait révéler une progression ou une stagnation dont elle permettrait d'évaluer l'importance.

Quel que soit le résultat de cette étude du point de vue de l'évolution des élèves, il y a lieu de pousser plus loin l'analyse des perceptions des cégépiens pour voir en quoi, à leurs yeux, les études collégiales contribuent à ces résultats. Car, en l'absence d'un enseignement formel de la lecture dans les programmes collégiaux, il est difficile d'établir la contribution des études collégiales à l'évolution des habiletés en lecture et des perceptions à l'égard de la lecture des cégépiens. Les programmes, par leur contenu ou leur conception, auraient-ils un impact sur l'évolution des jeunes lecteurs cégépiens? À la différence de ce que révèlent les études recensées par Fraisse (1995) pour la France, les professeurs du collégial ont-ils des solutions pour adapter leur enseignement à des élèves moins bien préparés aux études post-obligatoires et pour les aider à résoudre leurs difficultés en lecture? Quel est leur impact sur les cégépiens? L'étude des perceptions des cégépiens à l'égard de l'enseignement reçu pourrait permettre de dégager certaines qualités des pratiques actuelles à l'égard de la lecture et d'identifier des pistes d'ajustements à examiner pour procurer aux diplômés des cégeps une meilleure maîtrise d'un savoir aussi fondamental.

3. La question et l'objectif général de la recherche

L'analyse qui précède incite à poser la question suivante : les études collégiales favorisent-elles l'évolution des compétences en lecture et des perceptions à l'égard de la lecture des élèves inscrits dans des programmes préuniversitaires? Cette question est importante étant donné le rôle de tous les niveaux du système scolaire, y compris les niveaux supérieurs, dans l'apprentissage de la lecture. En effet, que les élèves du collégial progressent ou stagnent comme lecteurs au terme des études collégiales, il importe d'en voir la manifestation et d'en examiner les facteurs déterminants dans la formation reçue.

Étant donné le peu de connaissances actuelles quant à la maîtrise de la lecture par les cégépiens et quant aux facteurs liés à l'enseignement collégial qui favorisent ou nuisent à son développement, cette recherche se propose comme objectif général d'étudier l'impact, aux yeux des cégépiens finissant des études préuniversitaires, de la formation reçue et des expériences de lecture vécues au collégial sur l'évolution de leurs compétences en lecture et de leurs perceptions à l'égard de la lecture. Une telle étude est susceptible de lever le voile sur des informations utiles à tous les responsables de l'ordre collégial, à tous les organismes qui surveillent l'efficacité d'ensemble du système scolaire, et, au premier chef, aux professeurs qui forment les cégépiens. Elle permettra de mieux connaître les cégépiens, de mieux comprendre leurs difficultés à l'égard de la lecture et les facteurs qui contribuent à créer cette situation.

CHAPITRE 2

LE CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Ce fut mon fidèle compagnon, mon ami secret pendant deux ans. Je crois bien qu'à la fin je le savais par coeur, et pourtant je n'avais jamais l'impression d'avoir tout lu. Et je me disais, dans la belle naïveté de cet âge, que si, un jour, il m'était donné de "faire" un livre, on y trouverait neige et vent, pluie et soleil, et toute l'année de quoi se faire une saison.»

Gilles Vigneault

«Il ne suffira pas alors de confronter l'enfant au texte pour que soudain le miracle s'opère. Ce ne peut être que le terme d'un long parcours d'apprentissage, le résultat d'une sensibilisation progressive. À ignorer ces données, on en viendra, comme c'est fréquent hélas, à porter des jugements sans appel : untel sait lire, tel autre ne le sait pas, comme s'il s'agissait là d'une aptitude accordée au départ à tous.»

Gérard Vigner

Pour aborder de façon fructueuse l'étude de l'évolution des cégépiens comme lecteurs et l'examen de l'impact sur cette évolution de la formation collégiale reçue, il importe d'identifier clairement les diverses sources qui déterminent le confluent où se situe cette recherche. Celle-ci ne peut manquer de s'appuyer sur une conception de la lecture et du lecteur. Il est aussi nécessaire de connaître comment évaluer les changements de compétences et de perceptions. Les théories sur la lecture, le lecteur et son évaluation sont donc essentielles ici.

D'un autre côté, les études déjà conduites aux États-Unis et en Europe rapportent des indications sur les traits qui caractérisent les jeunes lecteurs de ce niveau de formation. Les profils du lecteur qui en résultent peuvent guider dans le choix des aspects d'évolution à évaluer. De même, ces études permettent d'identifier des modèles didactiques, des stratégies et des objets d'enseignement, des variables clés dont elles établissent la valeur dans la formation du lecteur. Ces éléments de la didactique de la lecture sont essentiels pour cerner les aspects de l'enseignement susceptibles d'avoir un impact sur l'évolution des cégépiens comme lecteur et sur lesquels cette recherche doit enquêter.

Puisque le rôle de ce chapitre consiste à cerner les acquis utiles à l'atteinte de l'objectif général de cette recherche de façon à le préciser dans des questions et des objectifs spécifiques, trois aspects y sont traités. D'abord sont présentés tour à tour les modèles théoriques relatifs à la lecture, au lecteur et à l'évaluation de compétences. Sont ensuite recensées certaines études américaines et européennes portant sur les caractéristiques des jeunes lecteurs et sur la formation de ces lecteurs. Découlent de cette recension un état de la question et l'énoncé des questions et des objectifs spécifiques poursuivis dans cette recherche.

1. Le contexte théorique de la recherche

1.1 La lecture

L'examen des théories actuelles sur la lecture des psychologues cognitivistes comme Kintsch et Van Dijk, Denhière, Deschênes, Ruddell et Speaker, ou des chercheurs préoccupés d'applications didactiques comme Palincsar et Brown,

Beck, Giasson, Tierney révèle une conception dynamique de la lecture. De nos jours, la lecture se définit comme une activité orientée vers la compréhension, c'est-à-dire la construction du sens d'un texte par le lecteur. À ce titre, elle constitue une activité à la fois langagière et cognitive apprise. En tant qu'activité langagière, la lecture fait appel aux divers aspects formels propres à véhiculer du sens. En tant qu'activité cognitive, la lecture met à contribution divers processus par lesquels le lecteur élabore le contenu sémantique d'un texte, le fait sien et le retient pour s'en resservir éventuellement. En tant qu'activité apprise, elle est effectuée et contrôlée avec une aisance variable et selon des motivations personnelles qui en affectent le résultat. Quatre principes fondamentaux caractérisent les études actuelles sur la lecture. La figure 1 représente la lecture comme une activité et identifie ces quatre principes par quatre vocables qui en résument les traits essentiels : lire est une activité constructive, holistique, stratégique et interactive.

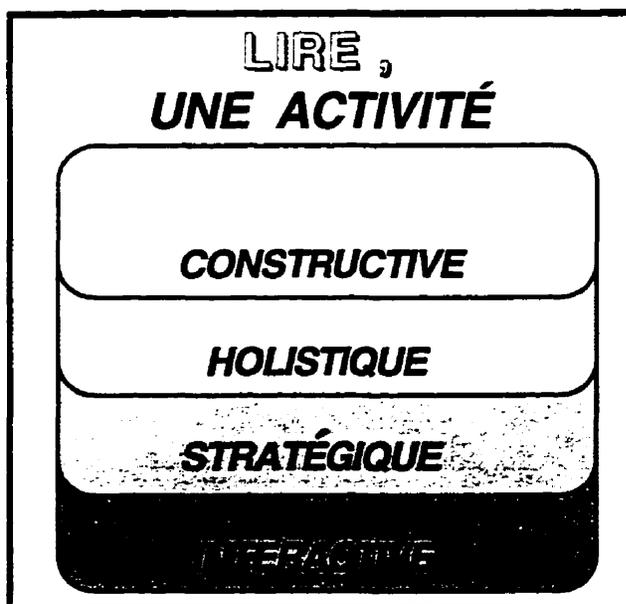


Figure 1 : Les principes fondamentaux caractérisant la lecture

Le premier principe traité ici concerne le **caractère actif, voire constructif** de la lecture par opposition à une conception passive selon laquelle le lecteur se laisse imprégner par le sens du texte lu (Giasson, 1990, 1995; Tierney, 1990). Lire constitue fondamentalement un processus de construction du sens; par ce processus, un individu délinéarise la forme du texte pour élaborer, dans son esprit, une représentation sémantique de son contenu d'informations (Van Dijk et Kintsch, 1983; Denhière, 1984; Deschênes, 1988). Ainsi la lecture réside dans ce mouvement itératif de l'esprit entre un pôle formel (les données visibles du texte) et un pôle conceptuel (les structures de sens du texte), à l'intérieur d'un processus

d'ensemble qu'on peut résumer par l'expression «traitement des données / construction du sens». Ce même mouvement de l'esprit peut également être décrit comme allant des données (formelles et conceptuelles) du texte aux structures cognitives de l'individu (sa base de connaissances). De ce point de vue, le mouvement est désigné comme «dirigé par les données» («text driven») ou «dirigé par les concepts» («knowledge driven») selon qu'il prend son point de départ dans le texte ou dans les structures cognitives du lecteur (Deschênes, 1988); l'alternance entre les deux directions du mouvement dépend, entre autres, du contrôle que l'individu exerce sur son activité.

L'activité du lecteur est largement déterminée, dans sa réalisation, par des facteurs propres à l'individu comme ses préconnaissances, ses intérêts, ses buts, ses diverses réactions affectives (Ruddell et Speaker, 1985; Deschênes, 1988; Giasson, 1990). Ces facteurs incitent à concevoir la lecture comme une activité personnelle dont le résultat, le sens construit, qu'il s'agisse du sens littéral ou d'une interprétation particulière, constitue une production du lecteur élaborée à partir des indices formels choisis par l'auteur pour véhiculer les informations contenues dans le texte. La figure 2 rend compte du caractère constructif et personnel de la lecture ainsi que des contraintes qui originent du texte et affectent le traitement qu'en effectue le lecteur.

Depuis les travaux de Kintsch et Van Dijk (1978) qui ont contribué à mettre en évidence le caractère constructif de la lecture, les chercheurs tentent de représenter le sens construit par un lecteur à l'aide d'un modèle propositionnel et schématique selon deux niveaux de structuration : la microstructure qui correspond à l'organisation du sens au niveau de la phrase; la macrostructure qui représente l'organisation du sens au niveau d'ensemble du texte. Les théoriciens ont aussi mis de l'avant l'hypothèse d'une superstructure de texte correspondant à l'organisation d'ensemble d'un texte par rapport à un modèle organisationnel type comme le texte narratif (Denhière, 1984), le texte expositif (Deschênes, 1988), ou selon d'autres classifications (Lundquist, 1983; Meyer et Freedle, 1984). Ces superstructures types joueraient un rôle important dans la compréhension d'ensemble d'un texte : elles offriraient une structure mentale guidant la construction du sens par le lecteur (Van Dijk et Kintsch, 1983; Denhière, 1984) selon un processus d'instanciation (Deschênes, 1988).

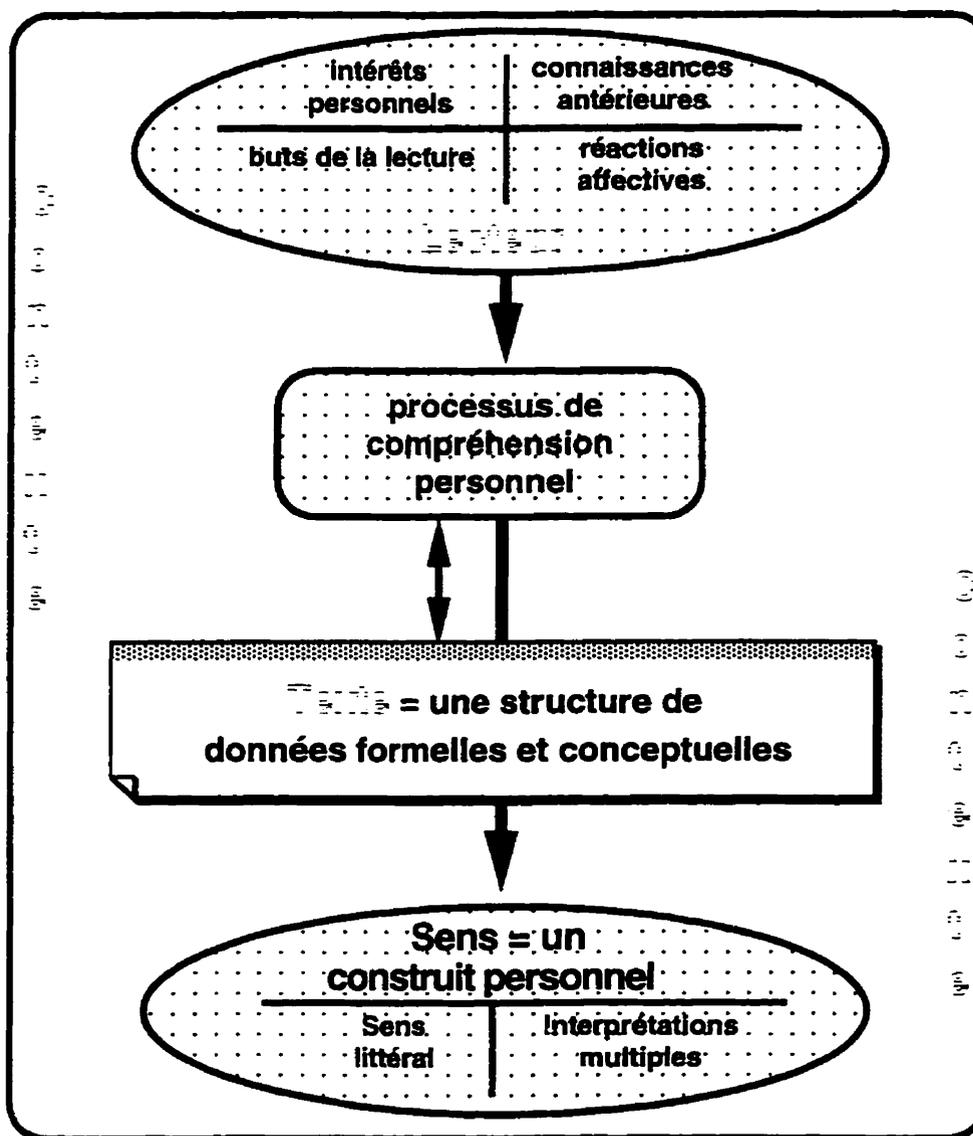


Figure 2 : La lecture, un processus personnel de construction du sens

Le second principe fondamental des recherches actuelles concerne le **caractère holistique** de la lecture (Giasson, 1990). Lire constitue une activité unique, insécable sans en briser la nature. C'est une activité orientée avant tout vers le sens. Au premier chef, lire, c'est chercher des informations dans un texte. C'est déjà par un second regard que l'on identifie le texte comme une forme et que l'on reconnaît la nécessité d'une démarche, voire d'une méthode pour trouver les informations à partir de la forme du texte ou que l'on perçoit un plaisir qui naît de notre activité sur le texte.

L'individu qui lit est rarement conscient de parcourir des lignes de gauche à droite avec ses yeux ou de tourner des pages, de chercher le sens d'un mot qui lui

paraît nouveau, de chercher à comprendre une phase complexe, de chercher à trouver l'idée principale d'un paragraphe ou d'une partie du texte, de se demander s'il a trouvé l'information qu'il recherchait. Mais à l'occasion de ce qu'on pourrait désigner comme une «panne sémantique», l'un de ces actes retient son attention. En effet, lire nécessite à la fois une activité perceptive, le recours au vocabulaire, la construction du sens de phrases, l'élaboration d'inférences, la structuration des informations, la prise en compte d'aspects situationnels du texte et de l'auteur, l'évaluation des informations, etc. Ainsi, la lecture apparaît aux chercheurs comme une activité faite de processus multiples étroitement interreliés (Denhière, 1984; Deschênes, 1988); c'est la réalisation simultanée de ces processus et le fait qu'ils soient destinés à la construction du sens qui démontrent le caractère holistique de la lecture. D'ailleurs, les chercheurs postulent depuis longtemps le caractère inconscient et automatique de plusieurs processus comme seul moyen d'expliquer leur simultanéité (Kintsch et Van Dijk, 1978). Le bris de cette automaticité dans certains processus se traduit nécessairement par une perte dans la qualité de la compréhension, à moins que le temps de lecture ne soit pas limité. Kintsch et Van Dijk insistent donc pour que la relation entre la qualité de la compréhension et le temps de lecture soit prise en considération dans l'évaluation des habiletés de lecture. Enfin, l'échec des méthodes didactiques qui isolent l'apprentissage d'un processus particulier de l'ensemble «traitement des données / construction du sens» caractérisant la lecture constitue un argument supplémentaire à l'appui de cette conception (Giasson, 1990).

Le troisième principe fondamental concerne le **caractère stratégique** de la lecture. Au moment où paraît l'ouvrage de Van Dijk et Kintsch (1983) sur les *Stratégies de compréhension du discours*, la lecture est conçue comme une séquence d'actions complexes et simultanées. Leur exécution exige donc à tout moment du lecteur qu'il décide entre des choix possibles en fonction du but qu'il poursuit et à partir de données incomplètes. En effet, Van Dijk et Kintsch ont posé leur postulat stratégique pour rendre compte des faits suivants : «les individus ont l'aptitude à traiter de façon flexible diverses sortes d'informations, les informations peuvent être traitées selon plusieurs ordres possibles, l'information en cours d'interprétation peut être incomplète, et le but d'ensemble du processus est d'être aussi efficace que possible dans la construction d'une représentation mentale» (Van Dijk et Kintsch, 1983, p. 6; traduction personnelle). Les choix du lecteur pourront se poser à tous les niveaux de compréhension d'un texte et pour tous les types d'opérations qui caractérisent l'activité de lire. On peut donc parler de straté-

gies langagières reliées à la compréhension de la phrase, du texte ou du discours, ou de stratégies cognitives relatives à l'utilisation des connaissances personnelles pour interpréter le contenu d'un texte. Avec le développement de recherches relatives à la métacognition (Marzano, Brandt, Hugues, Jones, Presseisen, Rankin et Suhor, 1988), la notion de stratégie s'est aussi appliquée aux connaissances conditionnelles et procédurales grâce auxquelles un individu planifie, supervise et évalue son activité.

Le quatrième principe fondamental spécifie les trois facteurs essentiels à la lecture et met en évidence le **caractère interactif** de cette activité. En effet, la lecture met en cause un lecteur, un texte et un contexte dont les interactions fondent le processus de lecture et font de celle-ci une activité de communication (Giasson, 1995) entre l'auteur et le lecteur d'une part, entre le lecteur et son entourage social d'autre part. Les interactions entre ces trois variables sont rappelées dans la figure 3 qui, en même temps, identifie les aspects caractéristiques de chaque facteur et fait voir des aspects préoccupants de ces interactions dans le cadre de l'évaluation du lecteur.

Les dimensions physique, sociale et psychologique du contexte ont été mises en évidence par Giasson (1990); de leur côté, Ruddell et Speaker (1985) ont insisté sur les aspects propres au contexte scolaire : lectures obligées, objectifs d'apprentissage, préparation de la lecture par le professeur, tâches de production découlant des lectures, évaluation de ces productions. En effet, en contexte scolaire, qui constitue un champ essentiel d'investigation de cette recherche, l'interaction contexte / lecteur constitue un lieu privilégié où se réalise la relation maître / élève. Ici, le maître peut agir sur le lecteur, lui proposer des buts spécifiques, éveiller ses structures cognitives, susciter des perceptions favorables à la tâche, rappeler les conditions physiques et les stratégies de travail propices à une lecture efficace, favoriser l'interaction des élèves lecteurs entre eux et avec lui. En sens inverse, l'élève peut réagir aux propositions du maître, aux textes et aux tâches qu'il lui présente; il peut poser des questions, exprimer son intérêt ou son désintérêt, anticiper les difficultés, demander des conseils ou exprimer ses doutes quant à la valeur du texte ou de la tâche. Voilà pourquoi Giasson (1995) peut attribuer à l'enseignant un rôle majeur dans les apprentissages en lecture des élèves et pourquoi il est opportun de s'interroger sur l'évolution des cégépiens comme lecteurs durant leurs études collégiales.

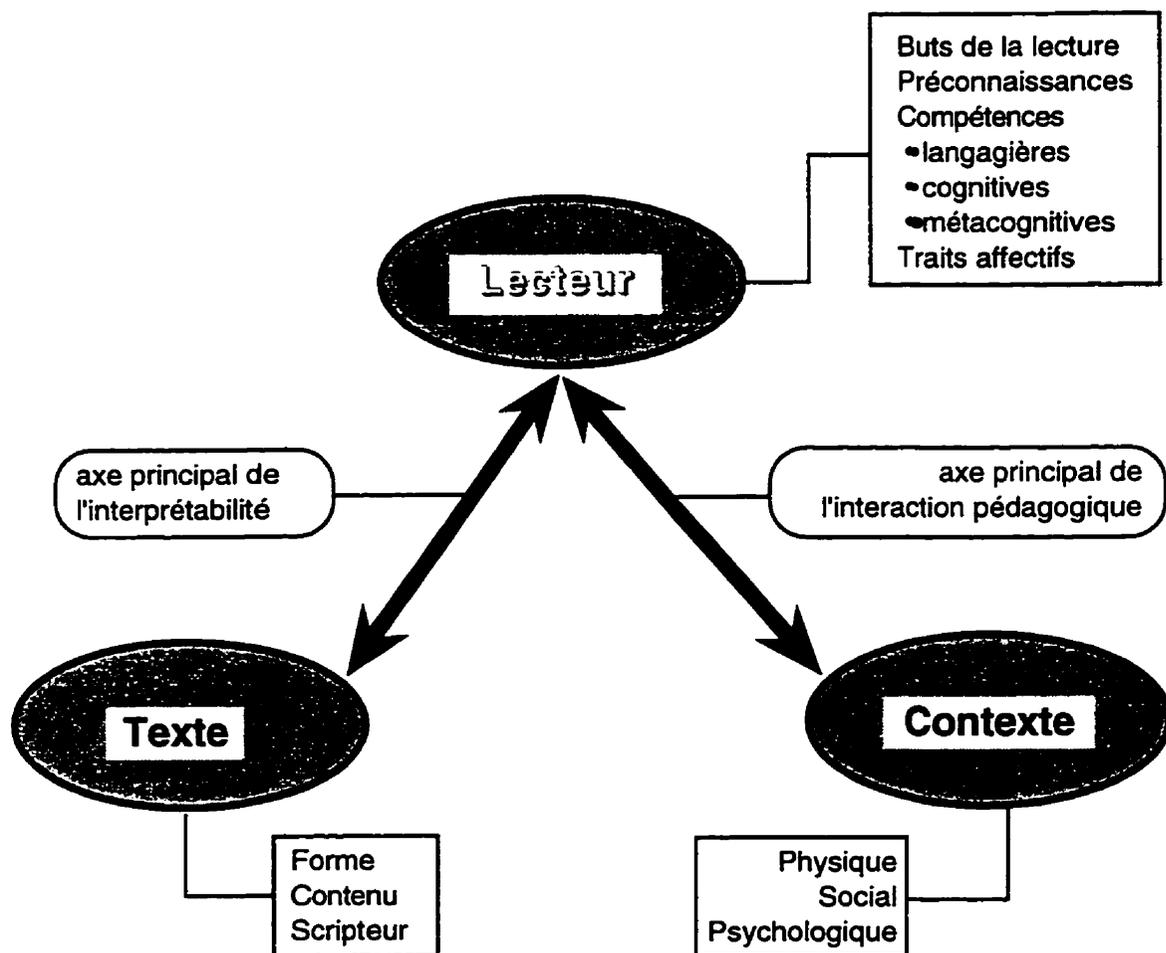


Figure 3 : L'interaction texte / lecteur / contexte

De son côté, le texte, par sa forme et son contenu, contraint l'activité du lecteur en lui présentant un choix de mots, de structures linguistiques et textuelles, d'informations, de concepts, de relations de sens (Deschênes, 1988). Le choix de ces éléments relève du scripteur qui crée avec le texte en cours de production et le contexte d'écriture une nouvelle relation triangulaire. Cette relation affecte le texte à la fois par son incidence sur l'intention du lecteur et par l'impact du système de faits et de valeurs socio-culturelles dans lequel le texte est produit. Pour le lecteur, cette intention du scripteur et le système situationnel dans lequel le scripteur s'insère deviennent des objets d'inférence pendant la lecture.

Les éléments de forme et de contenu du texte peuvent inclure des éléments difficiles à traiter par leur rareté, leur complexité, leur nouveauté. Ce phénomène a conduit plusieurs chercheurs à établir divers indices de lisibilité qui tentent de quantifier cette difficulté des textes (Benoît, 1986), cette résistance que les textes

opposent à leur lecture (Bourque, 1990). La difficulté des textes, cependant, ne doit pas être vue comme un absolu; la rareté, la complexité ou la nouveauté évoquées ci-dessus sont des caractéristiques relatives à chaque individu. Un texte n'est pas difficile en soi; il est difficile pour un individu spécifique (Deschênes, 1988), alors qu'il peut s'avérer facile pour un autre, selon ses préconnaissances, ses intérêts, ses buts personnels, ses réactions affectives, ou encore selon la préparation à la lecture qu'il a effectuée. Cela faisait dire à Giasson qu'il fallait nuancer les jugements sur les lecteurs et déclarer : «cet élève devant tel type de texte et dans tel contexte comprend de telle façon» (1990, p. 9). En ce sens, Lecavalier, Préfontaine et Brassard (1991) préfèrent parler de l'intelligibilité d'un texte pour un lecteur et intègrent, à leur calcul d'un indice, des variables relatives à l'interaction texte / lecteur comme la familiarité conceptuelle et la perception de la difficulté du texte (Voir aussi Préfontaine et Lecavalier, 1996). De son côté, le lecteur apporte au texte ses structures cognitives propres et ses buts personnels; il va traiter le texte en fonction de ses attentes, voire l'interpréter dans un sens susceptible d'influencer des lectures ultérieures du même texte. D'un point de vue formel, le texte ressort inchangé à la suite de cette interaction; néanmoins, le sens de ce texte va dépendre en partie de l'apport du lecteur qui le construit.

1.2 Le lecteur

La troisième variable de cette interaction, le lecteur, constitue l'objet central de cette recherche. Les théoriciens ne proposent pas comme tel un modèle du lecteur, leurs travaux théoriques étant plutôt tournés vers la représentation de son activité. Dans le cadre d'une recherche où l'objectif met en cause le cégépien en tant que lecteur et oblige à une évaluation de ses caractéristiques à ce titre, il apparaît pertinent de commencer la démarche par l'établissement d'un modèle du lecteur. Ce modèle contribuera à déterminer les objets de l'évaluation et fixera le cadre dans lequel s'inscrira la description des caractéristiques des cégépiens de même que l'identification des indices de leur évolution comme lecteurs au cours des études collégiales.

Turcotte (1992) a développé un modèle du lecteur qu'il a validé auprès d'experts universitaires et de professeurs du collégial. Dans son travail, il s'est inspiré principalement des travaux de Kintsch et Van Dijk (1978), de Denhière (1984), de Ruddell et Speaker (1985), de Lebrun (1987), de Deschênes (1988), de Marzano, Brandt, Hugues, Jones, Presseisen, Rankin et Suhor (1988), de Beck (1989), de

Palincsar et Brown (1989) et de Giasson (1990). Dans sa version actuelle ajustée après la validation, ce modèle s'inspire également des travaux de Van Dijk et Kintsch (1983) et de Tardif (1992). Ce modèle a été développé pour répondre à des besoins de recherche didactique quant à l'évaluation et la formation des lecteurs dans le cadre du niveau collégial. Il repose sur une conception de la lecture centrée sur la construction du sens. Il met à l'écart les aspects physiques de la lecture de même que les limitations cognitives individuelles. Il cherche plus particulièrement à rendre compte de la capacité d'un lecteur à construire le sens global d'un texte, indépendamment de sa capacité à établir plusieurs sens d'un même texte, comme le permettent les textes littéraires. L'interprétation des relations entre un texte et un support graphique ou pictural, comme l'étudie Reinwein (1992), n'a pas été prise en considération dans le développement de ce modèle. Enfin, celui-ci s'inscrit de façon générale dans un cadre cognitiviste compatible avec les principes constructiviste, holistique, stratégique et interactionniste décrits ci-dessus.

Le modèle apparaissant à la figure 4 cherche à caractériser le lecteur en identifiant des blocs de composantes qui agissent en interaction dans l'acte de lire. Cette idée était déjà présente dans le modèle de Ruddell et Speaker (1985); elle est intéressante parce qu'elle suggère le caractère dynamique de l'action du lecteur. Par ailleurs, ce modèle a le mérite de tenter une explicitation des traits cognitifs et affectifs communs à tous les lecteurs, lesquels traits évoluent au gré des apprentissages et restent généralement inconscients à cause du caractère automatique des processus mis en cause par la lecture.

Au centre du modèle, sont posées des compétences langagières et cognitives. La notion de compétence se retrouve chez de nombreux chercheurs. La définition de Gillet (1991) modifiée par Tardif (1994) pour tenir compte des conceptions récentes quant à la nature des connaissances apparaît appropriée au contexte de cette réflexion sur la lecture : «La compétence serait alors un système de connaissances, déclaratives ainsi que conditionnelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution par une action efficace».

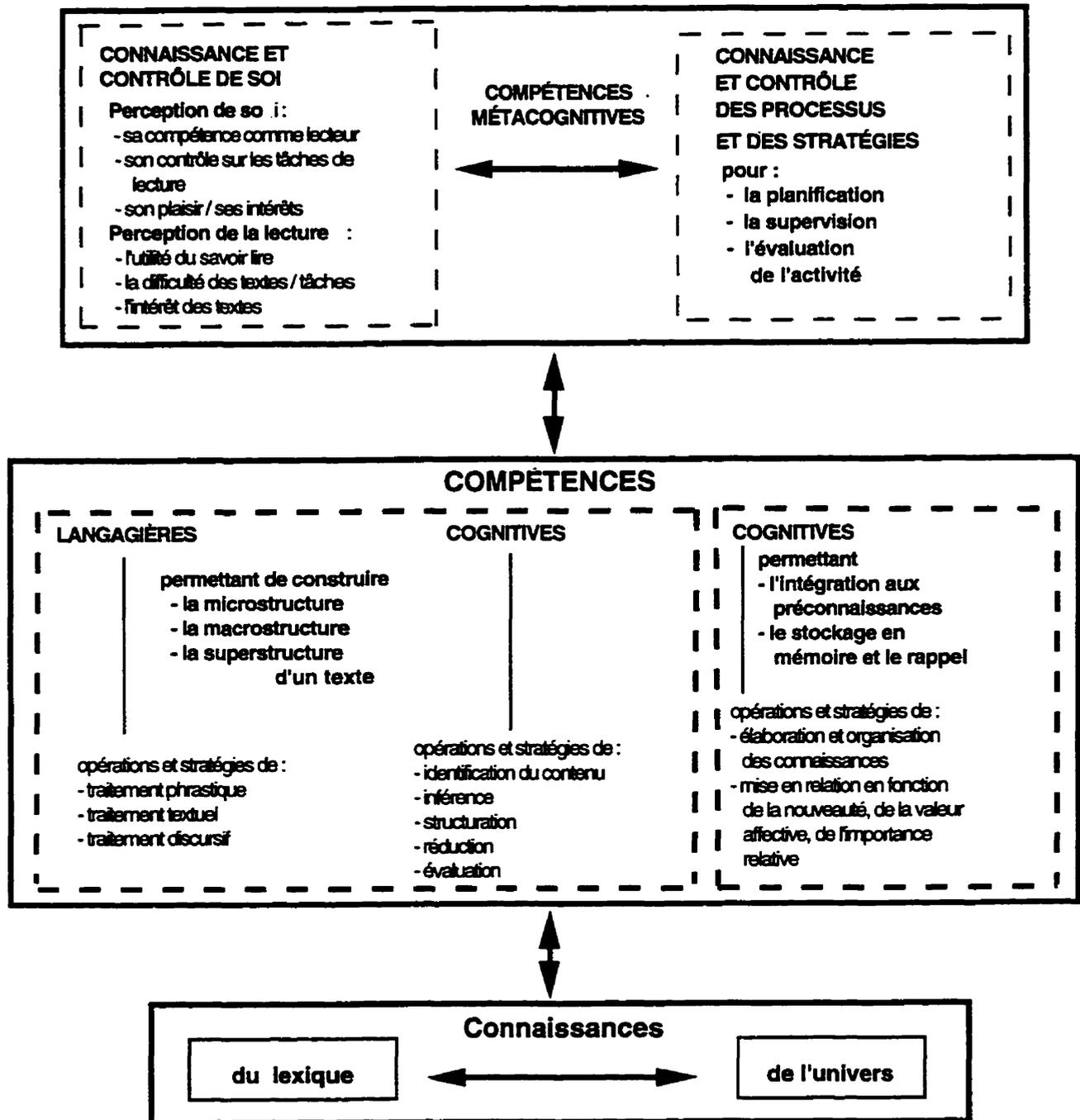


Figure 4 : Le modèle du lecteur

On comprend ainsi que la lecture requiert diverses compétences qui permettent, dans les situations de construction du sens de textes, d'agir de façon utile pour identifier les problèmes que ces situations présentent et les résoudre. Cette définition appliquée à la lecture s'insère dans la lignée des théoriciens qui définissent la lecture en termes de résolution de problèmes comme le propose notamment Tierney (1990). Les systèmes de connaissances constituant une compétence en-

globent notamment, en raison de la définition même de compétence, les principes, lois et règles qui régissent les actions, les opérations habituellement inconscientes et automatiques qui constituent les actions, les stratégies habituellement d'usage intentionnel qui ajustent les actions aux conditions et aux difficultés de réalisation particulières à une situation ou une tâche données.

Deux types de compétences sont réunies au centre du modèle aussi bien en raison de la difficulté qu'il y a à les dissocier dans la réalité qu'en raison de la contiguïté des opérations qu'elles permettent. Les compétences langagières et les compétences cognitives sont mises à contribution de façon unie dans la construction du sens. Néanmoins, il peut s'avérer utile, aussi bien pour les fins d'évaluation que de formation des lecteurs, de distinguer les systèmes de connaissances utiles au traitement des données formelles des textes, à savoir les compétences langagières, des systèmes utiles au traitement des données conceptuelles des textes, les compétences cognitives. Le modèle emprunte aux travaux sur la lecture de Van Dijk et Kintsch, de Denhière et de Deschênes diverses caractérisations des activités mentales plus proprement langagières ou des activités cognitives que le lecteur doit pratiquer et pour lesquelles il doit être formé et évalué.

Plus particulièrement, Lebrun (1987) signale trois niveaux englobants de compétences langagières : la compétence linguistique qui permet le traitement des données formelles au plan de la phrase en vue de la construction du sens; la compétence textuelle qui conduit à élaborer des aspects plus globaux du sens à partir des données formelles; la compétence discursive qui permet d'interpréter les indices formels d'un texte en fonction du scripteur, du type d'interaction qu'il recherche avec le lecteur, du domaine de connaissances qu'il traite, du contexte socio-culturel dans lequel il choisit de placer son lecteur. En ce qui concerne les compétences cognitives, elles sont variées dans leurs fonctions. Certaines, orientées vers la construction des trois niveaux de sens reconnus dans les théories de la lecture, nécessitent des opérations sur le contenu conceptuel des textes : l'identification du contenu explicite ou implicite (par inférence) des textes, la structuration des informations, la réduction des informations à l'essentiel, l'évaluation des informations. Ces activités cognitives correspondent bien aux activités de lecture que les études collégiales exigent d'un cégépien. D'autres compétences cognitives visent l'intégration des informations aux connaissances antérieures du lecteur, leur stockage en mémoire et leur rappel selon les besoins des tâches à accomplir. On peut y rattacher les moyens utilisés par un lecteur pour élaborer ou organiser ses con-

naissances au sens où l'entend Gagné (1985), ou ceux utilisés pour relier les informations nouvelles à des préconnaissances en fonction de leur nouveauté, de leur valeur affective ou de leur importance (Deschênes, 1988).

Au sommet du modèle figurent deux composantes constituant les compétences métacognitives. En effet, Marzano *et al.* (1988) suggèrent d'associer à la métacognition de l'individu aussi bien la connaissance et le contrôle de soi (les aspects affectifs) que la connaissance et le contrôle des processus. Par ailleurs, le modèle de Ruddell et Speaker montre l'interaction entre des facteurs affectifs et des facteurs qu'ils nomment métacognitifs dans la détermination des buts de la lecture et dans le contrôle de l'activité de lire. Il apparaît donc intéressant de faire apparaître cette interaction dans le modèle du lecteur et de spécifier chacun des domaines. Tardif (1992) identifie des aspects perceptifs qui ont une incidence nette sur la motivation à lire; ces éléments constituent, dans ce modèle, les éléments affectifs retenus. Gagné (1985) cible trois grandes fonctions des connaissances métacognitives qui, selon les études recensées, paraissent appropriées à la lecture: la préparation, la supervision et l'évaluation de l'activité. Le modèle les intègre. Il faut souligner le caractère souvent inconscient des connaissances métacognitives et la difficulté, dans toute démarche d'évaluation et de formation, d'amener les sujets à devenir conscients de celles-ci et à comprendre l'avantage d'un regard conscient sur soi et sur ses activités.

Au bas du modèle figure une composante relative aux connaissances antérieures (ou préconnaissances) des lecteurs. De façon très générale, les chercheurs (Ruddell et Speaker, 1985; Beck, 1989; Palincsar et Brown, 1989; Paris, Wasik et Turner, 1991) mettent l'accent sur le rôle des connaissances de l'univers et des connaissances lexicales d'un individu dans la lecture. Ici, comme chez Ruddell et Speaker, les connaissances lexicales sont associées aux connaissances de l'univers du fait que les secondes déterminent le contenu conceptuel des premières. Leur interaction avec les connaissances de l'univers est essentielle à la construction du sens. Selon des modèles reconnus en psychologie cognitive, ces connaissances sont réunies en structures schématiques qui associent les connaissances déclaratives et procédurales (Gagné, 1985; Deschênes, 1988); ici, cette relation est signifiée par les flèches qui représentent le caractère dynamique des liens entre les diverses composantes identifiées dans le modèle.

1.3 L'évaluation

Le modèle du lecteur décrit ci-dessus fixe comme objets d'évaluation des compétences, des connaissances et des perceptions. L'interaction entre compétences et connaissances rend très difficile la tâche d'évaluer un lecteur. Comme le montre Giasson, «la quantité de connaissances acquises à l'aide d'un texte est déterminée par la quantité de connaissances que le lecteur possède sur le sujet du texte» (1995, p. 13). À l'extrême, celui qui sait tout ou qui ne sait rien d'un sujet ne retire pas d'informations d'un texte; seul celui qui a quelques connaissances a des chances d'en apprendre davantage sur le sujet. Par conséquent, évaluer un lecteur suppose ou bien d'évaluer ses préconnaissances ou bien de choisir des textes qui évitent les deux extrêmes indiqués ci-dessus et limitent le rôle des préconnaissances à des dimensions accessoires pour la compréhension du texte, comme dans un texte narratif, par exemple, où la non-connaissance des lieux d'une ville n'empêchera pas le lecteur de transposer les déplacements racontés en fonction de son propre environnement urbain. En ce qui concerne les compétences et les perceptions, les unes comme les autres sont généralement présentes et mises en oeuvre de façon inconsciente chez le lecteur. Par ailleurs, les aspects susceptibles d'influer sur l'évolution des unes et des autres ne tombent pas à priori sous le sens; c'est plutôt par le rappel d'événements et par leur analyse qu'on peut faire l'exégèse des facteurs d'évolution. Ainsi, pour étudier l'évolution des compétences et des perceptions des cégépiens comme lecteurs, il convient, comme le suggère Van der Maren (1995), d'en provoquer la manifestation et de susciter le discours des individus à leur sujet.

1.3.1 Provoquer la manifestation des compétences

Compte tenu de la complexité des éléments mis en cause chez un lecteur, il devient important de bien choisir l'objectif d'évaluation. La synthèse des commentaires sur les faiblesses en lecture reprochées aux cégépiens entrant à l'université et des études conduites aux États-Unis et en Europe met en évidence la difficulté à tirer profit des textes et à en dégager le message essentiel en respectant le sens du texte, la faible connaissance des structures de texte, de même que les faiblesses métacognitives des sujets et leurs perceptions négatives. Une évaluation intéressante des compétences des cégépiens pourrait donc tenter d'évaluer leur capacité à déterminer l'idée directrice d'un texte de façon juste et précise. Pour évaluer cette capacité, l'instrument choisi devrait comporter un certain nombre de tâches

spécifiques représentatives de ce domaine de compétence qui pourraient permettre une généralisation sur les divers aspects reliés à cette compétence (Frederiksen et Collins, rapporté par Moss, 1992). Pour assurer une démonstration de la mise en oeuvre de la compétence évaluée et étayer le jugement sur celle-ci, l'instrument pourrait demander à l'élève d'expliquer sa réponse et de l'illustrer en choisissant dans le texte des éléments qui justifient la justesse de sa réponse. Pour évaluer sa connaissance des processus cognitifs et mesurer ses caractéristiques affectives, il conviendrait d'amener le sujet à démontrer comment il s'y prend pour trouver le sens, comment il perçoit cette tâche et comment il se sent devant elle.

L'objectif d'évaluation posé ci-dessus contraint de façon déterminante le choix de l'instrument qui sert, dans cette recherche, à analyser l'évolution des cégépiens comme lecteur. La recension qui suit examine d'abord les réserves exprimées par les chercheurs à l'égard des modes traditionnels d'évaluation comme les questions à choix multiples (QCM) et les tests standardisés. Ensuite, est présentée une nouvelle approche de l'évaluation inscrite dans le paradigme constructiviste. Vient enfin la proposition de Wiggins quant à la revitalisation de l'évaluation de compétences par un test.

a) Des réserves sur les tests et le testing

Les modes traditionnels d'évaluation recourent aux QCM et aux tests standardisés, bien que les instruments qu'on désigne ainsi aient connu diverses formes. Une enquête internationale importante, celle de l'IEA en 1991, a dû créer un instrument de mesure des compétences en lecture pour évaluer des jeunes de 9 ans et 14 ans dans plus de trente pays. L'objectif principal de l'instrument était d'évaluer la compréhension en lecture (Lafontaine, 1996). Un temps limité a été fixé. L'instrument a pris la forme de tests standardisés constitués pour l'essentiel de QCM et de quelques questions ouvertes demandant une réponse ponctuelle faisant l'objet de critères objectifs. Lafontaine rapporte que ce choix résulte d'une étude qui a démontré que «les résultats obtenus via des QCM ou des questions ouvertes sont très similaires» (Lafontaine, 1996, p. 19). Aux yeux de commentateurs externes, cette approche d'une mesure indirecte de la compétence apparaît acceptable si l'objectif est simplement de comparer des performances (Bain, Érard, Séchaud, 1994) sans autre préoccupation didactique.

Par contre, des doutes sont soulevés, aussi bien par Lafontaine que par Bain *et al.* (1994) quant à la validité de construit et de contenu. Le test de l'IEA ne réflète pas l'ensemble des compétences intervenant dans l'acte de lecture identifiées par les théories contemporaines et l'énergie a été mise plus à assurer la qualité psychométrique des items que leur valeur représentative des théories de la lecture (Lafontaine, 1996). Compte tenu de ces qualités, les tests assurent une comparaison valide de pays à pays, mais non une analyse en profondeur du savoir-lire. Outre le rapport aux théories, Bain *et al.* mettent en cause le caractère représentatif des conduites visées. Exiger des sujets qu'ils traversent, en deux périodes de 45 minutes, près de 90 questions avec les choix de réponse, qu'ils lisent des extraits ou des passages de texte allant du requin au laser en passant par un horaire de train, qu'ils choisissent la bonne réponse ou qu'ils l'écrivent, cela ressemble-t-il à une activité régulière de lecture? Cette équipe de chercheurs s'inquiète également des conséquences possibles en milieu scolaire quant à la stigmatisation d'élèves à qui on accole une étiquette de mauvais lecteur à partir d'un instrument aux visées comparatistes mais non didactiques. Au sujet de ce type d'instruments, Turcotte (1994) soulève une autre réticence : qu'est-ce qui assure qu'un test évalue bien la même compétence lorsqu'il demande à un sujet de choisir parmi des réponses celle qui convient le mieux à la question ou lorsqu'il demande de produire une réponse de son propre chef? L'incertitude de la réponse à cette question jointe aux autres arguments remet en cause la validité de contenu d'un test à QCM utilisé dans le but d'évaluer une compétence.

De façon générale, un courant important de pédagogues et de chercheurs remet en cause le testing aux États-Unis. Bien représenté dans l'ouvrage de Perrone (1991), ce courant considère que «le testing est le mode d'évaluation le plus faible et le plus ambigu au regard des connaissances et des capacités d'un élève» (Tardif, 1993, p. 31). Le testing repose essentiellement sur le principe de la mesure. Il ne fournit donc que des données quantitatives qu'il ne faut pas confondre avec de l'évaluation, laquelle nécessite des inférences et un jugement à partir d'informations diverses. Si l'évaluation poursuit à la fois le but de donner une rétroaction à un élève sur ses connaissances et ses apprentissages et de fournir à la société des données utiles à la prise de décision (Gardner, 1992), le testing apparaît alors comme une approche peu éclairante, étant donné le caractère limité de l'information qu'elle procure. Par ailleurs, selon Campione et Brown (1990; cité et traduit par Boudreau, 1995), les tests sous-estiment généralement les

compétences des individus car ils sont centrés sur la production finale, la compréhension du sens en lecture, et non sur les processus et les stratégies.

b) Une nouvelle approche de l'évaluation

Dans la poursuite du débat entourant les tests standardisés comme instruments d'évaluation des compétences (Perrone, 1991; Worthen et Spandel, 1991; Gardner, 1992; Resnick et Resnick, 1992), dans le cadre du courant didactique proposant d'apprendre à penser aux élèves (le «thinking curriculum»), dans le cadre d'un paradigme constructiviste (Tardif, 1993), de nouvelles propositions quant à l'évaluation ont vu le jour. Sont mises de l'avant des formes directes comme le portfolio (Gardner, 1992, Resnick et Resnick, 1992; Tardif, 1993), le projet (de recherche, d'exposition, ...) (Gardner, 1992), le journal de lecture (Lebrun, 1994), l'itinéraire de lecture (Calaque, 1994, 1995). Ces approches de l'évaluation, notamment celle des compétences en lecture, partagent certains points communs qui les caractérisent tant du point de vue de leur conception que de leur validation. La figure 5 les résume.

b1) La conception de l'instrument

Dans les travaux de Wiggins (1991, 1992), de Glaser (1991), de Wittrock (1991), de Chittenden (1991), de Perrone (1991), de Resnick et Resnick (1992), de Gardner (1992), de Tardif (1993, 1994), trois caractéristiques plus générales ressortent qui font qu'un instrument est approprié à l'évaluation de compétences : il doit pratiquer une évaluation authentique, une évaluation de performance et une évaluation analytique multitâches.

Le concept d'évaluation authentique proposé par Wiggins (1992) invite à centrer l'évaluation sur des objets de haut niveau, comme des compétences intellectuelles complexes. À la base de ce choix se trouve un souci déontologique et écologique (Moss, 1992; Auger et Dassa, 1993). Les chercheurs s'inquiètent dorénavant des conséquences des tests sur l'élève qui les passe et sur le milieu scolaire qui les utilise. L'observation que les milieux scolaires tendent à s'ajuster aux instruments d'évaluation a fortement contribué à cette orientation que Resnick et Resnick (1992) résumant dans cette formule simple : il faut évaluer ce que l'on veut voir enseigné par les professeurs. Ainsi, l'évaluation doit tendre à se rapprocher de l'enseignement aussi bien en tant que modèle à reproduire qu'en tant qu'instrument contribuant à l'apprentissage de l'élève (Gardner, 1992; Allal, 1993).

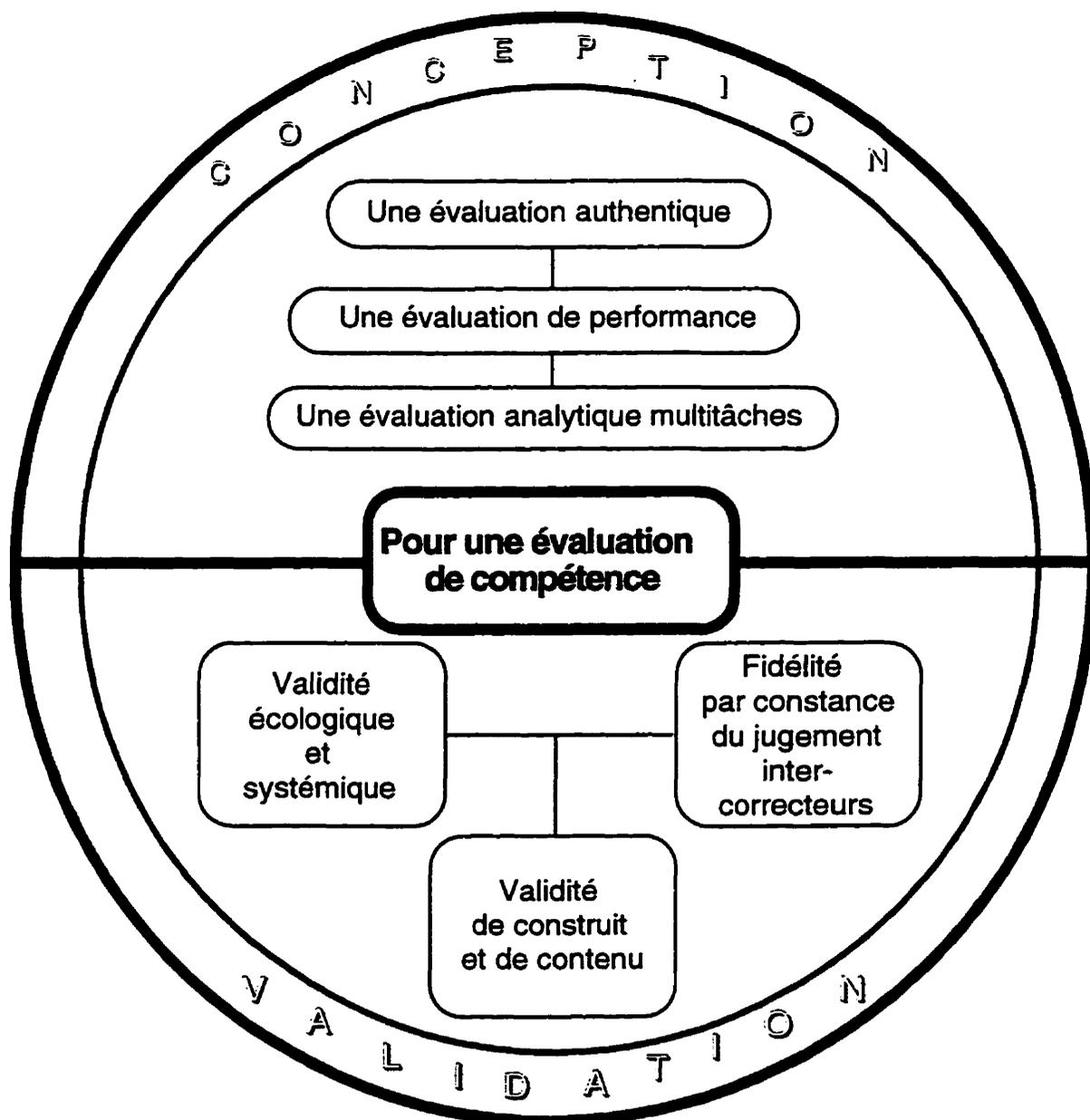


Figure 5 : Un modèle pour l'évaluation d'une compétence

Le concept proposé par Wiggins (1992) est complexe; Tardif (1993) en synthétise bien l'ensemble des traits. Qu'il suffise ici d'en faire ressortir trois caractéristiques. D'abord, une évaluation authentique adopte un mode d'évaluation adéquat à l'objet évalué. Ainsi, pour évaluer une compétence, il convient de solliciter sa manifestation par un mode de questionnement propre à faire interagir ses composantes selon un processus qui soit le plus naturel possible et qui respecte le dynamisme du sujet évalué. Dans cette perspective, le recours aux QCM ne permet pas au dynamisme du sujet de se manifester librement puisqu'il est confronté à des réponses toutes faites dont il doit analyser la valeur. De plus, les QCM ont le

défaut de porter sur des unités d'information du texte. Or, pour évaluer une compétence en lecture, il faut laisser le sujet diriger son activité et produire sa propre construction du sens qui l'amènera, au besoin, à morceler et structurer les informations contenues dans le texte selon son propre jugement. L'interrogation par QCM apparaît donc en contradiction avec la nature profonde de la lecture qui constitue un phénomène holistique dirigé par le lecteur. La question ouverte qui oblige à un développement, même court, convient mieux.

Deuxièmement, l'évaluation authentique exige un mode d'évaluation sensible au contexte. En effet, les activités intellectuelles de haut niveau sont généralement dépendantes des caractéristiques du contexte dans leur réalisation. L'exposé théorique sur la lecture en fait d'ailleurs foi. Ces conditions de l'activité affectent aussi bien les aspects affectifs du sujet qui accomplit la tâche que les aspects cognitifs engagés dans sa réalisation. Ainsi, le lecteur peut vivre une situation d'évaluation comme une situation angoissante; l'impact sur la mise en oeuvre de ses compétences peut constituer un handicap majeur. Il importe donc que l'instrument utilisé prenne en charge le contexte de lecture et propose à l'élève un contexte qui lui paraisse le plus naturel possible; il y a alors plus de chances que ce contexte favorise la manifestation plus juste de ses compétences. La contextualisation peut se faire, selon les théoriciens, en faisant appel soit à un contexte social ou professionnel comparable à celui auquel l'élève se prépare dans ses études, soit à un contexte scolaire déjà bien connu de l'élève.

Enfin, l'évaluation authentique fait porter le travail du sujet sur des objets qui ont toutes les caractéristiques de la vie réelle. En ce sens, les textes proposés dans un instrument d'évaluation des compétences en lecture devraient avoir toutes les caractéristiques d'un texte entier pour permettre au sujet qui le lit d'exercer l'ensemble de ses compétences pendant sa lecture. Un instrument qui ferait appel à une sélection de paragraphes ne donnerait jamais au lecteur l'occasion de voir se développer une pensée et une forme typique de texte (une superstructure) comme le permet un texte entier. Il en va de même pour les questions et les critères d'évaluation. Il vaut mieux poser des questions qui exigeront une lecture en profondeur des textes et adopter des critères d'évaluation qui s'attacheront aux aspects essentiels de la compétence à évaluer.

Le deuxième trait d'une évaluation de compétence vise la manifestation de ce qui est évalué : la performance. Cela affecte les questions posées, les critères

d'évaluation et le barème de notation. Pour évaluer une compétence adéquatement, un instrument doit amener le sujet à élaborer une production personnelle dans laquelle il pourra faire jouer toutes les dimensions de la dite compétence (Glaser, 1991; Wittrock, 1991). Cet énoncé entraîne de multiples conséquences. D'abord, un instrument qui évalue une performance propose à l'élève des tâches complexes, et non des questions simples portant sur des unités d'information isolées. De plus, dans sa production personnelle, le sujet doit conserver le contrôle sur l'exécution des tâches et orienter son activité selon son propre jugement. Ainsi, ces tâches complexes n'ont pas de solution simple établie en suivant une procédure algorithmique. Elles représentent un défi valable propre à inciter l'élève à recourir à toutes ses ressources cognitives pour le relever, malgré l'insécurité qu'elles engendrent. Par conséquent, chaque tâche permet donc d'évaluer de façon plus directe que dans les tests traditionnels (Resnick et Resnick, 1992) les diverses compétences en interaction. Dans le cas de la lecture et compte tenu du modèle du lecteur adopté, les tâches pertinentes font entrer en jeu et se manifester de façon observable les dimensions langagières, cognitives, affectives et métacognitives des compétences du lecteur.

Les critères d'évaluation et le barème de notation doivent également être définis en fonction des compétences évaluées. Leur précision et leur valeur représentative de la compétence doivent permettre d'évaluer celle-ci à travers une performance du sujet et d'établir un portrait qualitatif de la compétence évaluée. C'est à travers les critères associés à chaque tâche que s'effectue la distinction entre diverses sous-compétences. Ces critères ne sont plus centrés sur la compréhension d'informations isolées mais visent plutôt des traits qui caractérisent le processus et le produit de la performance pour chaque tâche (Frederiksen et Collins, rapporté dans Moss, 1992). Quant au barème, il détermine, pour chaque note, un niveau de maîtrise établi non selon la facilité à repérer une erreur ou sa fréquence, mais plutôt selon l'importance des erreurs commises dans la réalisation de la tâche (Wiggins, 1991). Il est commode que le barème prévoie un petit nombre de notes décrivant sommairement quelques niveaux de maîtrise de la compétence utiles pour guider l'élève dans son cheminement.

Compte tenu de ce qui précède, l'évaluation d'une compétence repose donc, chez les chercheurs consultés, sur une évaluation analytique (Gardner, 1992; Resnick et Resnick, 1992; Moss, 1992). Si l'instrument mise sur de multiples critères et que, par chaque critère, il permet d'évaluer un trait caractéristique du

processus ou du produit de la performance, il constitue un instrument d'évaluation puissant capable de produire une analyse pénétrante de la compétence du sujet. Cependant, pour assurer la validité de l'instrument, il est souhaitable que l'évaluateur soit convié à porter plusieurs jugements sur des critères similaires appliqués à des tâches différentes et dans des textes différents dans le cas de la lecture. Cette multiplicité des jugements posés par le correcteur permet de reconnaître une représentativité et une validité plus grandes du jugement global relatif à la compétence évaluée. Cette façon de faire est intéressante, car elle permet de compenser, jusqu'à un certain point, la difficulté d'établir un jugement valide sur une compétence compte tenu de la sensibilité de cette dernière au contexte de réalisation et de ses liens étroits avec les connaissances spécifiques visées dans les textes (Moss, 1992; Tardif, 1993). Il faut également prendre en considération que le sujet qui maîtrise mal un processus sollicité dans une tâche met probablement en oeuvre d'autres processus compensatoires pour parvenir au résultat recherché. Il convient donc, dans une évaluation de performance, de concevoir un instrument qui fait varier les textes et les tâches proposés aux sujets et qui réutilise à plusieurs reprises divers critères qui correspondent à des traits qui caractérisent la compétence évaluée.

La lecture définie dans un cadre cognitiviste paraît être une habileté intellectuelle de haut niveau. Pour l'évaluer, il convient de choisir un instrument qui constitue une évaluation authentique, une évaluation de performance et une évaluation analytique multitâches. Un tel instrument requiert de la personne évaluée qu'elle fasse appel à toutes les dimensions de ses compétences en lecture. Cet instrument produit une analyse détaillée des multiples sous-compétences mises en oeuvre dans les tâches et permet ainsi de rendre compte de façon représentative des compétences grâce à la diversité des contextes dans laquelle ces compétences sont amenées à se manifester.

b2) La validation de l'instrument

Ces nouvelles conceptions reliées à l'évaluation d'objets nouvellement définis en termes de compétences s'accompagnent d'une révision des conceptions traditionnelles de la validité et de la fidélité. Les chercheurs continuent d'exiger d'un instrument sa validité de construit et de contenu, c'est-à-dire sa représentativité des compétences à évaluer et du construit dont elles s'inspirent; mais ils exigent de plus que les concepteurs et les utilisateurs se préoccupent du milieu

pour lequel l'instrument est conçu. Ils ajoutent ainsi deux critères de validité : la validité écologique et la validité systémique (parfois nommée déontologique). Pour valider un instrument d'un point de vue écologique, les spécialistes en évaluation vérifient si celui-ci reflète les connaissances, les habiletés et les stratégies qui caractérisent la façon de faire reliée au domaine visé dans des contextes non scolaires (Frederiksen et Collins, cité dans Moss, 1992). Cette approche rejoint les préoccupations des cognitivistes comme Gardner (1992) et Tardif (1992, 1993) quant à l'évaluation. Pour reconnaître la validité d'un instrument d'un point de vue systémique, les chercheurs examinent les conséquences de l'instrument dans sa conception comme dans son utilisation. Frederiksen et Collins vont jusqu'à affirmer qu'un instrument valide est «celui qui provoque des changements curriculaires et pédagogiques qui favorisent le développement des habiletés cognitives que l'instrument est censé évaluer» (cité dans Moss, 1992, p. 245; traduction personnelle). Cette idée trouve son fondement dans la conclusion que Perrenoud (1992) énonce à la fin d'une réflexion sur le caractère systémique de l'organisation scolaire : «une autre évaluation, c'est dans une large mesure une autre école!» (Perrenoud, 1992, p. 16).

Un instrument doit également répondre à des exigences de fidélité. Traditionnellement définie en terme de consistance interne ou d'homogénéité de l'instrument, d'équivalence de formes alternatives et de stabilité des résultats pour les mêmes sujets à diverses passations, la fidélité est utilement révisée en fonction de l'utilisation de tâches complexes où le sujet développe son traitement de façon autonome. En effet, la stabilité des résultats apparaît contradictoire avec la contextualisation des tâches et la complexité des objets évalués (Tardif, 1993); de plus, étant donné le caractère non linéaire du développement des habiletés intellectuelles (Gardner, 1992), le moindre apprentissage peut engendrer des effets qui se traduiront par une réussite là où la tâche paraissait encore insurmontable dans le passé récent du sujet. Pour les mêmes raisons, certains estiment difficile d'établir l'équivalence de formes alternatives et la consistance interne d'un instrument d'évaluation, car un même sujet pourrait effectuer une tâche de lecture avec aisance dans un certain contexte et dans un texte donné sans y parvenir avec le même succès dans un autre contexte ou devant un autre texte.

Le problème crucial de la fidélité qui surgit dans le cadre de l'évaluation de performance est plutôt celui de la constance du jugement sur un sujet chez plusieurs correcteurs; Haertel (1990, rapporté dans Moss, 1992) en fait une des sept

conditions constituant les fondements logiques de la validité. Dans des questions ouvertes où chaque critère fait appel à un jugement personnel de l'évaluateur, ce type de fidélité est difficile à atteindre. Mais Gardner (1992) estime qu'on peut y parvenir; cela exige des rencontres de formation des évaluateurs dans lesquelles les discussions permettent de préciser, par consensus, le sens précis des critères et la valeur particulière de chaque note. De telles rencontres constituent, pour les évaluateurs, de véritables séances de perfectionnement relatives à l'habileté intellectuelle évaluée (Resnick et Resnick, 1992). La reproductibilité du jugement est également favorisée si les correcteurs disposent d'une collection d'exemples propres à décrire les niveaux de performance pour chaque trait évalué (Fredriksen et Collins, rapporté dans Moss, 1992).

Ainsi, dans cette recherche, pour évaluer les compétences en lecture d'un cégépien, il conviendrait d'utiliser un instrument possédant les caractéristiques de l'évaluation de performance et de l'évaluation authentique; il conduirait à effectuer une évaluation analytique multitâches des sous-compétences et offrirait certaines garanties de constance dans le jugement des évaluateurs pour en assurer la fidélité. Il devrait également satisfaire aux nouvelles exigences écologiques et systémiques en matière de validité.

c) Un test qui vaille qu'on le passe

En recherche, le testing demeure cependant un mode intéressant et souvent retenu parce qu'il se prête bien au modèle expérimental prétest / post-test : si le test, dont la validité et la fidélité ont été éprouvées, est le même aux deux moments d'évaluation, il permet d'uniformiser parfaitement les conditions d'évaluation, les objets évalués, les critères d'évaluation et les barèmes de notation. De plus, par le contrôle des consignes qu'il rend possible, un test permet de cerner spécifiquement les objectifs poursuivis, ce qui constitue un atout supplémentaire en situation de recherche. En outre, le test peut être corrigé par le même correcteur, lors du prétest et du post-test; s'il est corrigé à l'aveuglette quant aux résultats du prétest et quant à l'identité des sujets, l'instrument offre de meilleures garanties d'objectivité. Enfin, il s'administre généralement à des groupes, voire à de grands groupes, ce qui permet de recueillir d'un seul coup un grand nombre de données.

Dans le cadre d'une recherche en lecture où les objets à évaluer sont spécifiés, un test adéquat aux objets offre peut-être de meilleures garanties quant à

l'atteinte des objectifs que les autres formes d'évaluation suggérées comme le portfolio, le projet personnel, le journal de lecture, l'itinéraire de lecture, à moins de contraindre ces formes de telle manière qu'elles finissent par ressembler à un test. En 1992, Wiggins, en proposant son concept d'évaluation authentique, suggérait de créer un test qui vaille qu'on le passe («Creating Tests Worth Taking»). En lecture, ce test devrait répondre aux critères de l'évaluation authentique par les textes, les tâches et les contextes qu'il propose au sujet; ce test devrait solliciter une performance des sujets qu'il évalue avec des critères conduisant à une analyse détaillée des divers aspects des compétences requises par les tâches. Si un tel test existe, il devrait convenir à l'évaluation de l'évolution des compétences des sujets lecteurs.

1.3.2 Susciter le discours des sujets

Étant donné la présence dans le modèle du lecteur d'une composante relative aux perceptions à l'égard de la lecture et à l'égard de soi, il convient de se préoccuper de savoir par quel moyens recueillir de l'information à propos de ces perceptions. De même, pour atteindre l'objectif général de cette recherche quant à l'impact des études collégiales sur l'évolution des cégépiens comme lecteurs, un instrument d'évaluation comme ceux décrits précédemment ne peut livrer toutes les informations nécessaires, même s'il donne accès à des données intéressantes quant aux compétences de lecteur. Pour les aspects de nature affective et pour l'interprétation des expériences scolaires vécues au collégial, il faut amener les sujets à se décrire comme lecteurs et à parler des éléments qu'ils jugent avoir contribué, pendant leurs études collégiales, à les faire évoluer.

Henerson, Morris et Fitz-Gibbon (1987) identifient quatre critères essentiels pour demander aux sujets de parler d'eux-mêmes : l'intelligence des questions posées, la conscience de soi suffisante pour disposer de l'information nécessaire, la capacité d'exprimer ses attitudes et la volonté de dire la vérité. Au nombre des moyens qu'ils ciblent comme mode d'investigation dirigé par le chercheur figurent l'entrevue, l'enquête, le sondage à titre de moyens oraux, les questionnaires et les échelles d'attitude à titre de moyens écrits. D'autres formes comme le carnet de route, l'agenda, le journal personnel exigent leur mise en place au début du processus d'apprentissage et présentent le risque de commentaires biaisés ou incomplets (Henerson *et al.*, 1987) que le chercheur n'a pas les moyens de vérifier ou de faire compléter.

En recherche, l'entrevue est souvent utilisée lorsque l'objet d'étude suppose des questions complexes et nombreuses que l'enquête ou le sondage ne permettent pas de poser (Henerson *et al.*, 1987). L'entrevue donne l'occasion aux sujets de creuser des savoirs implicites que la présence d'un intervieweur aide à tirer au clair. C'est le cas pour des études métacognitives dans lesquelles on amène les sujets à exposer leur conception d'une activité complexe et inconsciente, leur représentation d'eux-mêmes dans la réalisation de cette activité ou encore leurs expériences et leurs apprentissages dans le domaine étudié. L'entrevue constitue la forme d'évaluation la plus directe qui soit. Elle place l'évaluateur en contact immédiat avec le sujet. De la sorte, l'évaluateur peut contextualiser ses questions en fonction du sujet car ce dernier transmet à l'évaluateur, outre ses réponses aux questions, divers indices observables qui peuvent conduire l'évaluateur à poser d'autres questions pour clarifier ou préciser certaines informations ou encore approfondir certains commentaires.

L'entrevue présente non seulement des avantages, mais également des inconvénients qui peuvent s'avérer des dangers pour la validité de la recherche. Parmi les plus connus, le premier concerne les restrictions sur le nombre de sujets rencontrés : trouver des candidats disponibles pour des entrevues, assurer la réalisation correcte de celles-ci, en effectuer la retranscription sont des opérations délicates qui exigent énormément de temps. Il est donc impensable de prévoir autant d'entrevues que l'on rassemble de sujets pour un test. Le danger principal pour la qualité de la recherche vient du risque de biais introduit par les sujets ou par l'intervieweur. Chez les sujets, deux phénomènes peuvent se produire : soit qu'ils manquent de conscience de soi, alors ils parviennent difficilement à répondre aux questions posées; en pareil cas, il faut s'en remettre à l'habileté de l'intervieweur pour contourner cette difficulté par des sous-questions; soit que les sujets aient tendance à donner comme réponse celle qu'ils croient que l'on attend d'eux. Ce phénomène de désirabilité sociale, susceptible de se produire également dans les réponses à un questionnaire écrit, doit être contrôlé aussi bien par des dispositifs du protocole d'entrevue que par des attitudes de l'intervieweur. Par ailleurs, le responsable de l'entrevue peut également introduire un biais par ses propres attitudes ou par des commentaires qui renseignent le sujet sur les positions personnelles de l'intervieweur ou qui enseignent au sujet des informations qu'il ne devrait pas recevoir dans le cadre de l'entrevue.

Dans le cadre de cette étude qui cherche à identifier les facteurs qui déterminent la stagnation ou l'amélioration des compétences en lecture dans un contexte scolaire où la lecture n'est pas enseignée, le recours à l'entrevue s'avère essentiel pour amener les sujets, d'abord, à révéler leur représentation d'eux-mêmes comme lecteurs, ensuite, à exprimer comment ils perçoivent leur évolution comme lecteurs au cours d'une période donnée et, enfin, à verbaliser les expériences de la lecture en contexte scolaire auxquelles ils attribuent leurs blocages ou leurs apprentissages. Cependant, pour obtenir une information directe sur les perceptions et leur changement et pour assurer une source d'information parallèle, Henerson *et al.* (1987) signalent l'intérêt du questionnaire et particulièrement des échelles d'attitude comme des échelles de Lickert. Un questionnaire d'attitude pourrait accompagner un instrument évaluant des compétences; il en constituerait le complément nécessaire dans le cas de cette recherche, étant donné le modèle du lecteur dont elle s'inspire.

2. La recension des écrits

Si le Québec ne dispose pas d'études sur les compétences et les perceptions des cégépiens comme de lecteurs, des recherches américaines ou européennes relativement récentes ont déjà étudié cette question tout comme celle de la formation des lecteurs, notamment dans le contexte théorique constructiviste et cognitiviste adopté ici. En dehors de toute visée comparative, il peut s'avérer utile de connaître les observations effectuées dans ces recherches pour orienter la préparation de la cueillette d'informations et faciliter l'interprétation des données.

2.1 Des observations sur les jeunes lecteurs

L'observation des jeunes lecteurs se révèle une source riche d'informations pour orienter une recherche comme celle-ci. Bien qu'il puisse s'avérer intéressant de puiser dans cette observation des exemples de ce qui constitue l'expertise en lecture à divers âges, les principaux écrits recensés ont tendance à mettre en évidence les faiblesses des jeunes lecteurs. Sous cet angle, les études américaines comme européennes fourmillent d'indications intéressantes et, sur bien des aspects, convergentes. Par contre, elles ne produisent pas un tableau complet et précis permettant de tirer des conclusions claires quant à l'ensemble des traits qui

caractérisent les jeunes lecteurs dans ces études. Étant donnée la perspective évolutive de cette recherche qui ne se retrouve pas dans les études recensées, il peut s'avérer utile de regrouper les informations en fonction de l'âge des sujets étudiés; même si cela ne permet pas de parler en termes d'évolution, il en ressort une possibilité de comparaison qui peut se révéler éclairante. Du côté des Américains, Daneman (1991) amorce sa recension sur les différences individuelles quant aux habiletés de lecture en faisant remarquer que les différences entre bons et moins bons lecteurs vont en s'accroissant au fur et à mesure de la progression dans le cursus scolaire. Cela donne à penser que des élèves de 12^e année ou de collège ont entre eux des écarts plus grands que des élèves des premières années d'école (Just et Carpenter, 1987; rapporté dans Daneman, 1991).

2.1.1 Les lecteurs entre 12 et 15 ans

À la suite de cette observation de Daneman, il ne paraît pas inutile d'amorcer cette recension à partir de la synthèse proposée par Scheid (1993) dans son ouvrage sur une didactique de type stratégique. Cette auteure s'intéresse surtout à la formation des lecteurs à l'élémentaire et au secondaire. S'appuyant sur des études de Paris et Myers (1981), de Wong et Jones (1982), de Baker et Brown (1984), de Brown (1985), de Brown et Campione (1986) et de Oka et Paris (1987), elle relève un certain nombre de faiblesses des élèves dans les études qu'elle recense. La place qu'y occupent les dimensions métacognitives et affectives nous incite également à les rappeler. Selon Scheid, les élèves ne supervisent pas leur compréhension; ils n'ajustent pas leur rythme de lecture en fonction des exigences des tâches de lecture; ils ont des difficultés à lier leurs expériences passées au contenu du texte lu; ils ne semblent pas utiliser le survol du texte, le retour en arrière ou des stratégies spécifiques pour résoudre un problème identifié. Les plus faibles d'entre eux semblent inconscients qu'ils doivent pousser leurs efforts au-delà du décodage pour donner du sens à ce qu'ils lisent et manifestent des attitudes négatives à l'égard de la lecture, une perception négative de leurs habiletés et une absence de motivation interne. Scheid attribue les difficultés éprouvées par les jeunes lecteurs soit à des faiblesses en décodage à la suite des études de Spear et Sternberg (1987) et de Samuels (1987), soit à des faiblesses langagières selon l'analyse de Ceci et Baker (1987). Paris, Wasik et Turner, dans une recension sur la formation de lecteurs stratégiques, signalent la difficulté de jeunes de 12-13 ans à distinguer une information pertinente d'une autre qui l'est moins et à construire une phrase générale correspondant au sens d'un paragraphe.

Les études européennes se révèlent tout aussi éclairantes. L'étude de Dupont Buonomo, Soussi et Martin (1994), effectuée auprès de 2200 jeunes de 11-12 ans issus de 130 classes de la Suisse romande, démontre la difficulté des lecteurs moyens ou faibles à identifier les différences entre divers types de texte et à adapter leur lecture à ces variations dans le type de texte. Pour réaliser leur étude, les chercheurs ont utilisé un questionnaire constitué de questions à choix multiples et de questions ouvertes; les questions portaient «sur le repérage d'informations, la compréhension fine ou globale, la chronologie, les anaphores et la compréhension d'arguments» (Dupont-Buonomo *et al.*, 1994, p. 15); les textes visés par les questions étaient de trois types différents : un narratif, un argumentatif et un explicatif. Dans la même étude, à partir d'un questionnaire comportant 30 questions sur les goûts, les pratiques et les stratégies en situation de compréhension de lecture et d'entrevues menées auprès de deux élèves par classes dans quatre cantons, les chercheurs ont observé que les faibles lecteurs ont tendance à sauter les parties incomprises, à lire aussi vite que possible, à penser à autre chose pendant la lecture.

En Belgique, Lafontaine (1996) a étudié des données de l'enquête de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) conduite en 1991 dans plus de 30 pays. Cette enquête utilise des tests de compréhension de textes informatifs et narratifs et de documents qui ne constituent pas des textes suivis, mais plutôt des informations structurées graphiquement de diverses façons (tables, cartes, plans, ...) (Lafontaine, 1996, p. 19). Les tests sont composés surtout de questions à choix multiples et d'un nombre restreint de questions ouvertes (*ibidem*). L'enquête de l'IEA demande également aux sujets de répondre à un questionnaire relatif à l'environnement familial et aux occasions de pratiquer la lecture à l'école et en dehors de l'école (*ibidem*, p. 25). Les enseignants des mêmes classes d'élèves et les directeurs des mêmes écoles ont aussi répondu à un questionnaire permettant de mieux connaître l'environnement des élèves dans leur apprentissage de la lecture (*ibidem*). Analysant les résultants des 2788 jeunes de 14 ans de la Communauté française de Belgique, Lafontaine conclut que 91 % de ces jeunes atteignent un niveau de compétence dit intermédiaire qui les rend capables de «répondre à des questions nécessitant un traitement de l'information non trivial (inférence, paraphrase, combinaison d'informations), portant sur des textes de longueur moyenne» (*ibidem*, p. 51). Par contre, 40 % des jeunes de cet âge n'atteignent pas le niveau dit «compétent» associé à la lecture de textes longs, assez

complexes et abstraits, requérant de faire des inférences élaborées ou des comparaisons et d'imaginer la suite du texte. Les données de l'IEA montrent que les jeunes belges francophones de 14 ans «se situent nettement en deçà de cette moyenne [internationale] et obtiennent à vrai dire des résultats plus proches de certains pays en voie de développement que de ceux de la majorité des pays industrialisés» (*ibidem*, p. 53).

À Genève, Bain *et al.* (1994) ont analysé les données relatives aux 93 élèves de leur école tirées de l'enquête de l'IEA. En comparant les données de l'enquête avec les jugements des enseignants de ces élèves quant à leurs compétences globales en lecture, Bain *et al.* ont identifié les sujets de 14 ans faibles en lecture et ont inféré les caractéristiques suivantes des données : le manque de repères pour évaluer la qualité de leur lecture, la difficulté à repérer une information particulière dans un texte un peu long, à abstraire le sens général d'un texte, à mobiliser les connaissances générales ou les opérations logiques appropriées au texte à lire. Ces chercheurs constatent également que ces lecteurs faibles ont une carrière scolaire perturbée marquée par des scores faibles, le redoublement ou l'orientation en classe spécialisée. Avec une tout autre approche, dans la perspective de préparer les enseignants à observer, sur le terrain, les difficultés des jeunes, les chercheurs rappellent les traits qu'une commission d'enseignants a pointés comme des indices de difficultés en lecture chez les jeunes de 12 à 15 ans : une erreur de déchiffrage sur laquelle le jeune reste bloqué, l'incapacité à se servir du contexte pour se faire une idée du sens d'un mot inconnu, l'habitude de sauter des mots ou des indices graphiques, l'incapacité à inférer le non dit.

Le rapprochement entre les études américaines et européennes met en évidence certains aspects similaires : notamment, les difficultés de déchiffrage dont la base semble langagière, le manque de souplesse dans l'adaptation aux tâches de lecture, plus spécifiquement attribué à la connaissances des divers types de texte chez les Européens. Ces derniers signalent plus particulièrement les difficultés quant à la construction du sens. L'étude américaine fait mieux voir les perceptions négatives et le manque de stratégies pour contrôler l'activité de lecture. Du point de vue métacognitif, il faut signaler une observation importante de Bain *et al.* (1994) quant au manque de moyens des jeunes pour évaluer la qualité de la lecture.

2.1.2 Les lecteurs de plus de 15 ans

Chez des élèves plus âgés, l'absence de supervision de la compréhension notée par Scheid (1993) est également relevée par Risko, Fairbanks et Alvarez (1991) dans leur étude de divers manuels sur les habiletés d'apprentissage qu'il examinent de façon critique à la lumière d'une recension de textes théoriques et de rapports de recherches. Au moment d'analyser la réduction de texte comme stratégie de support de l'attention, ces auteurs signalent aussi l'incapacité des jeunes collégiens à abréger un texte adéquatement, sans toutefois préciser les aspects particuliers de cette incapacité. Les aspects les plus intéressants mis en évidence par ces chercheurs, ce sont les caractéristiques motivationnelles fréquentes chez les élèves des collèges qui ont un faible rendement scolaire. Ces élèves traînent avec eux des résultats scolaires faibles au secondaire et en tirent une image de soi négative. Ils n'ont pas de buts personnels clairement identifiés. Par contre, ils ont un système de croyances qui les prédisposent à l'échec : pour eux, l'échec est probable, il est dû à la malchance, et il vaut mieux échouer sans avoir fait d'effort qu'après un effort infructueux (Fischer et Mandl, 1984; Palmer et Goetz, 1988; rapportés dans Alvarez *et al.*, 1991).

Paris, Wasik et Turner (1991), amorcent leur recension relative à la formation de lecteurs stratégiques en notant que les lecteurs novices ou peu habiles, jeunes ou moins jeunes, centrent leur attention sur la reconnaissance de mots, ne parviennent pas à ajuster leur activité à des textes différents ou à des buts différents, regardent rarement en arrière ou en avant dans le texte pour superviser leur compréhension. De plus, les lecteurs plus âgés et malhabiles ont peu d'espoir de réussir, paraissent angoissés devant leur lecture et montrent peu de persévérance en présence de difficultés. Ils ajoutent aux difficultés et aux perceptions citées ci-dessus la faible connaissance des structures de texte, la croyance que les stratégies enseignées n'amélioreront pas les performances et la préférence pour des stratégies déjà connues et moins efficaces par opposition à des stratégies nouvelles et exigeant plus d'effort.

Au plan de la métacognition, parmi les études recensées par Nist et Mealey (1991), celles cherchant à comparer les lecteurs habiles et les lecteurs faibles mettent en évidence quatre conclusions importantes : les lecteurs moins habiles ne connaissent pas les stratégies de compréhension, possèdent de fausses conceptions à propos des processus de lecture, ne savent pas quoi faire pour résoudre

des problèmes de compréhension et utilisent des standards variables pour évaluer leur compréhension. Nist et Mealey signalent, à propos de l'utilisation stratégique des structures de textes, que les élèves plus faibles y recourent moins que les bons élèves, lesquels ne parviennent à le faire que de façon inconsistante; cependant, pour organiser leur rappel du texte, ils utilisent la même structure que celle du texte lu, ce que ne font pas les élèves faibles. Les auteurs ajoutent qu'à moins d'y être formé, le collégien est peu conscient des différences entre les structures des divers textes (Nist et Mealey, 1991, p. 56). Cette méconnaissance des structures de texte de même que les difficultés à l'égard des éléments langagiers servant à créer la cohérence du texte aident à comprendre ce que représentent la difficultés des collégiens à abrégier un texte signalée par Risko *et al.* (1991).

Dufays et Ledur (1994) rapportent une étude exploratoire menée à Bruxelles et à Liège auprès de 119 jeunes de 15 à 23 ans inscrits dans des classes francophones de l'enseignement secondaire supérieur tant général que professionnel. Ces jeunes appartiennent à des milieux socio-culturels variés. S'y trouvent des redoubleurs et des élèves qui n'ont jamais connu l'échec. L'étude visait «une compétence de lecture "littéraire"» (Dufays et Ledur, 1994, p. 121). Leurs sujets ont subi un prétest permettant d'établir les représentations que les sujets se faisaient de la lecture et de mesurer les processus privilégiés dans la lecture d'un court récit. Après analyse des résultats en présence des sujets, une formation de 12 heures leur était donnée sur les difficultés observées et sur les concepts clés de la lecture littéraire. Par la suite venait un post-test similaire au prétest.

L'étude révèle les difficultés suivantes lors du prétest. Les élèves du professionnel ont des faiblesses lexicales et syntaxiques qui nuisent à leur compréhension littérale des textes; ils ont également des difficultés à construire l'univers de référence du récit, à identifier le genre d'un texte. De façon générale, les sujets étudiés restent collés au sens immédiat; leur rappel du récit lu est essentiellement anecdotique et référentiel. Ils ont des difficultés à associer des éléments épars dans le texte; faisant peu appel à l'anticipation ou à la rétrospection, ils attendent la fin du récit de façon passive, tributaires d'une conception «selon laquelle un texte n'a qu'un sens unique, qui se livre immédiatement et qui ne se contredit pas» (Dufays et Ledur, 1994, p. 127). Enfin, les sujets de l'étude montrent un discours critique pauvre à l'égard des textes, limité à des jugements très sommaires peu liés à ce qui fait la spécificité du texte. Au post-test, les chercheurs ont observé quelques attitudes nouvelles : les élèves découvrent que le texte n'est pas épuisé après une

première lecture; ils ont appris à relier diverses informations entre elles pour interpréter le récit; même de faibles lecteurs ont découvert qu'ils pouvaient lire avec plaisir, ce qui les a conduits à une «remise en confiance» (*ibidem*, p. 134) essentielle chez des jeunes qui ont expérimenté l'échec scolaire; enfin ils ont appris à utiliser diverses possibilités d'évaluation des textes et commencé ainsi à développer leur jugement critique.

Il ressort de cette synthèse une continuité intéressante avec les études chez les élèves plus jeunes. Les études américaines continuent à mettre l'accent sur les perceptions négatives et le manque de stratégies cognitives tandis que l'étude belge rapportée met l'accent sur la pauvreté des stratégies de compréhension et de construction du sens et une certaine passivité du lecteur. Les difficultés langagières de types lexicales et relatives au type de texte perdurent chez les sujets plus âgés, de même que les difficultés à réduire le texte à ses éléments de sens essentiels. L'impact négatif d'un passé scolaire jalonné d'échecs noté par Bain *et al.* (1994) chez les plus jeunes est signalé cette fois par les Américains qui abordent également la faiblesse des moyens pour évaluer la compréhension. Un élément supplémentaire ressort des études américaines; il concerne les fausses conceptions quant à la lecture et les préjugés néfastes qui nuisent à l'usage de stratégies nouvelles pour améliorer sa compréhension.

2.1.3 Les jeunes Québécois

La description des caractéristiques des faiblesses en lecture pourrait s'allonger. Cependant, celle effectuée ici suffit à mettre en évidence la faiblesse des connaissances métacognitives des élèves, l'impact important des perceptions négatives et des fausses conceptions affectant la motivation à lire, la faiblesse des connaissances langagières, en particulier celles relatives aux structures de texte, la difficulté des élèves à abrégé un texte adéquatement, et enfin, le manque de méthode dans le traitement des textes. Ces faiblesses paraissent importantes quand on les associe au modèle du lecteur développé ci-dessus et quand on les relie aux reproches que les universitaires québécois adressent aux diplômés des cégeps. Parent et Van der Maren écrivaient à propos de l'opinion qu'ils ont acquise quant aux étudiants universitaires : «notre expérience des étudiants qui entrent en Sciences de l'éducation nous a montré qu'ils sont loin de savoir comment apprendre à partir d'un texte et que lorsqu'ils le savent, ils ne paraissent pas pouvoir le faire» (1989, p. 85). Cette conclusion des chercheurs semble encore valide. Joly (1996)

présente des exemples significatifs de ce qu'il observe chez ses élèves: des étudiants confondent leurs sources d'information et ne savent pas distinguer entre les commentaires de l'auteur sur son oeuvre, les avis d'un critique et les paroles d'un personnage; des étudiants isolent des passages frappants dans un texte «sans en saisir la démarche et l'intention» et en font une «courtepointe» qui tient lieu de pensée sur le sujet qu'ils traitent. Ces exemples recourent, à certains égards, des difficultés de lecture observées chez les jeunes universitaires français rapportées tant par Aulagnon (1992), à partir des études faites par Kletz, que par Fraisse (1993, 1995) dans ses recensions.

À quoi ressemblent véritablement les cégépiens quant aux aspects observés comme des faiblesses en lecture chez les jeunes Américains et Européens? Les études collégiales entraînent-elles des changements chez les cégépiens sur ces aspects importants? De fausses conceptions et des préjugés biaisent-ils leur évolution comme lecteurs? À l'heure actuelle, il est difficile de répondre avec confiance à ces questions. Cependant, les indications relevées ci-dessus sont utiles tant pour choisir un instrument d'évaluation du lecteur propre à fournir des données pertinentes que dans la conduite de l'analyse des traits des cégépiens comme lecteurs et dans la description de leur évolution à ce titre pendant les études collégiales. Cependant, si l'étude à faire doit demander aux élèves d'exposer leur vision des choses, il importe, comme le démontre Fraisse (1995), de tenir compte du champ d'études des élèves interrogés et des conceptions et usages de la lecture qui ont cours dans ce champ d'études, car c'est par rapport à de telles conceptions et à de tels usages que les remarques des jeunes prennent leur sens.

2.2 La formation du lecteur et les formateurs

Deux raisons démontrent l'utilité d'explorer ce que révèlent les recherches et les théories relatives à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture. Cette recension aide à faire le choix des objets sur lesquels il convient de questionner les sujets quant à la formation collégiale reçue en lecture et quant aux éléments qu'ils perçoivent comme des facteurs d'apprentissage ou des sources de blocage. Les informations dégagées de cette recension peuvent servir de balises pour diriger le questionnement des sujets de façon à le rendre éclairant. Les études sur la formation de lecteurs foisonnent. Elles sont moins nombreuses cependant au niveau postsecondaire où la lecture, apprise dans les niveaux scolaires précédents, devient un outil d'apprentissage fondamental; parvenu à ce niveau de formation,

l'élève doit savoir lire de façon autonome et efficace, voire stratégique si l'on se fie aux théories actuelles. Pourtant, nombreux sont ceux qui s'interrogent sur la pertinence d'une formation continuée en lecture au-delà du niveau secondaire (Bain et al., 1994) et sur les formes que pourrait prendre une telle formation (Fraisie, 1995). À ce titre, il est intéressant de noter que plusieurs des études citées dans cette section examinent des modèles ou des approches didactiques dont la mise à l'essai n'est pas exclusive à un seul niveau scolaire. De la recension des études inscrites dans la perspective de la formation de lecteurs stratégiques se dégagent les objets de formation privilégiés (stratégies de lecture, conditions, valeur et coût de l'utilisation des stratégies) et les approches didactiques proposées (enseignement, modélisation, exercices, travaux, évaluation, rétroaction, etc.). Plusieurs chercheurs voient également dans leurs observations des jeunes lecteurs des traces des lacunes des formateurs.

Avant d'aborder les objets et les méthodes d'enseignement de la lecture, un aspect préalable doit être considéré : si la lecture ne constitue pas un objet d'enseignement au collégial, peut-on débattre d'apprentissage et de formation en lecture à ce niveau d'études? Malgré l'apparence de contradiction, il faut répondre positivement à cette question. En effet, deux approches se distinguent en ce domaine : la remédiation pour laquelle un cours spécifique en lecture peut s'avérer utile (Laferrière, 1994), et l'enseignement régulier dans n'importe quelle discipline où l'apprentissage de la lecture devient un instrument d'accès aux connaissances spécifiques qui y sont enseignées (Dole, Duffy, Roehler et Pearson, 1991; Tardif, 1992). La remédiation constitue l'affaire de spécialistes qui doivent être au fait des théories de la compréhension et qui ont besoin d'outils appropriés pour établir les faiblesses spécifiques de leurs élèves et axer leur intervention en fonction des besoins identifiés, comme on le fait au collégial dans les Centres d'aide en français (Buguet-Melançon et Lanthier, 1985; Lavoie, 1988) ou dans des cours de mise à niveau (Ferland et Sanchez, 1990). Dans l'enseignement régulier, les professeurs de toute discipline peuvent aider leurs élèves à effectuer des apprentissages importants en lecture. Cependant, une formation appropriée peut leur être utile pour les diriger dans la réorganisation des activités d'apprentissage données aux élèves et dans la préparation d'un matériel adapté. C'est l'approche adoptée par Lecavalier et Brassard (1993); cela paraît une avenue intéressante à considérer au collégial. Ainsi, même si la lecture ne fait pas l'objet d'un cours, se pourrait-il que les collégiens effectuent des apprentissages en ce domaine soit à travers leurs

cours réguliers, soit en s'inscrivant dans un cours d'appoint en français? Ces aspects devraient être retenus lors de la création d'un protocole d'entrevue.

Au niveau de ce qui doit être enseigné à de jeunes collégiens, les recensions réunies par Flippo et Caverly (1991) ou celles effectuées par Pearson et Fielding (1991), Paris *et al.* (1991), Dole *et al.* (1991) constituent de véritables mines de renseignements et rejoignent souvent les conclusions d'études portant plus spécifiquement sur les niveaux primaire et secondaire comme celles de Pressley (1990) et de Scheid (1993). Les stratégies proposées sont nombreuses et plusieurs font consensus parmi les chercheurs : distinguer ce qui est important de l'accessoire, résumer le texte lu, activer ses connaissances personnelles, y intégrer les nouvelles informations, inférer les informations implicites dans le texte ou leurs liens avec la base personnelle de connaissances, superviser son activité, établir des buts propres et en évaluer l'atteinte. Sont également importantes les stratégies relatives aux niveaux de structuration des textes (la microstructure, la macrostructure, la superstructure), les stratégies de questionnement, de soulignement, de prise de notes, d'organisation visuelle des informations comme la carte sémantique. Des connaissances procédurales et conditionnelles doivent aussi être enseignées pour permettre à l'élève d'accomplir efficacement les diverses stratégies de lecture, de savoir quand s'en servir et à quelle fin, d'évaluer leur efficacité et leur coût en temps et en énergie.

Au niveau des méthodes d'enseignement, diverses modèles didactiques sont recensés par Giasson (1992) : l'enseignement explicite et stratégique, l'enseignement réciproque, l'enseignement coopératif et l'enseignement intégré. L'enseignement explicite décrit par Nist et Mealey (1991) se caractérise par huit étapes essentielles : attirer l'attention, présenter une vue générale de la stratégie enseignée, expliquer les termes nouveaux, décrire les étapes à franchir, effectuer devant les élèves la stratégie enseignée, superviser la mise en pratique de la stratégie par l'élève, favoriser la pratique autonome de la stratégie par l'élève et refaire la démonstration de la stratégie en vue d'aider l'élève à superviser sa propre utilisation de la stratégie. L'enseignement stratégique mis de l'avant par Pressley (1990), Tardif (1992) et Scheid (1993) se distingue de l'enseignement explicite par l'accent mis sur la nécessité d'un enseignement explicite des conditions d'utilisation des stratégies enseignées, par l'attention donnée aux facteurs motivationnels et par l'intégration de l'enseignement de la lecture à l'enseignement des connaissances spécifiques de toute discipline scolaire.

L'enseignement réciproque élaboré par Palincsar et Brown (1989) repose sur la communication interactive à l'intérieur de la classe. Le dialogue exploite quatre stratégies utilisées généralement par des lecteurs efficaces : le résumé personnel d'un passage lu, le questionnement sur le contenu du texte, la clarification d'aspects obscurs et les prédictions sur le contenu à venir. L'enseignement coopératif, opposé par Giasson à l'enseignement compétitif, prend diverses formes; dans tous les cas, il permet à des équipes d'élèves de collaborer à parfaire leurs stratégies de lecture. L'enseignement intégré d'Ogle (1988) propose de créer un continuum où les stratégies avant, pendant et après la lecture s'associent tant dans l'activité apprise par l'élève que dans l'enseignement pratiqué par l'enseignant. Giasson se sert de l'enseignement stratégique comme base pour proposer un modèle intégrateur de l'enseignement de la lecture qui fait place aux aspects originaux de chaque approche didactique.

Ressortent de ces modèles d'enseignement la préoccupation d'offrir à l'élève une démonstration détaillée de la réalisation des stratégies de lecture enseignées et l'occasion d'effectuer des exercices complexes et contextualisés. Pendant ces exercices, l'élève apprend progressivement à maîtriser les stratégies enseignées et à s'en servir de façon autonome dans des conditions nouvelles. Cet apprentissage bénéficie de l'aide du professeur qui, cependant, retire progressivement son soutien selon le principe de l'étayage («scaffolding» en anglais) pour laisser à l'élève l'entière responsabilité de son activité; il bénéficie également de l'aide des autres élèves, ce qui favorise le développement chez lui d'un regard conscient sur son activité. Dans ces approches, la conception du rôle des professeurs a évolué : le professeur n'est plus seulement celui qui commande les activités d'apprentissage; on demande qu'il soit aussi celui qui oriente ces activités en fonction d'une théorie de la compréhension, qui modélise les processus et commente leur usage, qui supporte l'action de l'élève en lui transférant progressivement la responsabilité et le contrôle des activités (Nist et Mealey, 1991; Pearson et Fielding, 1991). Enfin, l'enseignement de la lecture doit être conçu en tenant compte des réticences des élèves à utiliser les stratégies enseignées, des fausses conceptions relatives à la lecture et des perceptions négatives que bien des élèves ont d'eux-mêmes, de l'école et des tâches de lecture exigées. Par exemple, la tendance actuelle de recourir à des textes et à des tâches authentiques tirés de la vie réelle (Pearson et Fielding, 1991) par opposition à l'utilisation traditionnelle de

textes construits sur mesure et d'exercices de portée restreinte constitue une façon de contrer certaines réticences des élèves.

À propos des formateurs, Scheid (1993) et Giasson (1995) rappellent le rôle essentiel du professeur dans l'apprentissage de la lecture. Scheid insiste sur l'interaction entre l'élève et le professeur et suggère à ce dernier de se montrer très sensible aux besoins individuels; cette attitude conduit généralement l'enseignant à orienter ses interventions de façon à assurer une meilleure compréhension et un meilleur usage des stratégies enseignées. Cependant, le manque de connaissances des enseignants peut engendrer un faible enseignement des stratégies. Ce problème de connaissance est soulevé par Lafontaine (1996) qui signale que dans la Communauté française de Belgique, se tenir au courant des acquis de la didactique dépend de la bonne volonté et des efforts personnels des enseignants. Leur enseignement repose de façon importante sur une conception qu'il convient d'appeler «le principe du forgeron» : c'est en s'exerçant à lire qu'on apprend à lire. Dans un tel contexte, enseigner des stratégies de lectures devient une chose rare.

Mais comme le signale Giasson, « parmi les facteurs qui relèvent de l'enseignant, la conception de ce qu'est la lecture représente l'un de ceux qui influencent le plus sa façon d'enseigner. [...] Par ricochet, la conception endossée par l'enseignant déteindra sur celle des élèves » (Giasson, 1995, p. 31). Cette vision de l'impact du professeur et de ses conceptions quant à la lecture est sous-jacente à l'inquiétude de Meyer, Breuil, Barbosa et Olinger (1994) qui estiment « que les enseignants manquent de repères sûrs »; ces chercheurs se demandent quelle formation leur donner pour éviter que l'école oeuvre à développer chez les jeunes une conception étriquée de la lecture (Meyer *et al.*, 1994, p. 28). Sous un autre angle, Fraisse (1995) signale qu'il est possible de dégager des comportements des étudiants à l'égard de la lecture des « modèles pédagogiques typés » qui caractérisent les grands groupes disciplinaires. Observer chez les jeunes les effets des conceptions des enseignants sous-jacentes à leur usage de la bibliographie, à leur préparation d'exercices de lecture, à leurs consignes d'études, à leurs références à la bibliothèque pourrait permettre d'ajuster la formation didactique à offrir à ces enseignants pour en faire de meilleurs formateurs en lecture.

Ainsi, la formation en lecture, telle qu'elle se pratique à divers niveaux scolaires, constitue un objet complexe aussi bien en son contenu qu'en ses méthodes. Les facteurs susceptibles de favoriser une évolution positives des compétences et

des perceptions sont très variés; mais tout aussi variées sont les causes susceptibles de nuire à son apprentissage. Selon Dole *et al.* (1991), l'enseignement de la lecture devrait se faire selon un modèle souple et intentionnel et devrait conduire à un usage souple et intentionnel des stratégies de lecture. Dans le contexte de l'enseignement collégial où l'enseignement de la lecture ne se pratique pas comme tel, les cégépiens peuvent-ils développer un usage souple et intentionnel des stratégies de lecture? Se pourrait-il que certains éléments des contenus ou des méthodes d'enseignement décrits ci-dessus fassent tout de même partie de l'expérience scolaire des cégépiens et contribuent, par un bon ou un mauvais usage, à leur amélioration ou à leur stagnation comme lecteurs? Se pourrait-il que les conceptions de leurs enseignants aient un impact sur leur évolution comme lecteurs?

3. État de la question, questions et objectifs spécifiques

Bien que la lecture constitue un enjeu majeur de la formation dispensée dans les écoles et un atout essentiel pour la réalisation personnelle dans la société actuelle, les responsables pédagogiques et les décideurs politiques disposent de peu d'informations quant à la maîtrise des habiletés en lecture des cégépiens à leur arrivée et à leur sortie du collégial. On ne dispose pas, non plus, de données quant à leur évolution comme lecteurs pendant ce cycle d'études où la lecture n'est pas enseignée comme telle. Pourtant, à ce niveau tout comme pour les études universitaires, la lecture représente un instrument essentiel d'acquisition de connaissances. La présente recherche veut donc «étudier l'impact, aux yeux des cégépiens finissant des études préuniversitaires, de la formation reçue et des expériences de lecture vécues au collégial sur l'évolution de leurs compétences en lecture et de leurs perceptions à l'égard de la lecture». La recension effectuée ci-dessus permet de préciser cet objectif.

3.1 La synthèse de la recension

Pour atteindre cet objectif général de recherche, la recension des écrits effectuée a touché deux aspects importants : les caractéristiques des jeunes lecteurs et la formation en lecture. Cette recension s'insère sous un triple cadre théorique. Ce cadre définit la lecture comme une activité holistique et stratégique de construction du sens mettant en cause trois intervenants : le contexte, le texte et le lecteur. Le lecteur est vu dans cette recherche comme un individu qui met en

interaction des compétences métacognitives, langagières et cognitives avec ses connaissances lexicales et ses connaissances de l'univers en vue de construire le sens. Pour évaluer les compétences du lecteur, l'instrument devrait faire appel à une performance originale de l'individu dans un contexte authentique et diversifié; le correcteur en fait une évaluation analytique. Pour connaître les perceptions du lecteur et son interprétation des facteurs d'évolution, l'instrument utile prend la forme ou d'entrevue ou de questionnaire écrit faisant appel à des échelles de Lickert.

Les traits des jeunes lecteurs révélés par les études américaines et européennes démontrent la faiblesse des connaissances métacognitives des élèves, les perceptions négatives qui affectent leur motivation à lire, la faiblesse de leurs connaissances relatives aux structures de texte, leurs difficultés à trouver le sens d'un texte et à l'abrégier, leur manque de stratégies pour construire le sens. Compte tenu du modèle du lecteur auquel se réfère cette recherche, de telles faiblesses restreignent à coup sûr l'utilisation de la lecture comme activité efficace et rentable. Il apparaît nécessaire que les instruments de cette recherche visent à faire ressortir les forces et les faiblesses des cégépiens par rapport à ces traits qui concernent aussi bien leurs compétences langagières, cognitives et métacognitives. Ces traits mettent aussi en cause leurs perceptions à l'égard de la lecture et à l'égard de soi comme lecteur.

La formation du lecteur constitue une réalité complexe. Le contenu, les méthodes et les conditions de l'enseignement de la lecture ne peuvent se résumer de façon simple. Cependant, les recherches effectuées en ce domaine révèlent l'importance de développer un enseignement souple et intentionnel, de type stratégique, ayant comme objet des stratégies de lecture qu'un bon lecteur utilise de façon souple et intentionnelle. Elles révèlent également le rôle capital du professeur, de ses conceptions et de ses connaissances en didactique de la lecture. Les instruments de cueillette d'information de cette recherche seront d'autant plus appropriés à l'état des connaissances qu'ils cherchent à connaître la place qu'occupe dans les études collégiales l'enseignement de stratégies de lecture et les approches didactiques adoptées pour donner cette formation; leur utilité sera plus grande encore s'ils permettent à l'analyse d'en faire ressortir les conceptions de la lecture qui sous-tendent la formation des cégépiens. Ces préoccupations dans la préparation des instruments est d'autant plus importante que la complexité de la formation du lecteur a de quoi laisser fort perplexe quant au développement

des habiletés de lecture des cégépiens dans un contexte où la lecture n'est pas enseignée.

3.2 Les questions spécifiques

La recension théorique qui précède et les modèles de la lecture, du lecteur et de l'évaluation sur lesquels cette recension s'appuie permettent de spécifier la question générale de recherche en la découpant en deux dimensions essentielles. Pour déterminer s'il y a évolution des compétences et des perceptions des cégépiens en tant que lecteurs au cours de leurs études collégiales, que révèle une évaluation des compétences et des perceptions des cégépiens inscrits dans des programmes préuniversitaires effectuée au début et à la fin des études collégiales? Compte tenu de l'absence d'un enseignement spécifique de la lecture, quels facteurs les cégépiens pointent-ils pour expliquer l'évolution ou la stagnation de leurs compétences et de leurs perceptions comme lecteurs? Ces deux questions cement les deux dimensions interreliées dans l'objectif général et conduisent à étudier les liens didactiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

3.3 Les objectifs spécifiques

Pour atteindre l'objectif général et répondre aux questions spécifiques posées ci-dessus, il est nécessaire de déterminer les compétences et les perceptions des cégépiens comme lecteurs à deux moments importants de leur curriculum scolaire, soit au début et vers la fin de leur programme d'étude; cette double évaluation permet d'analyser l'évolution des cégépiens entre les deux moments visés et de chercher ensuite avec eux les facteurs auxquels ils attribuent eux-mêmes leur évolution. Il en résulte deux objectifs spécifiques : analyser l'évolution des compétences langagières, cognitives et métacognitives en lecture et l'évolution des perceptions à l'égard de la lecture des cégépiens; analyser les facteurs auxquels les cégépiens attribuent leur progression ou leur stagnation dans la maîtrise de la lecture.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Un chercheur se doit d'indiquer clairement ses préférences.

Huberman et Miles

Les moyens mis en oeuvre pour assurer l'atteinte des objectifs et la validité des résultats de la recherche sont présentés ici; ils concernent le protocole de recherche, l'échantillon, les instruments de cueillette des données, les étapes de la recherche et les mesures à caractère déontologique.

1. Le protocole de recherche

Étant donné qu'on dispose actuellement de peu de connaissances quant aux compétences et aux perceptions des cégépiens comme lecteurs et quant à leur évolution à ce titre pendant leurs études collégiales, il convient d'adopter un protocole de recherche de type exploratoire et descriptif. Le but poursuivi par cette recherche est de constituer un premier ensemble d'informations précises et justes quant à la maîtrise des compétences reliées à la lecture, quant aux perceptions qui déterminent la gestion que fait le lecteur de son activité et quant aux facteurs qui favorisent ou nuisent à une meilleure maîtrise de la lecture au cours des études collégiales en l'absence de tout enseignement spécifique. Il convient donc d'adopter une approche de la recherche qui explore le domaine visé.

Cette exploration se fait en suivant deux voies qui permettent d'espérer des résultats révélateurs quant au domaine d'étude : d'abord l'administration d'un test de lecture, ensuite des entrevues. Avec le test, l'exploration se fait selon une démarche de type test - retest. Les données qui en résultent fournissent des indications quant aux caractéristiques des sujets à chaque passation du test. Il est alors possible d'en dégager des indices quant à l'évolution des sujets sur les domaines de compétences et de perceptions évalués par le test.

Avec les entrevues, l'exploration prend la forme d'une étude qualitative : il s'agit d'observer les éléments d'information que véhiculent des sujets conscients des objectifs de la recherche, comprenant le sujet dont ils parlent et capables d'identifier dans leur expérience personnelle et scolaire des éléments appropriés au sujet, éléments auxquels ils donnent le sens qu'ils jugent pertinent. En effet, même si les sujets connaissent peu les processus internes, cognitifs, langagiers, métacognitifs et affectifs dont parlent les théories de la lecture, en tant qu'individus de 18-19 ans, en tant que cégépiens bientôt prêts à amorcer des études universitaires, ils peuvent objectiver leur expérience de la lecture au cours des dernières années et porter un jugement sur celle-ci. C'est du moins ce qu'on peut normalement attendre d'eux. Ce n'est donc pas une masse de données traitables statis-

tiquement qui ressort des entrevues, mais plutôt des indications sur certaines caractéristiques de l'évolution de cégépiens comme lecteurs que les sujets jugent importantes et sur certains éléments de la vie scolaire collégiale qu'ils relient aux apprentissages effectués en lecture pendant cette période.

2. L'échantillon

Deux opérations d'échantillonnage sont effectuées dans cette recherche. Un premier échantillon est établi pour la passation à deux reprises d'un test. À partir de ce premier échantillon, un sous-échantillon est établi pour la conduite des entrevues.

2.1 L'échantillon pour le test

2.1.1 La constitution de l'échantillon

L'échantillon initial de cette recherche fut constitué à partir de groupes-classes mis à la disposition du chercheur par des professeurs de Français dans un cégep de la région montréalaise. Le test a été passé à sept groupes-classes formant un échantillon source totalisant 212 sujets. Les groupes-classes créés par ordinateur mêlent les élèves de différents programmes en fonction de diverses contraintes horaires, sans tenir compte de leur âge, de leur sexe, de leur langue maternelle ou de leurs études antérieures. Une fois écartés les étudiants inscrits dans des programmes de formation technique et ceux qui n'en étaient plus à leur première session au cégep, l'échantillon se ramène à un groupe de 115 sujets tirés d'une population de 1934 élèves inscrits dans des programmes constituant des voies d'accès aux études universitaires. L'échantillon représente donc 5,7% de la population concernée.

La composition de l'échantillon initial selon les programmes d'études préuniversitaires est reproduite dans le tableau 2 qui présente également les données quant à la répartition de la population du collège. Pour décrire cette dernière, ne sont retenus que les élèves inscrits en première session dans des programmes préuniversitaires pour l'année 1993-1994. Sont absents de l'échantillon initial les élèves en Lettres (5% de la population) et en Arts (1% de la population); il eût fallu 5 étudiants en Lettres et 1 étudiant en Arts pour reproduire dans l'échantillon initial une distribution des sujets équivalente à celle de la

population. Ce phénomène limite donc la portée des analyses et des conclusions de cette recherche aux seuls champs d'étude représentés dans l'échantillon, à savoir les Sciences de la nature et les Sciences humaines.

Tableau 2 : La composition de l'échantillon initial par programmes d'études comparée à la population concernée du collège

	ÉCHANTILLON		POPULATION	
	NOMBRE DE SUJETS	%	NOMBRE D'ÉLÈVES	%
SCIENCES DE LA NATURE	49	42,6 %	689	35,6 %
SCIENCES HUMAINES	66	57,4 %	1126	58,2 %
ARTS	0	0 %	25	1,3 %
LETTRES	0	0 %	94	4,9 %
TOTAL	115	100 %	1934	100 %

Dans l'échantillon initial, les filles et les garçons sont présents en nombre égal, soit 58 et 57 respectivement. Du point de vue de l'âge, l'échantillon est composé principalement de sujets de 17 ans (80,9 %); les autres sujets ont déclaré avoir 16 ans (9 sujets ou 7,8 %), 18 ans (12 sujets ou 10,4 %), 23 ans (1 sujet ou 0,9 %). En ce qui concerne la langue maternelle, 108 sujets ou 93,9% de l'échantillon initial ont déclaré avoir le français comme langue maternelle. Les 7 autres sujets ont déclaré parler l'anglais (2 sujets), l'arabe, le chinois, le créole, l'espagnol ou le vietnamien en tant que langue maternelle.

2.1.2 La force scolaire de l'échantillon

Pour bien évaluer la portée réelle des résultats obtenus au terme de cette recherche, il faut analyser d'autres aspects de la composition de l'échantillon susceptibles d'en affecter les performances en lecture comme l'inscription dans un programme ou un cours particulier ou la performance scolaire au secondaire. Si l'échantillon se révèle composé d'élèves forts, un effet de plafonnement est susceptible de limiter l'amélioration observable chez des sujets qui auraient obtenu une note élevée à la première passation du test. Inversement, un échantillon faible pourrait laisser croire à une forte amélioration moins susceptible de se reproduire dans un échantillon moyen.

L'analyse de la provenance des sujets révèle que seules quatre classes ont fourni des sujets à l'échantillon initial : deux classes réunissent 73 élèves inscrits au Diplôme d'études collégiales (DEC) et au Baccalauréat international (BI), soit 63,5 % de l'échantillon initial; deux classes d'élèves inscrits au DEC seulement et suivant un cours d'appoint en Français amènent 42 sujets, soit l'autre 36,5 %. Cela

crée donc un échantillon initial un peu particulier d'où sont absents des élèves inscrits au DEC seulement et ne suivant pas un cours d'appoint en Français, soit la masse des élèves réguliers du collégial. Au moment de découvrir cette caractéristique de son échantillon, le chercheur s'est trouvé placé devant l'alternative de retarder de deux ans son étude pour la reprendre avec un nouvel échantillon lors de la prochaine année scolaire ou d'effectuer sa démarche exploratoire avec l'échantillon obtenu initialement. Dans ce dernier cas, les conclusions de la recherche devaient être énoncées avec prudence, en fonction de cet échantillonnage particulier apparemment constitué des seuls élèves forts et faibles. C'est l'hypothèse que le chercheur a retenu.

La force scolaire relative de l'échantillon initial ressort des performances scolaires des sujets au secondaire, notamment de la note à l'Épreuve de compréhension du MEQ, en fin de secondaire V, de la Note finale en Français en secondaire V et de la Cote de réussite au secondaire calculée à partir des résultats obtenus aux examens ministériels au secondaire. Cette cote est calculée par le système CHESCO de la DGEC. Le tableau 3 permet d'observer la distribution des sujets en cinq catégories de force, en prenant comme point premier de l'échelle la note de 65 souvent utilisée comme point de référence dans les cégeps pour désigner des élèves faibles au secondaire; au-dessus, trois tranches successives de 7 points créent trois catégories d'élèves moyens; enfin, au-delà de 85 se regroupent les sujets forts.

Tableau 3 : La force au secondaire des sujets de l'échantillon initial

	ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION			NOTE FINALE EN FRANÇAIS			COTE DE RÉUSSITE AU SECONDAIRE		
	TOUS	AP	BI	TOUS	AP	BI	TOUS	AP	BI
FABLES (moins de 65)	9	9	0	13	13	0	9	9	0
MOYENS-FABLES de 65 à 71	10	10	0	21	20	1	15	15	0
MOYENS (de 72 à 78)	32	17	15	11	8	3	11	11	0
MOYENS-FORTS de 79 à 85	34	5	29	30	0	30	20	7	13
FORTS 86 et plus	27	0	27	38	0	38	59	0	59
MOYENNE	79,27	71,49	83,76	78,73	66,51	85,68	82,70	71,00	89,53
N =	112	41	71	113	41	72	114	42	72

Légende : Dans ce tableau, «Tous» désigne l'échantillon complet; «BI», le sous-échantillon des élèves inscrits au Baccalauréat international et au DEC; «AP», celui des élèves inscrits au DEC seulement et suivant un cours d'appoint en Français. N indique le nombre de sujets de cette recherche pour lesquels la DGEC a transmis des données, en mai 1994.

Que révèle ce tableau? De toute évidence, les élèves dits forts et moyens-forts sont surreprésentés : ils constituent plus de la moitié de l'échantillon initial pour chaque note. Néanmoins, on retrouve des sujets dans toutes les catégories d'élèves moyens et faibles. Cependant, il faut reconnaître la sous-représentation des élèves dits moyens, moins évidente dans l'Épreuve de compréhension, mais très nette pour les deux autres scores. Ressort également de ce tableau que le moyenne la plus faible des sujets inscrits au BI a trait à l'Épreuve de compréhension; 20 % de ces sujets se retrouvent dans la catégorie «moyens». Chez les sujets en appoint de Français, cette moyenne est la plus élevée, à quasi égalité avec la Cote de réussite au secondaire. Il faut retenir de cette analyse la faiblesse relative (ou la force moindre) des sujets du BI en compréhension de texte et la présence de sujets de force moyenne, plus nombreux en compréhension.

Diverses autres analyses ont été effectuées dont les données ne sont pas présentées dans le tableau 3. D'un côté, l'examen de la force scolaire de l'échantillon initial selon le programme d'études produit les résultats attendus, à savoir la nette supériorité du groupe d'élèves inscrits en Sciences de la nature qui maintiennent un écart de moyenne allant de 6 à 12 % environ par rapport aux sujets inscrits en Sciences humaines dans les trois scores examinés. D'un autre côté, le sous-échantillon des sujets ayant un appoint de Français démontre une force scolaire comparable à celle d'élèves semblables dans d'autres collèges pour lesquels des données similaires à celles ci-dessus étaient disponibles.

Pour apprécier les résultats de cette recherche, la surreprésentation des élèves forts en provenance des groupes du BI et celle des élèves faibles venant des groupes d'appoint en Français imposent donc des contraintes importantes. Il est prévisible que les sujets les plus forts performant mieux au prétest et aient plus de difficulté à démontrer une amélioration au post-test. Par contre, il faut nuancer la force relative de l'échantillon et rappeler les indices d'une réussite moins grande des sujets provenant du BI à l'Épreuve de compréhension. La structure de l'échantillon initial laisse présager la possibilité d'une polarisation en forts et faibles lors de la passation du test et la difficulté de mesurer un progrès réel au post-test pour les sujets forts.

2.1.3 L'analyse de la mortalité expérimentale

Des 115 sujets constituant l'échantillon initial lors du prétest, 83 se sont présentés, trois sessions plus tard, lors du post-test, ce qui réduit l'échantillon initial de 32 sujets. À quoi faut-il attribuer ces défections? Treize sujets ont quitté le collège, quatre se sont réorientés vers des études professionnelles, ce qui laisse un échantillon disponible de 98 sujets. Parmi ceux-là, 83 se sont présentés au test, soit 84,7 % des sujets encore disponibles. Des 15 qui n'ont pas passé le post-test, 12 ont confirmé plus d'une fois leur présence sans jamais se présenter; deux ont carrément refusé et un n'a pu être rejoint. Au total, les 83 sujets qui ont pris part au post-test représentent 72,2 % de l'échantillon initial. La totalité des sujets encore inscrits au BI a passé le post-test. C'est donc chez les élèves qui ont abandonné le BI (9) et chez ceux inscrits en appoint de Français (23) qu'il faut chercher les 32 absents du post-test. Cette caractéristique des sujets qui ont fait défection donne à penser qu'il s'agit peut-être d'élèves qui ont une moins bonne image d'eux-mêmes d'un point de vue scolaire ou quant à leur habileté en lecture. En effet, un des sujets qui a explicitement refusé de participer a justifié sa réponse en s'appuyant sur sa langue maternelle. Les 12 sujets qui ont accepté de passer le test et ne se sont pas présentés ont parlé d'oubli, d'amis à rencontrer ou d'autres activités pour expliquer leur absence, avant d'accepter un second rendez-vous auquel ils ne sont pas plus venus. Les raisons données ressemblent finalement à des prétextes et l'acceptation verbale suivie d'une absence signale peut-être la volonté de ne pas se confronter à quelque chose qui laisse mal à l'aise et l'envie de ne pas le laisser savoir.

Les sujets disparus se caractérisent de la façon suivante : 13 garçons et 19 filles; 29 sujets qui ont le français pour langue maternelle et 3 de langue maternelle autre; 5 des 49 élèves en Sciences de la nature et 27 des 66 sujets en Sciences humaines; 9 des 73 inscrits au BI et 23 des 42 inscrits à un appoint en Français. Ces informations suggèrent que ce sont surtout des élèves plus faibles au départ qui ne font plus partie de l'échantillon lors du post-test. D'ailleurs, un regard sur la Cote de réussite au secondaire des sujets disparus permet de confirmer cette hypothèse : dans les catégories de sujets faibles ou moyens-faibles, 55 à 60 % des sujets ont quitté; chez les sujets forts, 11 % des sujets ont quitté. La surreprésentation des sujets forts dans l'échantillon augmente donc et le risque d'un plafonnement des sujets dans le post-test prend de l'ampleur.

2.1.4. Les caractéristiques de l'échantillon définitif

L'échantillon expérimental utile se ramène donc aux 83 sujets présents lors du post-test. Ils forment l'échantillon définitif à partir duquel les études subséquentes sont effectuées. Les caractéristiques de ces 83 sujets au moment du prétest sont importantes; elles déterminent des sous-échantillons dans l'analyse des résultats au test. Le tableau 4 les rapporte. Il y a maintenant un peu plus de garçons que de filles. Les élèves en Sciences de la nature sont plus nombreux que les élèves de Sciences humaines. Les élèves inscrits au DEC seulement ne forment plus que 22,9 % de l'échantillon contre 77,1 % pour les élèves du BI qui ont ainsi augmenté leur poids relatif dans l'échantillon. Il importe de se rappeler que les 19 sujets inscrits au DEC seulement suivaient un cours d'appoint en Français.

Tableau 4 : Les caractéristiques des sujets de l'échantillon définitif lors du prétest

ÂGE	SEXE	LANGUE MATERNELLE	PROGRAMME	DIPLOME POSTULÉ
16 ans = 8	M : 44	Français : 79	Sciences de la nature : 44	DEC : 19
17 ans = 68	F : 39	Autres : 4	Sciences humaines : 39	BI + DEC : 64
18 ans = 7				N = 83

Le tableau 5 permet de comparer les moyennes de l'échantillon définitif avec celles apparaissant au tableau 3. Il ressort que la force au secondaire des sujets présents à la fin de la recherche est sensiblement la même que celle de l'échantillon initial. C'est encore l'Épreuve de compréhension qui a la moyenne la plus faible; cela tient sans doute au fait que les sujets inscrits au BI sont relativement moins forts en compréhension que dans les autres scores comparés, comme on l'a constaté précédemment. Quant aux sujets venant des groupes d'appoint en Français, c'est dans la Note finale en Français que se trouve leur moyenne la plus faible, non dans l'Épreuve de compréhension; l'échantillon demeure donc intéressant pour explorer les qualités de lecteurs des cégépiens, malgré les limites découlant de sa composition.

Tableau 5 : La force scolaire au secondaire de l'échantillon définitif

	ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION			NOTE FINALE EN FRANÇAIS			COTE DE RÉUSSITE AU SECONDAIRE		
	TOUS	AP	BI	TOUS	AP	BI	TOUS	AP	BI
MOYENNE	80,67	71,68	83,38	81,13	66,53	85,54	85,70	72,26	89,75

Légende : Dans ce tableau, «Tous» désigne l'échantillon complet; «AP», le sous-échantillon des élèves inscrits au DEC seulement et suivant un cours d'appoint en Français; «BI», celui des élèves inscrits au Baccalauréat international et au DEC.

Lors du post-test, comme le montre le tableau 6, l'écoulement de trois sessions modifie l'âge des sujets et le programme d'études de quelques-uns. On compte dorénavant un étudiant en Lettres venu des Sciences de la nature; cinq étudiants sont passés des Sciences de la nature aux Sciences humaines alors qu'un étudiant a fait le chemin inverse; au total 7 étudiants ont modifié leur choix de programme. Plus nombreux sont les sujets qui ont modifié leurs visées quant au diplôme postulé. En effet, des 64 qui voulaient le BI (Voir le tableau 4), il n'en reste plus que 37; toutefois, aucun de ceux-ci n'a changé de programme. Par contre, 27 sujets ont renoncé à leur projet initial et postulent dorénavant un DEC uniquement; c'est parmi ces derniers et parmi les 19 sujets inscrits à un appoint en français que se retrouvent les 7 sujets qui ont modifié leur programme d'études. Le tableau 6 montre enfin que tous les sujets ne sont pas parvenus, en cette quatrième session, au terme de leur programme collégial préuniversitaire : 31,3 % des sujets devront poursuivre leurs études au-delà de cette session pour obtenir leur diplôme. Ils n'ont pas tous réussi les trois cours de français qui apparaissent obligatoirement à leur programme pendant les trois sessions. Les données montrent que 10 des 12 sujets qui se retrouvent dans cette situation sont des élèves inscrits initialement à un cours d'appoint en français.

Tableau 6 : Les caractéristiques des sujets de l'échantillon définitif au moment du post-test

ÂGE	DERNIÈRE SESSION	COURS OBLIGATOIRES DE FRANÇAIS RÉUSSIS	PROGRAMME	DIPLOME POSTULÉ
17 ans = 2	Oui : 57	1 : 1	Sciences de la nature : 39	DEC : 46
18 ans = 51	Non : 26	2 : 11	Sciences humaines : 43	BI + DEC : 37
19 ans = 30		3 : 71	Lettres : 1	N = 83

2.2 L'échantillon pour les entrevues

Pour déterminer la constitution de l'échantillon d'entrevue, les objectifs de la recherche imposent de tenir compte de deux facteurs : l'évolution des sujets comme lecteurs révélée par le test, à savoir la progression, la stagnation ou la régression, et les programmes d'études préuniversitaires représentés dans l'échantillon. Par ailleurs, la composition particulière de l'échantillon de test et son évolution au cours des trois sessions d'études collégiales imposent de tenir compte du diplôme postulé BI et DEC ou DEC seulement. Il s'avère même intéressant, pour réunir en entrevue des sujets dont l'expérience scolaire vécue au cégep est diversifiée, de considérer l'état d'inscription au moment du post-test plutôt que celle du prétest :

cela augmente le bassin d'élèves inscrits au DEC et assure une présence significative d'anciens élèves du BI passés au DEC pendant leurs études et dont le curriculum est différent des sujets inscrits au BI ou en appoint de Français. Ces trois critères conduisent à un échantillon stratifié dont la structure, décrite au tableau 7, suppose 24 sujets.

Tableau 7 : La structure du sous-échantillon pour les entrevues (N=23)

DIPLOME (LORS DU POST-TEST)	PROGRAMME (LORS DU POST-TEST)	ÉVOLUTION RÉVÉLÉE PAR LE TEST		
		PROGRÈS	STAGNATION	RÉGRESSION
BI et DEC	Sciences de la nature	2	2	2
	Sciences humaines	2	2	2
DEC seulement	Sciences de la nature	2	2	1
	Sciences humaines	2	2	2

Pour déterminer l'évolution des sujets comme lecteurs, trois aspects liés au test sont pris en considération : la différence brute entre le prétest et le post-test quant à la note globale de performance pour l'ensemble du test, l'évolution de la performance dans les huit tâches du test et le changement dans le niveau de performance au test. La différence de la note globale entre les deux tests est jugée positive si elle est supérieure à 0,15; elle est négative si elle est inférieure à -0,15; autrement, elle est dite nulle. Cette marge de 0,15 autour d'une différence brute égale à zéro est requise pour éviter de parler de régression ou de progression pour des différences petites comme - 0,08 ou de 0,06. L'ampleur de cette marge a été fixée en prenant l'équivalent d'un demi-pas dans l'échelle de performance du test (Voir la section 3.1 ci-dessous). L'évolution de la performance dans les huit tâches du test repose sur une appréciation du nombre de tâches où le sujet a connu une hausse ou une baisse de sa note. Quant au changement dans le niveau de performance, il est déterminé par le passage d'une catégorie à l'autre dans l'échelle de performance associée au test. Par une évaluation de ces trois facteurs, chaque sujet ayant passé le test s'est vu attribuer une mention «progrès», «stagnation» ou «régression» utile à la seule fin de constituer l'échantillon d'entrevue. La prise unique d'information sous-tendant cette mention a incité à un usage restreint.

Les sujets ont été choisis au hasard. Invités par téléphone à prendre part à l'entrevue, ils pouvaient décliner l'invitation. Au moment d'inviter les sujets en entrevue, il est apparu qu'un seul sujet parmi les 83 répondait aux trois critères «régression», «Sciences de la nature» et «DEC seulement»; ce sujet a accepté l'invitation. Comme le montre le tableau 7, l'échantillon d'entrevue est donc

constitué de 23 sujets qui se partagent comme suit : 12 sujets au BI, 11 au DEC seulement; 11 en Sciences de la nature, 12 en Sciences humaines; 8 qui ont progressé, 8 qui ont stagné, 7 qui ont régressé.

3. Les instruments de cueillette des données

Dans cette recherche, deux instruments sont utilisés : un test de lecture et un protocole d'entrevue. La prochaine section décrit le test choisi, ses qualités métriques et sa pertinence pour cette recherche; la suivante expose l'élaboration du protocole d'entrevue et montre son adéquation aux objectifs poursuivis ici.

3.1 Un test de lecture

Le test choisi est le *TeLeC* ou *Test diagnostique de lecture pour le collégial* produit par l'équipe de Turcotte (1995). Diverses raisons militent en faveur du choix de ce test pour cette recherche. D'inspiration cognitiviste, cet instrument se fonde sur le modèle du lecteur au collégial décrit précédemment. Il couvre des compétences langagières, cognitives et métacognitives ainsi que certains aspects affectifs à la source de la motivation à lire. Pour évaluer les compétences des sujets, il adopte une approche contextualisée et authentique, de type «évaluation de performance», et une correction analytique ; il utilise des échelles de Lickert pour mesurer les perceptions. Il satisfait donc à plusieurs exigences du cadre théorique de cette recherche en matière d'évaluation du lecteur.

Le test est constitué de trois documents : une fiche d'identification réunissant quelques données sur l'identité du sujet et sur son curriculum collégial; un cahier de textes et le test comme tel sous la forme d'un cahier dans lequel les sujets répondent. Deux textes, un narratif et un argumentatif, servent de base au test qui propose huit tâches et deux ensembles de questions à caractère affectif et métacognitif. Le tableau 8 dresse la liste des objets évalués dans ce test. L'analyse de ce tableau permet de constater que le test fournit des données sur des aspects identifiés comme des faiblesses chez les jeunes de 17 ans, dans les études recensées précédemment; cela constitue un facteur supplémentaire favorisant d'y recourir. Se trouve, à l'annexe 1, la définition et la description des variables du *TeLeC* utilisées dans cette recherche. Ces tableaux permettent de connaître l'objet de chacune des tâches du test et d'établir un lien entre les objets identifiés au tableau

8 et les variables évaluées par le test. Pour guider les correcteurs existent une grille de correction, un corrigé, une feuille de lecture optique pour l'entrée des données et un guide d'utilisation du test. Ce guide décrit en détail l'évaluation de chaque critère et présente maints exemples de réponse correspondant aux diverses notes du barème; pour chaque tâche, le guide offre une illustration de l'évaluation d'une réponse avec justification du choix de la note.

Tableau 8 : Les objets mesurés par le TeLeC (Turcotte, 1995)

<p>1- AU PLAN AFFECTIF (les perceptions) Le test demande à l'élève d'établir ses perceptions à l'égard de certaines tâches de lecture. Ces perceptions concernent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la difficulté des textes; • la difficulté des tâches; • la contrôlabilité des tâches; • la compétence devant les tâches; • la compréhension des tâches; • la valeur des tâches.
<p>2- AU PLAN LANGAGIER Les tâches imposées à l'élève permettent de mesurer sa compétence :</p> <p>2.1 au plan discursif :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) à établir le ton d'un texte; b) à établir le type de texte; c) à interpréter le sens d'une image. <p>2.2 au plan textuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) à interpréter la transition entre des paragraphes; b) à établir le sujet et l'idée principale d'un paragraphe; c) à établir l'idée globale du texte; <p>2.3 au plan phrastique :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) à comprendre le sens des mots en contexte; b) à repérer des mots exprimant une idée; c) à utiliser des mots pour exprimer une idée comprise dans un texte; d) à interpréter un mot de liaison entre deux phrases.
<p>3- AU PLAN COGNITIF Les tâches imposées à l'élève permettent de mesurer sa compétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) à identifier dans le détail les informations contenues dans un texte; b) à inférer des informations non explicites dans un texte; c) à résumer le contenu d'un texte; d) à saisir la structuration des informations dans un texte.
<p>4- AU PLAN MÉTACOGNITIF Le test demande à l'élève à quelques reprises :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) d'explicitier sa connaissance de certains processus de lecture; b) d'évaluer sa compréhension de certaines tâches de lecture.
<p>5- DE FAÇON GLOBALE Le test permet d'établir la vitesse de lecture de l'élève. Le test permet d'évaluer l'efficacité de l'élève à comprendre les textes lus.</p>

Pour caractériser les qualités métriques du test, il faut regarder sa validité, sa fidélité et sa valeur discriminative. Le TeLec a fait l'objet des procédures appropriées de validation pour un instrument de type «évaluation de performance».

Pour donner à l'instrument sa validité écologique, les auteurs ont choisi des tâches qui constituent une part importante de l'activité d'un lecteur de niveau collégial. Pour mettre en contexte les tâches de lecture, ils ont retenu des caractéristiques propres au contexte scolaire des étudiants. Ils ont choisi des textes correspondant aux types de textes utilisés dans le milieu collégial en français. Parmi des textes qu'ils ont fait évaluer par des cégépiens, ils ont cherché à retenir les textes qui combinaient un jugement de difficulté élevé et un jugement d'intérêt élevé. L'indice d'intelligibilité (Lecavalier *et al.*, 1991) a confirmé le caractère approprié des textes retenus pour le niveau collégial. Cet indice ajoute à l'analyse de la perception des textes trois sous-indices qui concernent respectivement la lisibilité microstructurelle et macrostructurelle et l'intelligibilité conceptuelle.

Dans une perspective de validité déontologique ou systémique, l'instrument mise sur des tâches et non des questions de compréhension; il évalue les compétences du lecteur aussi bien que ses perceptions; il tente une percée dans la métacognition du sujet. Le bulletin diagnostique, conçu en fonction de l'élève, lui présente une description de ses forces et de ses faiblesses et lui adresse des suggestions, à discuter avec son professeur, pour favoriser l'autorégulation de ses apprentissages. Les auteurs du test ont choisi ces traits en s'inspirant d'un paradigme constructiviste. Leurs choix partent du principe qu'un test incite les utilisateurs éventuels, professeurs ou élèves, à valoriser les éléments retenus dans le processus évaluatif.

En ce qui concerne la validité de contenu et de construit, un jury d'experts tant universitaires que venant du monde scolaire secondaire et collégial a confirmé la cohérence et l'exhaustivité du test par rapport au modèle du lecteur sur lequel il se fonde et par rapport aux objectifs poursuivis; il a également confirmé l'intérêt d'un tel instrument pour le milieu collégial et le caractère approprié des textes et des tâches qu'il propose. Du point de vue de sa validité interne, les tâches et les critères de correction retenus sont ceux qui permettent de distinguer des niveaux de maîtrise des sujets; les tâches ou critères où plus de 90 % des sujets obtenaient les notes supérieures du barème ont été évalués et supprimés ou reformulés. L'analyse de la valeur discriminante ou différenciative de chaque critère à l'intérieur de chaque tâche a produit les coefficients «alpha» de Cronbach rapportés au tableau 9. Les données révèlent un haut degré de consistance interne des critères de chaque tâche et mettent en évidence les tâches où certain critère paraît questionnable. Cette analyse, appuyée par des observations des correcteurs, a

conduit à des regroupements ou à des reformulations des critères questionnables. Du point de vue de sa validité externe, la performance au TeLeC s'est révélée indépendante du sexe des sujets. De plus, le fait d'avoir lu les textes antérieurement ne semble exercer qu'une très faible influence sur la performance des sujets au test; le coefficient de corrélation obtenu entre la performance et la lecture antérieure des textes est de $-0,1074$ ($p \leq 0,05$) pour le texte 1 et de $0,0683$ pour le texte 2. Le seul coefficient statistiquement significatif, celui du texte 1, est si peu élevé qu'il explique à peine plus que 1 % du score de performance aux tâches qui lui sont associées.

Tableau 9 : Les coefficients alpha de Cronbach dans chaque tâche et dans les questions à caractère métacognitif

Tâches	Nombre de critères	Alpha	Critère questionable	Alpha si l'item est effacé
1	7	0,8665	Aucun	—
2	5	0,8894	1	0,9033
3	4	0,6970	1	0,7091
4	4	0,7609	1	0,8037
5	5	0,8425	1	0,9007
6	8	0,8994	1	0,9019
7	4	0,9037	Aucun	—
8	3	0,9244	Aucun	—
Question métacognitive relative à la tâche				
1	6	0,8578	1	0,9089
3	6	0,8836	1	0,9027

Des variables comme l'âge, la langue maternelle, le programme d'études, la présence d'un cours d'appoint en Français dans le curriculum de l'élève, le nombre de cours de Français réussis et le nombre de sessions passées au cégep ont un impact sur la performance au test; la fiche d'identification du test permet de recueillir ces informations auprès des sujets et d'en tenir compte au moment d'interpréter les résultats.

Trois analyses établissent la fidélité de l'instrument. D'abord, en ce qui concerne la consistance interne du test, le coefficient «alpha» de Cronbach obtenu est de $0,7659$ pour l'ensemble du test; la suppression d'aucune tâche ne permet d'améliorer ce coefficient comme on le voit au tableau 10. Ce coefficient relativement élevé assure une bonne consistance interne de l'instrument sans conduire à conclure à son homogénéité. Le coefficient de corrélation de Pearson de chaque tâche avec les sept autres est significatif et plus élevé pour les tâches du texte 2. Il semble donc que chaque tâche contribue de façon consistante à l'évaluation des

compétences en lecture et que la faiblesse relative du coefficient «alpha» conduirait à penser que le test ne mesure pas un seul, mais bien plusieurs traits sous-jacents à la compétence en lecture, ce qui semble adéquat aux objectifs diagnostiques du test et à la recherche de profils de lecteurs.

Tableau 10 : Les coefficients de corrélation entre chaque tâche et le total des autres et la variation du coefficient alpha de Cronbach si une tâche est enlevée

TÂCHES	Corrélation entre une tâche et le total des autres tâches	Alpha si la tâche est effacée
Tâche 1 Les états émotifs	,3885**	,7563
Tâche 2 La transition entre 2 paragraphes	,3194**	,7626
Tâche 3 Le type de texte	,4771**	,7417
Tâche 4 Un connecteur interphrastique	,4249**	,7477
Tâche 5 L'idée globale du texte	,5174**	,7329
Tâche 6 Le sujet et l'idée principale de parties du texte	,5037**	,7380
Tâche 7 Une image	,5837**	,7180
Tâche 8 Le ton du texte	,5695**	,7247

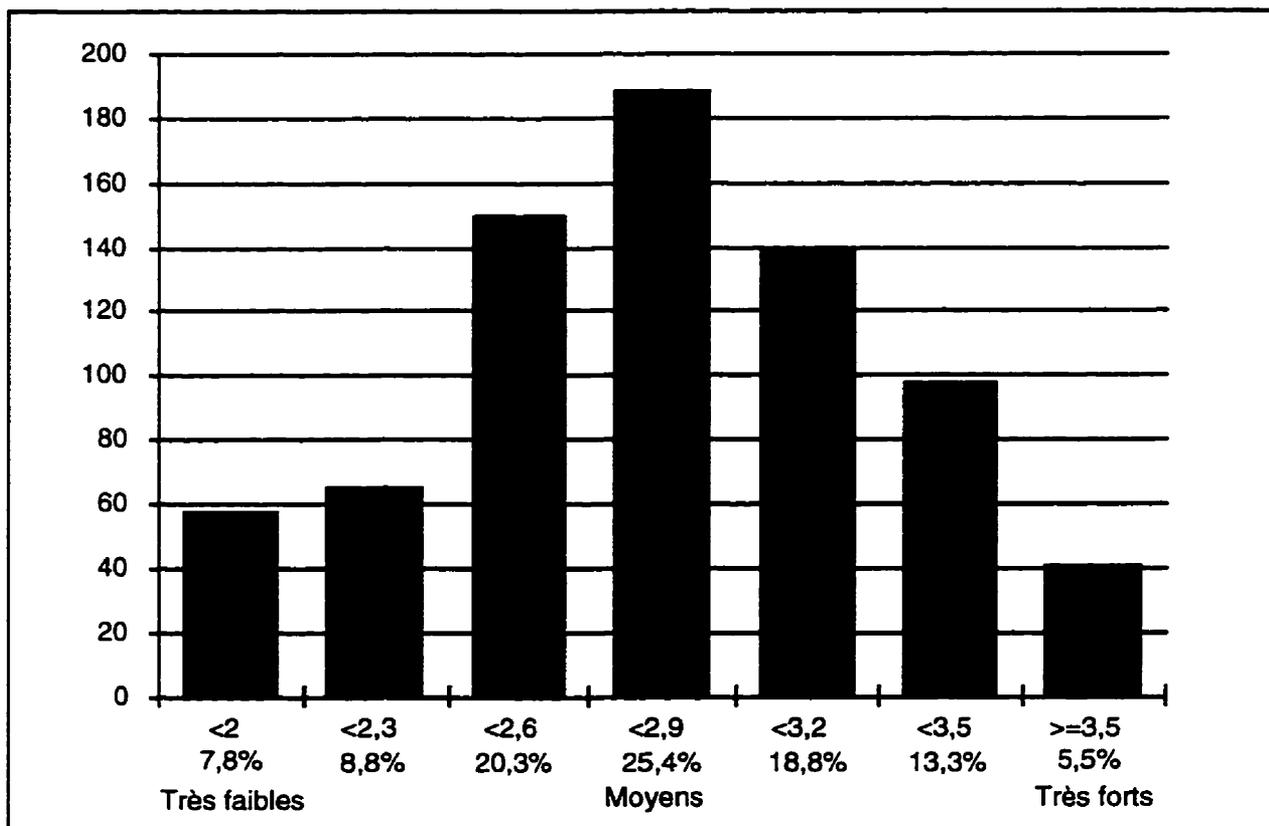
Légende : ** signifie $p \leq 0,01$

Ensuite, du point de vue de la stabilité des résultats, l'ampleur de l'échantillon de validation (N=739) permet d'estimer que le test produit des résultats fiables à $\pm 3,5$ % dans 19 cas sur 20, soit un niveau de confiance de 95%.

Enfin, du point de vue de la constance du jugement entre correcteurs, sur un échantillon de 50 sujets et pour un ensemble de 55 critères, les correcteurs ont obtenu une corrélation oscillant entre 0,5 et 1 dans plus de 70% des comparaisons. Également dans plus de 70 % des comparaisons, les correcteurs ont attribué la même note ou ont montré un écart de 1 pour 85 % des copies, en utilisant un barème où les seules notes possibles étaient 1, 2, 3, 4. Les cas d'écarts plus grands ont entraîné une description plus précise des critères de correction et de l'application du barème pour chaque critère. Combinées à la reformulation et à la réduction des critères évoqués précédemment, ces précisions apportées aux instruments de correction permettent de prédire une fidélité du test encore plus grande dans les utilisations futures, comme dans cette recherche.

Enfin, dans une perspective normative plutôt que critériée, le test établit une note globale de performance qui tient compte des résultats à chaque tâche et qui attribue un poids relatif à chacune. Ce score permet d'apprécier pour l'ensemble du test la maîtrise des compétences évaluées dans celui-ci. L'analyse de la distribution des résultats de l'ensemble des sujets lors de la validation du test (N=739)

a permis d'établir sept niveaux de performance et de maîtrise des compétences. La figure 6 montre cette distribution sous forme d'histogramme. Ces sept niveaux de performance servent, dans cette recherche, à établir la progression des sujets en lecture du prétest au post-test.



Légende : les pourcentages apparaissant dans cette figure correspondent à la distribution des sujets lors de la validation du test (N=739) (Turcotte, 1995).

Figure 6 : La distribution des sujets en sept niveaux de performance utilisée pour évaluer la progression des sujets

3.2 Le protocole d'entrevue

Le protocole d'entrevue déposé à l'annexe 2 se présente en trois documents : A- la fiche de présentation de l'entrevue et de consentement du sujet, B- le document de l'intervieweur et C- le document remis au sujet. La version de travail a fait l'objet d'une révision à la suite de sa mise à l'essai auprès des trois premiers sujets. Ci-dessous sont exposés la forme générale et le contenu des entrevues, les conditions établies pour assurer leur bon déroulement, les ajustements effectués après la mise à l'essai.

3.2.1 La forme générale et le contenu

L'entrevue planifiée se déroule en trois étapes. Dans une phase préliminaire, le sujet reçoit des informations décrivant sommairement les objectifs de la recherche, le déroulement de l'entrevue, le rôle qu'il joue et le comportement attendu de lui. C'est à cette étape de l'entrevue que l'intervieweur invite le sujet à confirmer son consentement par la signature de la fiche prévue à cette fin. Ensuite, a lieu une phase d'entrevue semi-ouverte où le sujet est invité à s'exprimer le plus librement possible; arrive enfin une phase d'entrevue dirigée où l'élève répond à des questions précises. Dans l'entrevue semi-ouverte, le sujet est questionné sur ses perceptions de lui comme lecteur, sur l'évolution de sa maîtrise de la lecture et sur les causes de cette évolution. Dans la partie dirigée de l'entrevue, le sujet est soumis à un questionnaire à remplir en entrevue; les questions portent sur des aspects spécifiques de sa formation collégiale et de ses expériences scolaires de lecture.

Dans la deuxième étape, la phase semi-ouverte de l'entrevue, la stratégie adoptée pour préparer le sujet aux questions plus difficiles qui suivent et pour recueillir des informations utiles éventuellement conduit l'intervieweur à débiter par des questions de perception et d'analyse portant sur le sujet tel qu'il se voit présentement sans considérer l'aspect évolutif. Progressivement, l'intervieweur amène le sujet à déterminer s'il a perçu un changement dans ses caractéristiques de lecteur depuis le début des études collégiales et dans quel sens va ce changement. L'entrevue entre alors dans une étape plus analytique; le sujet est invité à décrire en quoi consiste le changement ou à quels signes il perçoit l'absence de changement. Au besoin, l'intervieweur suggère au sujet de penser à ses perceptions à l'égard des tâches de lecture ou des textes à lire, à ses connaissances, à ses habiletés en lecture. Le sujet doit ensuite identifier à quels facteurs, personnels ou scolaires, il attribue son évolution ou son absence d'évolution. Au besoin, l'intervieweur suggère au sujet de penser à des facteurs personnels comme la maturité, les connaissances, une prise de conscience, des objectifs propres, ou à des facteurs scolaires comme des ouvrages lus, des travaux, des consignes, des explications par un professeur, des services de la bibliothèque.

La troisième partie de l'entrevue amène le sujet à répondre à un questionnaire portant sur des points précis et demandant une réponse restreinte. Ce questionnaire vise à vérifier si le sujet a été mis en présence, au cours de ses étu-

des collégiales, d'aspects spécifiques caractérisant généralement la formation en lecture pour des élèves de ce niveau. Ces aspects appartiennent aux domaines des stratégies de lecture, des stratégies d'enseignement et du curriculum. Pour chacun des objets dont le sujet reconnaît la présence dans sa formation, il est invité à évaluer si ce contact a eu un effet positif, nul ou négatif du point de vue de son évolution comme lecteur, à préciser ce qu'il en a retiré et quel jugement il porte sur le rapport coût / bénéfice de ces stratégies ou éléments de curriculum. Une matrice sert de base à l'établissement des jugements quant au rapport coût / bénéfice (Voir l'annexe 2, p. xxii); son utilité est d'amener les sujets à prendre nettement en considération les deux dimensions mises en cause dans ce jugement. Chaque dimension comporte une échelle à trois niveaux (élevé, moyen, faible); le croisement des deux échelles crée la matrice. Cette façon de faire évite que les sujets ne soient tentés de se prononcer sur une échelle linéaire où il serait facile de s'en tenir à une simple impression favorable ou défavorable qui ne pondère pas l'impact des deux dimensions, coût et bénéfice.

Le choix des stratégies insérées dans le questionnaire (Voir le tableau à l'Annexe 2, p. xxiii-xxv) découle des informations apparaissant au chapitre 2, dans la section 2.2 de la recension des écrits portant sur «la formation du lecteur et les formateurs». Au nombre des stratégies de lecture retenues figurent faire un résumé, des fiches de lecture, des cartes sémantiques, un plan (les idées principales et secondaires); établir le sujet, l'intention de l'auteur, les mots clés; chercher les mots d'articulation, reconnaître le type de texte, faire des inférences relatives à la situation d'énonciation du texte; recourir à des stratégies de soulignement, de notes en marge, de questionnement. Parmi les stratégies d'enseignement mises en place par le professeur apparaissent la préparation d'une lecture en classe (les buts proposés, les connaissances antérieures requises, les difficultés particulières), la modélisation de la lecture d'un texte, l'explication de tâches, de consignes, de stratégies, la supervision de tâches de lecture individuelles, la supervision de tâches de lecture réalisées en équipe. Du point de vue du curriculum, le questionnaire s'intéresse à l'impact de cours de Français particuliers comme le cours de mise à niveau, un cours complémentaire, le cours de «Relation d'aide appliqué au français écrit» qui prépare les assistants à jouer leur rôle au Centre d'aide en français.

3.2.2 Les conditions

Dans la planification des entrevues, le responsable de la présente recherche s'est inspiré de l'ouvrage de Seidman (1991) et de suggestions de collègues chercheurs au collégial (Lecavalier *et al.*, 1991). Pour assurer le bon déroulement de l'entrevue, dès le début, le document A est remis au sujet (Voir l'annexe 2). Ce document se veut une présentation claire et agréable des seules informations dont a besoin le sujet pour le début de l'entrevue. Sur une première page apparaissent les informations préliminaires lues par l'intervieweur; au verso figure le texte de consentement que le sujet est invité à signer. Le document B qui n'est pas remis aux sujets est rédigé à l'intention de l'intervieweur. Outre le rappel de consignes guidant les interventions de l'intervieweur pendant les entrevues, ce document établit les questions et les sous-questions qui permettent de couvrir le sujet conformément au plan d'entrevue. Dans le document C sont reproduites les questions spécifiques à la partie dirigée de l'entrevue, la liste des stratégies ou éléments de curriculum faisant l'objet de question de même que la matrice servant à établir le jugement quant au rapport coût / bénéfice pour l'objet de la question. Ce document est remis et expliqué au sujet au début de la phase dirigée de l'entrevue pour lui permettre de lire les questions en même temps que l'intervieweur. C'est le responsable de l'entrevue qui note les réponses du sujet sur une grille appropriée pour assurer la constance de l'entrée des données et pour ne pas embarrasser le sujet par cette tâche.

En préparant les entrevues, le responsable de la recherche a voulu mettre en oeuvre certaines règles que l'expérience des chercheurs consultés révèle essentielles. Ainsi, l'intervieweur informe d'abord le sujet sur la nature et l'utilité de la recherche, sur les objectifs poursuivis dans l'entrevue, sur le type de collaboration et de comportement attendu de lui, sur le déroulement de l'entrevue. Le sujet est ensuite informé des mesures prises pour assurer le caractère confidentiel de l'entrevue et pour respecter l'anonymat dans le traitement des données. Pour aider le sujet à se sentir à l'aise, l'entrevue prend, dans sa phase semi-dirigée, l'allure d'une conversation; il est prévu de le familiariser avec la méthode employée pendant l'entrevue. Pour mettre le sujet en confiance et l'inciter à collaborer, l'intervieweur lui rappelle qu'il dirige ces entrevues pour apprendre et qu'il a besoin de sa meilleure performance. Pour l'inciter à s'exprimer franchement, l'intervieweur signale au sujet qu'il n'y a pas de bonne réponse, que seules des réponses véridiques sont utiles au chercheur. Pour contrôler la qualité des informations,

l'intervieweur utilise certains moyens simples qui ne perturbent pas le déroulement de l'entrevue : vérifier si le sujet comprend bien les questions posées; ajouter des sous-questions qui aident le sujet à préciser sa pensée et à explorer davantage le champ étudié; clore une question en demandant au sujet de se résumer ou de confirmer le résumé de l'intervieweur. À la fin de l'entrevue, l'intervieweur remercie le sujet pour sa participation et lui rappelle que, à titre de remerciement pour sa participation, il recevra bientôt un bilan de son évolution comme lecteur.

3.2.3 La mise à l'essai du protocole

Les trois premières entrevues effectuées ont servi à valider le protocole. Certaines observations ont guidé le choix des ajustements à faire : ceux-ci portent sur l'amorce de l'entrevue, le déroulement de la phase semi-dirigée, puis celui de la phase dirigée.

Commencer l'entrevue en tant que tel par une question demandant au sujet de porter un jugement sur soi est apparu une amorce très abrupte. Par contre, d'emblée, les sujets sont intervenus sur la nécessité de lire beaucoup pour faire des études collégiales, idée présente dans la première question posée au sujet. Cette idée, formulée sous forme de question, est devenue l'amorce des entrevues et a contribué à donner l'allure conversationnelle recherchée.

De façon générale, toute la partie semi-dirigée de l'entrevue est apparue agréable, facile à diriger dans la mesure où l'intervieweur ne restait pas collé sur les questions du protocole mais s'en servait comme repère pour s'assurer de tout couvrir. Même, une section de l'entrevue où le sujet est invité à réfléchir à la situation contraire à sa perception de son évolution a été sentie comme un jeu amusant. Au cours de ces entrevues est apparue l'idée de suggérer, parmi les facteurs scolaires prévus au protocole, l'idée d'une expérience particulière vécue au collège et qui aurait pu contribuer à l'évolution du sujet comme lecteur. Il est également apparu approprié de recourir systématiquement aux sous-questions suggérant des pistes de réponse; utiliser ces questions, prévues en cas de besoin, après avoir laissé le sujet parler de façon spontanée assure d'enrichir le contenu des entrevues. Une autre observation a montré que les sujets avaient tendance à généraliser la portée de leurs commentaires et à inclure dans la discussion ou bien la question de l'écriture, voire de la grammaire, ou bien leurs apprentissages au secondaire. Il est apparu utile de rappeler à divers moments de l'entrevue les

objectifs de la recherche et de recentrer les préoccupations des sujets sur leur évolution comme lecteurs pendant leurs études collégiales.

La partie de l'entrevue de type «questionnaire» est apparue plus laborieuse. Trois difficultés se sont manifestées dans les trois premières entrevues : d'abord, les sujets ont eu tendance à répondre à la question sur l'enseignement de stratégies de lecture en fonction de l'enseignement reçu au secondaire; ensuite les sujets ne comprenaient pas bien certaines stratégies comme celles relatives aux cartes sémantiques ou aux valeurs sous-jacentes, confondaient sujet et idée principale, avaient l'impression de recoupement dans les stratégies d'enseignement; enfin les sujets avaient certaines difficultés à se repérer dans la matrice relative au rapport coût / bénéfice. Pour contrer la première difficulté, l'intervieweur s'est mis, dès la première entrevue, à vérifier à plusieurs reprises si la réponse du sujet à la question portant sur l'enseignement était déterminée en fonction de l'enseignement collégial. En réaction à la seconde difficulté, l'intervieweur a dû fournir certaines explications pour aider les sujets à bien cerner les stratégies de lecture et à bien distinguer les stratégies d'enseignement les unes des autres. Enfin, pour l'utilisation de la matrice, l'intervieweur s'est assuré de bien expliquer le fonctionnement de la matrice au départ et d'aider le sujet à bien effectuer la réflexion nécessaire sur les deux critères structurant la matrice jusqu'à ce qu'il démontre son adresse à le faire.

Dans l'ensemble, les trois premières entrevues ont permis à l'intervieweur d'apprendre à contrôler l'ensemble de l'opération, à laisser les sujets hésiter là où c'était nécessaire, à revenir sur des aspects laissés sans réponse, à encourager les sujets hésitants sur la pertinence et la clarté de leur propos. Les observations et les ajustements indiqués ci-dessus constituent des moyens pour gérer le déroulement satisfaisant des entrevues plutôt que des modifications du contenu ou de la forme générale des entrevues. Le chercheur a jugé, après la mise à l'essai, que le protocole préparé procure les informations requises par les objectifs de cette recherche. Ces considérations permettent par conséquent de conserver, aux fins d'analyse, les trois premières entrevues dont le contenu est comparable aux suivantes.

4. Le déroulement de la recherche

Dans cette section sont décrites les étapes parcourues durant la recherche et sont signalés les moyens adoptés pour assurer l'objectivité.

4.1 Les étapes de la recherche

La première étape de la recherche a été réalisée en septembre 1993, lorsque le *TeLeC* (ou *Test de lecture pour le collégial*) fut administré à des élèves d'un cégep avec l'accord des autorités. À ce moment, 115 sujets inscrits en première session dans des programmes d'études préuniversitaires ont passé le test dans leur cours de Français, sous la supervision soit de leur professeur (dans les classes de mise à niveau), soit du responsable de cette recherche. Cette étape constitue le prétest et ces 115 sujets forment l'échantillon initial aux fins de la présente recherche. Ces étudiants ont été invités à passer le test une seconde fois, à la fin de janvier 1995, soit à la rentrée de leur quatrième session d'études collégiales. Cette étape constitue le post-test. Les 98 sujets encore au collège ont été contactés d'abord par lettre, puis par téléphone. Pour favoriser la plus grande participation possible, plusieurs séances de test se sont tenues, la même semaine, dans un local de classe sous la supervision du chercheur. Les 37 sujets encore inscrits au BI ont tous acceptés de prendre part au post-test et sont restés en classe délibérément, à la fin d'un cours, même s'ils se savaient libres de partir; ils ont dit qu'ils voulaient contribuer au succès de la recherche à propos de laquelle ils ont posé quelques questions pour en comprendre la nature et la portée.

La réalisation des entrevues eut lieu à la fin d'avril, c'est-à-dire deux semaines avant la fin de la session. Pour les sujets, cela constituait un bon moment pour dresser un bilan de leur évolution comme lecteurs pendant leurs études collégiales puisque l'année scolaire arrivait à sa fin. Les trois mois entre le post-test et les entrevues représentent le temps nécessaire au chercheur pour corriger les copies du prétest et du post-test et pour déterminer le progrès, la stagnation ou la régression des sujets. Ce délai a également permis d'organiser matériellement les entrevues en terme de local et d'équipement à réserver. Ce fut également un temps précieux pour certains sujets qui ont déclaré, en entrevue, avoir beaucoup changé comme lecteurs au cours de cette session. Les sujets furent contactés par téléphone et ont accepté volontiers de prendre part aux entrevues. Pour éviter les conflits d'horaire et pour pouvoir reporter les rendez-vous au besoin, une grande

plage de disponibilité a été offerte aux sujets. Les rendez-vous ont été fixés à des moments où le sujet disposait d'un temps libre suffisant pour ne pas se sentir coincé ou préoccupé par l'activité suivante. Pour assurer un lieu qui préserve l'anonymat et l'intimité nécessaires à un échange d'informations personnelles, c'est-à-dire un lieu un peu en retrait de la circulation et à l'abri des regards et des oreilles indiscrettes, un petit local de travail en équipe a été réservé à la bibliothèque. Le chercheur a effectué lui-même les entrevues et les a enregistrées sur bande sonore, avec l'autorisation des sujets. Ces bandes sonores sont essentielles à l'analyse de la partie semi-ouverte des entrevues et permettent l'audition de la partie dirigée pour confirmer ou compléter, à l'occasion, les réponses notées pendant l'entrevue.

4.2 Les moyens pour assurer l'objectivité

À chaque étape de la recherche, divers moyens sont mis en place pour assurer que des données valides soient recueillies. Deux aspects préoccupants affectent la passation du test : l'absence de biais dû au correcteur et l'absence d'effet dû à l'utilisation du même test lors des deux passations. Vient ensuite l'identification des précautions prises à l'égard des entrevues.

4.2.1 Le test

a) La fidélité intercorrecteurs

Les résultats au test dépendent du jugement d'un correcteur. Pour contrôler les variations possibles dues à un biais de correcteur, la correction des copies du test et du retest a été effectuée par deux correcteurs, à savoir le chercheur responsable de cette recherche et l'un des correcteurs ayant pris part à la validation du test. Une analyse de fidélité intercorrecteurs a été effectuée. Pour les deux passations du test, la corrélation entre les correcteurs quant à la note de performance globale au test est de 0,8361 ($p \leq 0,001$). Cette corrélation est de 0,7943 ($p \leq 0,001$) pour le post-test et de 0,8559 pour le prétest ($p \leq 0,001$). Il semble que l'évaluation pratiquée par les correcteurs est faite avec des regards très semblables inspirés par le matériel détaillé accompagnant le test.

b) La méthodologie test-retest avec le même test

La démarche test-retest oblige à certaines précautions. Il est nécessaire de prévoir un délai suffisant pour permettre l'oubli de la première passation du test et

la réalisation d'apprentissages en lecture liés aux études collégiales mais non attribuables au test. À cette fin, le prétest a été administré lors de la première session des sujets au collégial; le post-test a eu lieu à la quatrième session qui constitue, selon le curriculum régulier, la dernière session des programmes d'études préuniversitaires. Avec un tel intervalle, on peut espérer qu'il ne reste, dans la mémoire des sujets, que très peu de traces utiles à la passation du test. De plus, le test utilisé dans cette recherche fait appel à des tâches de lecture plutôt qu'à des questions de compréhension, ce qui donne encore moins de chance que la première passation du test laisse une trace mémorielle utile.

Néanmoins, pour assurer que ni des apprentissages particuliers ni des souvenirs spécifiques attribuables au prétest n'ont pu altérer la performance des sujets lors du post-test, des questions sont insérées dans le protocole d'entrevue; elles permettent d'évaluer le risque associé à la démarche test-retest avec le même test. Lors de l'analyse de contenu des entrevues, les passages où le sujet identifie des indices qui permettent d'évaluer l'impact sur ses résultats de la méthodologie test-retest et de la passation du même test à deux reprises ont été marqués. Ces passages regroupés ont fait l'objet d'une analyse thématique qui a distingué trois catégories d'informations : des souvenirs, des apprentissages, des effets sur la performance.

Une étude systématique des souvenirs rapportés montre le caractère très restreint de ceux-ci; ils sont encore moins fréquents lorsqu'il s'agit des tâches ou des questions du test que lorsqu'il s'agit des textes. Il est difficile de conclure que les sujets ont pu en tirer un avantage au post-test pour les raisons suivantes. D'une part, la lecture antérieure des textes s'est avérée sans effet important sur la performance lors de la validation du test (Turcotte, 1995); d'autre part, se souvenir, par exemple, que le test invite à faire l'analyse de la structure du test n'aide pas pour autant à établir la structure du texte à lire; il en va de même pour les autres souvenirs des textes, des questions ou tâches du test. Quant aux apprentissages effectués lors du prétest, l'analyse des remarques des sujets révèle que ces apprentissages assuraient tout au plus une familiarité avec les textes et les tâches du test que d'autres ont nommée ainsi sans y associer un apprentissage quelconque. Enfin, les effets sur la performance déclarés en entrevue sont extrêmement variés, mais le caractère vague, essentiellement motivationnel, des commentaires, conjugué à des souvenirs pour la plupart imprécis ou sans effet, ne permet pas d'établir un impact mesurable dans la performance au post-test.

4.2.2 Les entrevues

Dans les entrevues, trois mesures importantes visent à assurer la validité des données. D'abord, la partie semi-ouverte est placée en premier lieu pour éviter le risque de biais que pourrait provoquer la partie dirigée de l'entrevue si elle était placée en premier. En effet, une cascade de questions précises présentées dès le départ et orchestrées en fonction du cadre théorique et conceptuel de cette recherche pourrait contaminer le sujet et engendrer chez lui un phénomène de désirabilité sociale qui nuirait à la dynamique naturelle de ses réponses dans la partie plus ouverte placée à la suite.

Ensuite, pour assurer que les sujets ne subissent pas l'influence du cadre expérimental dans lequel ils se trouvent placés, leurs résultats au post-test ne leur sont révélés que dans un bilan transmis après la période des entrevues. De la sorte, leurs résultats au test ne peuvent pas contaminer leurs réponses lors de l'entrevue. Cette façon de faire permet notamment de comparer la perception que les sujets déclarent quant à eux-mêmes comme lecteurs et quant à leur amélioration en lecture avec les résultats obtenus aux tests.

Enfin, pour pallier le fait que des sujets ne s'évaluent pas avec justesse ou perçoivent mal leur évolution comme lecteurs durant les études collégiales et pour assurer une discussion plus complète du problème, le protocole d'entrevue prévoit des questions qui invitent les sujets à réfléchir à la situation contraire à celle qu'ils perçoivent, par exemple, leur demander à quoi ils attribueraient leur amélioration comme lecteurs si on la leur apprenait, alors qu'ils se croient inchangés. Interroger chaque sujet sur sa stagnation alors qu'il croit avoir évolué ou sur son évolution alors qu'il croit avoir stagné permet d'apprécier la constance de la perception des sujets sur eux-mêmes et peut-être de les amener à en préciser la force, voire l'étendue s'il s'agit d'évolution.

5. Les aspects déontologiques

En ce qui concerne le respect des individus et la protection des informations, les deux principaux aspects éthiques touchant cette recherche, les intentions suivantes déterminent le comportement du chercheur. Les participants au test et aux entrevues le font de façon libre et volontaire. Les sujets sont informés, à chacune

de leur participation, des objectifs poursuivis dans cette recherche. Les mesures sont prises pour que les données demeurent confidentielles et qu'en aucun cas, on ne puisse retracer un individu particulier à travers la façon dont les données sont utilisées au cours de la recherche et dans la publication des résultats. Les sujets participants à la recherche reçoivent un engagement à cet effet de la part du responsable de la recherche. Quant aux données premières, à savoir les copies de tests et les enregistrements, elles seront conservées en un lieu à l'abri des indiscretions pendant une période de 5 ans, après quoi elles seront détruites.

CHAPITRE 4

L'ANALYSE DES DONNÉES DU TEST

La démarche de recherche a privilégié deux approches pour établir si les compétences et les perceptions des cégépiens comme lecteurs évoluent au cours de leurs études collégiales et si ces études ont un impact sur cette évolution. Deux chapitres sont consacrés à la présentation des données : celui-ci examine les données recueillies par l'opération de test; celles obtenues lors d'entrevues sont décrites au chapitre 5.

La structure expérimentale test / retest mise en place dans cette recherche vise à permettre l'observation de l'évolution des sujets d'un test à l'autre. Bien sûr, chaque passation du test par les sujets procure un ensemble de données dont on peut extraire diverses caractéristiques des sujets comme lecteurs. Mais le traitement des données permet surtout de dégager des indications nombreuses quant à l'évolution des sujets pendant leurs études collégiales. L'élément principal de l'analyse qui suit cherche donc à identifier les caractéristiques de l'évolution des compétences et des perceptions des sujets telle que révélée par la comparaison des résultats du post-test avec ceux du prétest. Une description des données originales et du traitement effectué précède l'analyse des traits caractérisant l'évolution des sujets pour en faciliter la compréhension. Un bilan global de l'évolution de la performance dans l'ensemble du test précède également l'analyse de détail. Ce chapitre se termine par la caractérisation de l'évolution de sous-échantillons selon le programme et le diplôme visé.

1. Le traitement des données

1.1 Leur forme originale au prétest et au post-test

Le test de lecture utilisé demande au correcteur d'évaluer la performance des sujets dans huit tâches de lecture et dans deux questions à caractère métacognitif. Le tableau 11 rappelle l'objet de chaque tâche. Le jugement du correcteur porte sur 43 critères de performance et est établi à l'aide d'un barème qualitatif à 4 degrés : le 4 constitue la note la plus élevée et correspond à une maîtrise efficace du critère; le 3 désigne une maîtrise encore imparfaite du critère se manifestant par des erreurs mineures; la note 2 est attribuée pour des faiblesses majeures laissant tout de même voir un début de maîtrise, alors que le 1 signale une réponse d'où est absent tout indice de maîtrise du critère. Les jugements des correcteurs et ceux des sujets quant à leurs perceptions sont transcrits sur des feuilles de lecture optique et traités ensuite par ordinateur.

À partir des notes attribuées à chaque critère, l'ordinateur établit une note de performance globale pour l'ensemble du test, une note relative à chacune des tâches, une note pour la performance dans le premier texte, puis dans le second. Diverses variables reliées aux compétences langagières, cognitives et métacognitives des sujets sont également calculées à partir des notes des correcteurs, de même qu'une variable relative au respect du sens des textes. L'annexe 1 définit les variables et décrit leur composition. Dans le calcul de la valeur d'une variable, aucune forme de pondération n'affecte les critères utilisés, de telle sorte que chaque résultat calculé constitue une moyenne des critères qui composent la variable concernée. La seule pondération utilisée intervient dans le calcul de la performance globale au test et de la note globale pour le texte 1 et le texte 2. Cette pondération a été établie par consensus des quatre membres de l'équipe de recherche qui a créé le test en tenant compte des facteurs suivants : la difficulté relative des tâches, la valeur de la tâche pour révéler la compréhension du texte par l'élève, la quantité d'informations à traiter pour effectuer la tâche et le nombre de dimensions évaluées dans chaque tâche (Turcotte, 1995). Le tableau 11 ci-dessous rapporte les coefficients de pondération affectant chaque tâche. La note globale est ramenée sur 4. Quant aux perceptions des sujets, elles sont établies à l'aide d'échelles de Lickert à 5 ou 6 niveaux; la dimension des échelles est rappelée dans les tableaux appropriés. Étant donné que les sujets sont sollicités à plus d'une reprise d'établir leur perception, une moyenne de ces jugements est calculée pour chaque type de perception mesuré. Les mêmes calculs sont effectués pour le prétest et pour le post-test.

Tableau 11 : Les coefficients de pondération des tâches pour l'établissement de la note de performance globale au test

		coefficients de pondération	%
Texte 1 (sur 6,5)			
Tâche 1	États émotifs	4	20,0
Tâche 2	Transition entre 2 §	2,5	12,5
Texte 2 (sur 13,5)			
Tâche 3	Type de texte	2,5	12,5
Tâche 4	Connecteur interphrastique	1,5	7,5
Tâche 5	Idée globale	2	10,0
Tâche 6	Sujet et idée principale	4	20,0
Tâche 7	Image	1,5	7,5
Tâche 8	Ton	2	10,0
Grand total des coefficients		20	100 %

1.2 Les analyses effectuées

Afin d'établir l'évolution des sujets entre les deux passations du test, la différence entre le résultat au post-test et celui au prétest ($\text{Diff}_{P_0 - P_T}$) a été calculée pour chaque sujet et pour chaque variable. Par la suite, à partir des $\text{Diff}_{P_0 - P_T}$ individuelles, les analyses statistiques habituelles ont été réalisées : moyenne¹, médiane, écart type, note minimale, note maximale. Pour apprécier la valeur statistique des moyennes de différences obtenues, deux tests statistiques s'avèrent utiles. Pour établir si la différence entre deux moyennes de groupes appariés est distincte de l'hypothèse nulle, Wonnacott et Wonnacott (1984) suggèrent d'effectuer un test à l'aide d'une borne de confiance unilatérale inférieure comportant un seuil d'erreur de 5 %. Si la borne de confiance est positive et si la moyenne à évaluer est supérieure à cette borne unilatérale, cela signifie que ladite moyenne est statistiquement discernable de l'hypothèse nulle dans 95 % des cas. Une démarche similaire a été effectuée dans l'étude de l'IEA pour déterminer la valeur significative des différences de moyennes entre les pays participants (Lafontaine, 1996). Dans ce cas, un intervalle de confiance bilatéral est utilisé pour fixer la fourchette de scores où la différence par rapport à la moyenne est jugée non significative. Une autre façon de vérifier la valeur des moyennes de différences consiste à calculer la probabilité critique unilatérale (un pourcentage) de trouver une telle moyenne des différences avec l'hypothèse nulle (sous H_0). La limite de probabilité tolérée est de 5 %. La borne de confiance unilatérale et le pourcentage de probabilité critique unilatérale apparaissent dans les tableaux qui suivent.

2. Le bilan quant à la performance globale au test

Pour dresser un bilan quant à la performance globale au test, vient en premier une description des données enregistrées et de leurs différences entre les deux passations. Suit l'évolution individuelle des sujets, caractérisée pour l'échantillon dans son ensemble et pour les divers sous-échantillons déterminés par le programme d'étude et le diplôme postulé au moment du prétest.

¹ Il faut prévoir que la moyenne est affectée par la présence de valeurs négatives qui se soustraient aux valeurs positives. Cet effet est toutefois absent du calcul de l'écart type qui élève au carré les valeurs utilisées.

2.1 La description des données et des résultats

L'analyse des copies de test révèle que les sujets ont éprouvé peu de difficulté à effectuer le test en entier. Lors du prétest, seulement quatre sujets ont laissé en blanc un total de huit tâches, soit un taux de réalisation des tâches de 98.8 %. Lors du post-test, deux sujets n'ont pu compléter le test, délaissant chacun une tâche. Sur l'ensemble des dix tâches non effectuées, la dernière tâche du test relative au ton du texte est celle en cause à quatre reprises. Dans certains cas lors du prétest, la réponse des sujets tient en quelques mots pour les deux dernières tâches; ils expriment, dans plusieurs de ces cas, leur embarras ou leur incapacité devant ces tâches. La note minimale de 1 a été attribuée dans ces cas.

Les premières données obtenues quant à $\text{Diff}_{P_0 - P_r}$ ont révélé que 28 sujets enregistrent un recul (une différence négative), 1 sujet n'obtient aucune différence dans sa performance globale, 54 sujets haussent leur note lors du post-test. Parfois, cette différence, positive ou négative, est inférieure à 0,1 sur un barème de 4. Que penser, alors, d'une différence égale à 0,04 en valeur absolue? Est-ce suffisant pour parler d'évolution? Par ailleurs, un examen rapide des $\text{Diff}_{P_0 - P_r}$ pour les différentes tâches du test montre une hausse ou une baisse dépassant dans quelques cas un point sur un barème de 4. Pour établir des catégories d'évolution de la performance utiles à l'analyse, la règle suivante de distribution des scores est adoptée. Pour créer autour de la différence nulle une marge de non-évolution, il apparaît intéressant d'utiliser la moitié du pas de 0,3 qui sépare chaque catégorie dans l'échelle de performance à sept niveaux établie lors de validation du test (Voir la figure 6, à la p. 76). Par conséquent, pour les fins descriptives de cette distribution, la catégorie «différence nulle» correspond à $0 \pm 0,15$. Pour mettre en évidence des changements très marqués, une frontière a été établie à ± 1 , ce chiffre correspondant à un point du barème.

Le tableau 12 présente la distribution de ces différences en 5 catégories. Pour les huit tâches, la catégorie centrale dite de la différence nulle réunit 133 cas, soit 20 % du total; il semble y avoir hausse du score pour 321 cas, soit 48,3 % des cas, et recul de la note pour 210 cas, soit 31,6 % des cas. Pour la performance globale au test, la différence nulle touche 32 sujets, soit 38,5 % de l'échantillon qui enregistrent une stagnation d'un test à l'autre; 13 sujets ou 15,7 % de l'échantillon enregistrent une régression et 38 sujets ou 45,8 % de l'échantillon progressent. On observe deux fois plus de cas où la différence est égale ou supérieure à 1 par

rapport à ceux où la différence est égale ou inférieure à -1. De façon générale, le calcul de la différence entre les deux tests ($\text{Diff}_{P_0 - P_r}$) a produit des résultats se situant entre -1 et 1 dans tous les cas pour la note de performance globale au test et dans 76,5 % des cas pour l'ensemble des huit tâches du test. Enfin, la somme des deux catégories supérieures du tableau révèle que plus de 50 % des sujets ont connu un changement positif supérieur à 0,15 dans quatre tâches : la 4 relative au connecteur interphrastique, la 5 relative à l'idée globale du texte, la 7 demandant d'interpréter une image et la 8 demandant d'établir le ton du texte. À l'autre extrémité de l'échelle de distribution, les tâches 1 et 2 réunissent chacune plus de 40 % des sujets qui ont obtenu un recul supérieur à -0,15; par contre, 31 % des sujets pour la tâche 1 et 42 % pour la tâche 2 enregistrent un progrès.

Tableau 12 : La distribution des sujets en fonction des différences entre le post-test et le prétest pour les huit tâches et pour la performance globale (N = 83)

$\text{Diff}_{P_0 - P_r}$	≤ -1	$< -0,15$	$0 \pm 0,15$	$> 0,15$	≥ 1
Texte 1					
Tâche 1 : États émotifs	8	28	21	23	3
Tâche 2 : Transition entre 2 §	10	26	12	20	15
Texte 2					
Tâche 3 : Type de texte	3	24	17	29	10
Tâche 4 : Connecteur interphrastique	9	12	14	35	13
Tâche 5 : Idée globale	3	21	17	31	11
Tâche 6 : Sujet et idée principale	1	22	24	31	5
Tâche 7 : Image	9	14	9	30	21
Tâche 8 : Ton	10	10	19	19	25
Total des 8 tâches	53 (8 %)	157 (23,7 %)	133 (20 %)	218 (32,8 %)	103 (15,5 %)
Performance globale au test	0	13 (15,7 %)	32 (38,5 %)	38 (45,8 %)	0

Le tableau 13 permet d'analyser la distribution de la différence ($\text{Diff}_{P_0 - P_r}$) dans les scores de performance globale en fonction de l'appartenance des sujets à l'un des sous-échantillons créés sur la base du programme d'étude ou du diplôme visé au moment du prétest. Trois catégories seulement apparaissent dans ce tableau puisqu'aucun sujet n'a obtenu une différence supérieure à 1 en valeur absolue dans la performance globale au test. Du point de vue du programme d'étude, les sous-échantillons se distinguent surtout dans le partage entre une variation nulle et une variation négative : le taux de différence positive varie légèrement autour de 46 %. Les sujets de Sciences de la nature sont donc moins nombreux en pourcentage à régresser et proportionnellement plus nombreux à enregistrer une performance stable. Sous l'angle du diplôme postulé, la différence entre les sous-échantillons se situe plus dans le partage entre une différence positive et une différence négative.

Tableau 13 : La distribution des sujets quant à la différence entre le post-test et le prétest dans la performance globale selon le programme et le diplôme postulé

Sous-échantillons	Différence négative < -0,15	Différence nulle $0 \pm 0,15$	Différence positive > 0,15	N
Programme d'étude				
Sciences de la nature	6 (13,6 %)	18 (40,9%)	20 (45,5%)	44
Sciences humaines	7 (17,9 %)	14 (35,9 %)	18 (46,2 %)	39
Diplôme postulé				
BI (Baccalauréat international)	11 (17,2 %)	25 (39 %)	28 (43,8 %)	64
DEC (avec appoint de français)	2 (10,5 %)	7 (36,9 %)	10 (52,6 %)	19
Échantillon complet	13 (15,7 %)	32 (38,5 %)	38 (45,8 %)	83

Les sujets inscrits à un cours d'appoint en Français sont proportionnellement plus nombreux à enregistrer une différence positive et, par conséquent, à progresser, que leurs collègues du BI; inversément, leur taux de régression est moindre que celui du BI. Le taux de différence nulle représente une faible variation de ± 1 autour de 38 %.

2.2 L'évolution des sujets pour l'ensemble de l'échantillon

De façon générale, les données du tableau 13 comme celles du tableau 14 ci-dessous indiquent pour l'ensemble de l'échantillon une évolution positive des sujets du point de vue de leur performance globale au test. Sur le plan individuel, un peu plus de 45 % des sujets enregistrent une différence positive. La moyenne des différences qui apparaît au tableau 14 est positive. Elle se situe au-dessus de la borne de confiance unilatérale à 95 % (B.U.I.) et la probabilité critique (P.C.U.) d'obtenir un tel résultat dans le contexte de H_0 est à toutes fins pratiques nulle. C'est donc une moyenne statistiquement significative; elle correspond à une évolution positive de l'échantillon pris dans son ensemble.

Tableau 14 : La performance globale au test de l'ensemble de l'échantillon : évolution du prétest au post-test

	ÉVOLUTION			INDICES		PRÉTEST			POST-TEST		
	\bar{M}	\dot{M}	σ	B.U.I.	P.C.U.	\bar{M}	\dot{M}	σ	\bar{M}	\dot{M}	σ
Performance globale au test	0,13	0,11	0,30	0,08	0,00	2,83	2,85	0,35	2,96	2,98	0,31

Légende : \bar{M} : moyenne; \dot{M} : médiane; σ : écart type; B.U.I. : borne de confiance unilatérale inférieure (à 95 %); P.C.U. : pourcentage de probabilité critique unilatérale sous H_0 .

La médiane, légèrement inférieure à la moyenne, signale qu'au moins la moitié des sujets ont une note inférieure à la moyenne; cela correspond à un très léger

tassement des sujets vers le bas de l'échelle qui reste à peine discernable dans l'histogramme de la figure 7. L'écart type, à 0,30, indique une dispersion des sujets relativement serrée autour de la moyenne, si on le compare aux autres écarts types rencontrés dans cette recherche (Voir le tableau 17 à la page 98). Ce phénomène est confirmé par l'absence de différences inférieures à -1 ou supérieures à 1 dans le tableau 12; de fait, la différence la plus faible enregistrée est un recul de -0,48; le progrès le plus fort est de 0,81.

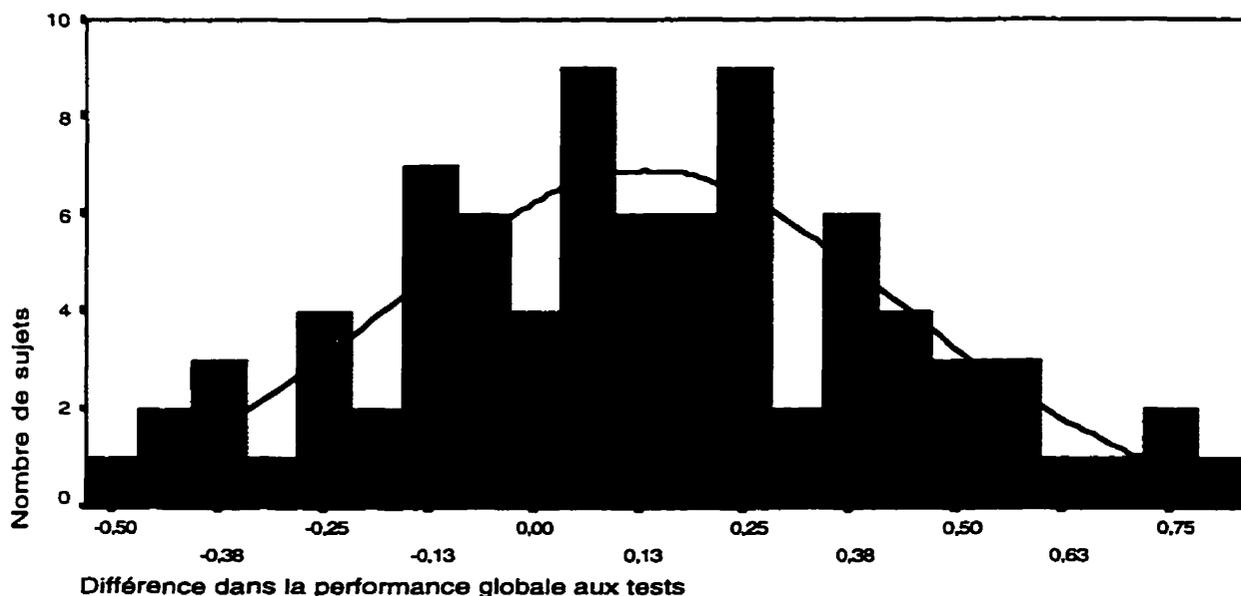


Figure 7 : L'histogramme de la distribution des sujets selon la différence de leur performance globale entre le post-test et le prétest (N=83)

La distribution suit dans l'ensemble une courbe normale comme le laisse voir la figure 8; cependant, pour quelques scores, il se produit des creux ou des dépassements que la figure 7 permet de situer.

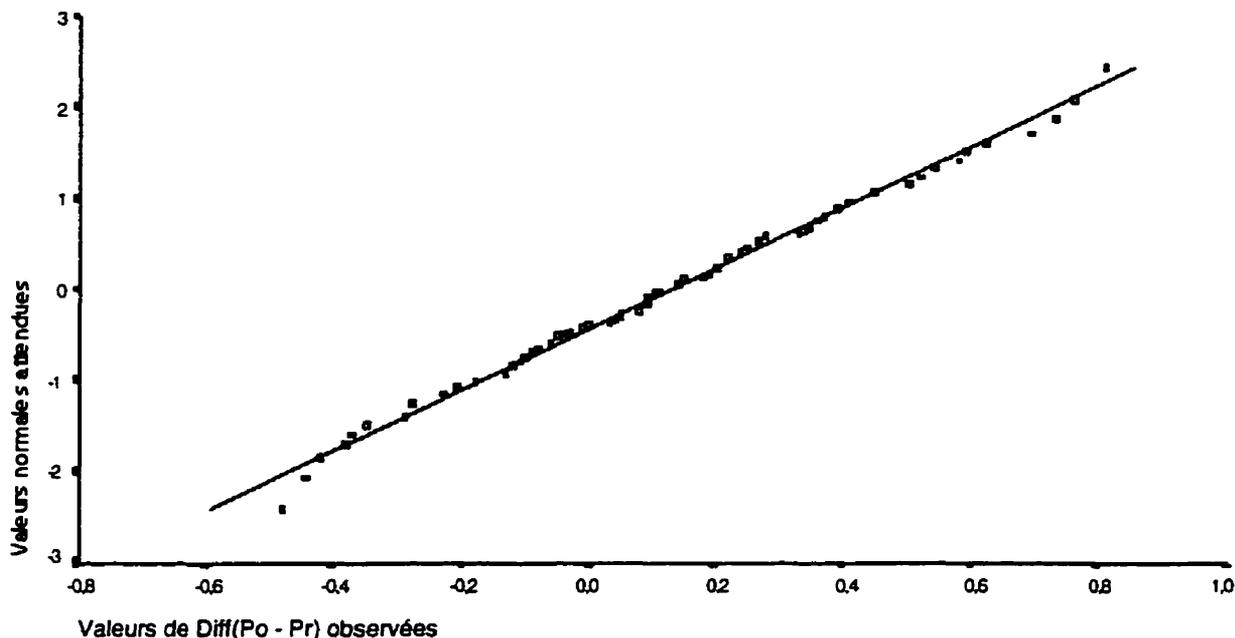


Figure 8 : La distribution des valeurs observées par rapport à la courbe des valeurs normales attendues (N=83)

2.3 L'évolution des sujets selon le programme

Bien que les sujets inscrits en Sciences humaines aient enregistré, à chaque passation du test, une moyenne de performance globale inférieure d'environ 0,15 à celle de leurs collègues, comme le révèlent les données du tableau 15, il n'en demeure pas moins que du point de vue de la $Diff_{Po - Pr}$, les résultats se ressemblent beaucoup pour les deux sous-échantillons et ressemblent beaucoup à ceux de l'échantillon complet. Chaque sous-échantillon obtient une moyenne des différences presque identique. Dans les deux cas, la probabilité de trouver une telle moyenne sous H_0 est à peu près nulle; la borne de confiance inférieure permet d'établir que ces moyennes de différences sont statistiquement significatives à un seuil d'erreur de 5 %.

Tableau 15 : La performance globale au test des sous-échantillons par programme : évolution du prétest au post-test

	ÉVOLUTION			INDICES		PRÉTEST			POST-TEST		
	\bar{M}	M	σ	B.U.I.	P.C.U.	\bar{M}	M	σ	\bar{M}	M	σ
Sciences de la nature (N=39)	0,13	0,11	0,28	0,07	0,00	2,90	2,93	0,23	3,02	3,02	0,27
Sciences humaines (N=44)	0,14	0,14	0,32	0,08	0,00	2,75	2,75	0,44	2,88	2,93	0,33

Légende : \bar{M} : moyenne; M : médiane; σ : écart type; B.U.I. : borne de confiance unilatérale inférieure (à 95 %); P.C.U. : pourcentage de probabilité critique unilatérale sous H_0 .

La médiane relative à l'évolution est exactement centrée sur la moyenne pour les sujets de Sciences humaines alors que leurs collègues de Sciences de la nature présentent un léger tassement vers le bas de l'échelle semblable à celui observé pour l'ensemble de l'échantillon (Voir le tableau 14, p. 93). La distribution est légèrement plus étalée chez les sujets de Sciences humaines avec un écart type un peu plus élevé, même s'ils affichent une note minimale moins basse, à -0,44, et une note maximale moins élevée, à 0,76, que les sujets de Sciences de la nature qui enregistrent respectivement un -0,48 et un 0,81 comme différence minimale et maximale. Malgré ces nuances quant à la dispersion des sujets des sous-échantillons, chacun de ceux-ci présente une proportion de sujets affichant une différence positive et donc une progression légèrement supérieure à 45 %, comme l'indique le tableau 13 (p. 92). Ce taux est assimilable à celui de l'échantillon complet.

2.4 L'évolution des sujets selon le diplôme postulé

Regardé sous l'angle du diplôme visé, le portrait est un peu différent comme en font foi les données réunies au tableau 16. Les sujets du BI ont performé nettement mieux que leurs collègues inscrits en appoint de Français dès le prétest. Dans leur cas, cependant, la différence avec le post-test est nettement moindre. Leurs collègues en appoint de Français, par contre, enregistrent une différence moyenne qui triple celle des sujets du BI et double celle de l'échantillon entier (Voir le tableau 14, p. 93).

Tableau 16 : La performance globale au test des sous-échantillons par diplôme postulé : évolution du prétest au post-test

	ÉVOLUTION			INDICES		PRÉTEST			POST-TEST		
	\bar{M}	\dot{M}	σ	B.U.I.	P.C.U.	\bar{M}	\dot{M}	σ	\bar{M}	\dot{M}	σ
Bacc. international (BI) (N=64)	0,09	0,11	0,27	0,04	0,00	2,94	2,95	0,25	3,03	3,03	0,26
DEC (+ appoint de français) (N=19)	0,26	0,25	0,36	0,19	0,00	2,46	2,50	0,39	2,72	2,72	0,35

Légende : \bar{M} : moyenne; \dot{M} : médiane; σ : écart type; B.U.I. : borne de confiance unilatérale inférieure (à 95 %); P.C.U. : pourcentage de probabilité critique unilatérale sous H_0 .

Pour les deux sous-échantillons, les indices statistiques permettent de croire que ces moyennes sont discernables de l'hypothèse nulle et donc significatives à un niveau de confiance de 95 %. Dans le cas des sujets en appoint de Français, étant donné le petit nombre de sujets, la constante t de Student a remplacé la constante

z utilisé pour les grands échantillons dans le calcul de la probabilité critique unilatérale. La médiane relative à l'évolution est presque centrée sur la moyenne, avec un très léger tassement vers le haut de l'échelle pour les sujets du BI. La dispersion est un peu plus étendue pour les sujets inscrits en appoint de Français : cela se traduit par un écart type plus élevé et des extrêmes plus écartés à -0,44 et 0,81. Pour les sujets du BI, les extrêmes sont -0,48 et 0,62. La proportion de sujets obtenant une différence positive avantage les sujets en appoint de Français à 52,6 %, contre 43,8 % pour les sujets du BI qui ont, ainsi, un taux de progression légèrement inférieur à celui de l'ensemble de l'échantillon (Voir le tableau 13, p. 92).

3. L'analyse de l'évolution des sujets comme lecteurs

Pour comprendre ce que représente l'évolution positive des sujets révélée par la différence des résultats aux tests, il faut chercher à identifier les traits qui caractérisent cette évolution. Deux questions guident l'analyse visant à extraire des données les informations éclairant ces traits. La première : chez quels sujets et dans quelles parties du test trouve-t-on des indications claires de cette évolution positive des sujets? La seconde : quels aspects de leurs compétences et de leurs perceptions comme lecteurs sont les plus touchés par cette évolution positive?

3.1 Les lieux d'une variation positive dans le test

Le test procure un ensemble de données relatives à chaque tâche. Il fournit des indications quant à la capacité des sujets à respecter le sens des textes qu'ils lisent. Il classe les sujets en diverses catégories de performance. Ce sont autant d'aspects dont l'examen peut conduire à préciser où, dans le test, s'est manifestée une amélioration de la performance et chez quels sujets cette amélioration est la plus constante.

3.1.1 Les tâches du test

Le tableau 17 réunit les données utiles à l'examen de l'évolution de la performance dans les différentes tâches et pour chaque partie du test. En ce qui concerne le texte 1, il appert que la moyenne négative d'évolution de la note globale et particulièrement celle de la tâche 1 signalent une régression de la performance. Ce recul est supérieur à |0,15| pour 47 % des sujets pour l'ensemble du texte 1. Seule la moyenne de la tâche 2 indique plutôt une légère progression,

supérieure à 0,15 pour 42 % de l'échantillon. Cependant, les indices statistiques exigent des réserves quant à la signification de ces moyennes.

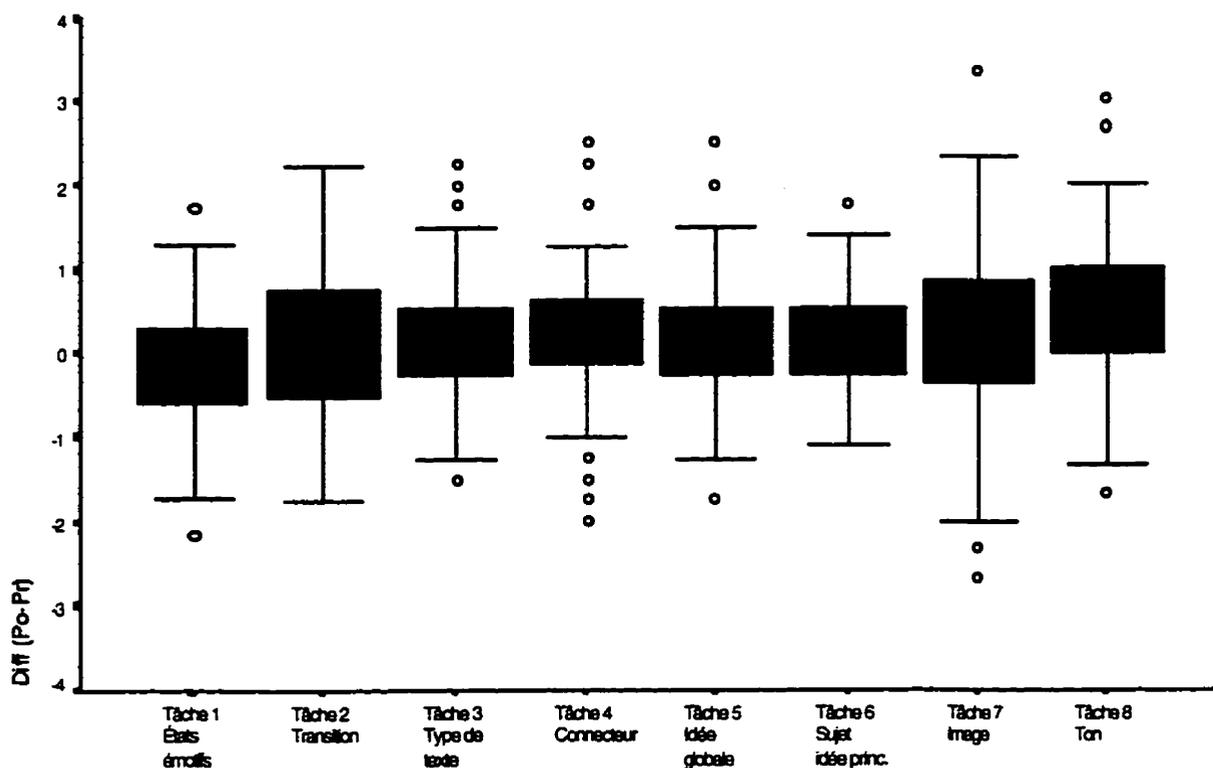
Tableau 17 : La performance des sujets pour chaque texte et aux différentes tâches du test : évolution du prétest au post-test (N=83)

	ÉVOLUTION			INDICES		PRÉTEST			POST-TEST		
	\bar{M}	M	σ	B.U.I.	P.C.U.	\bar{M}	M	σ	\bar{M}	M	σ
Note globale pour le texte 1	-0,06	-0,08	0,56	-0,16	18,1	3,01	3,03	0,51	2,96	3,01	0,51
Tâche 1: États émotionnels	-0,13	0	0,71	-0,26	4,4	3,04	3,14	0,64	2,91	3,14	0,64
Tâche 2: Transition	0,07	0	0,87	-0,09	24,2	2,97	3	0,72	3,04	3	0,61
Note globale pour le texte 2	0,22	0,26	0,33	0,16	0,00	2,74	2,78	0,38	2,96	2,99	0,30
Tâche 3: Type de texte	0,14	0	0,71	0,02	3,10	2,72	2,75	0,63	2,87	3	0,46
Tâche 4: Connecteur	0,22	0,25	0,84	0,07	0,80	2,9	3	0,73	3,12	3,25	0,58
Tâche 5: Idée globale	0,19	0,25	0,70	0,07	0,60	3,1	3,25	0,60	3,3	3,5	0,44
Tâche 6: Sujet, idée pr.	0,14	0,12	0,54	0,05	0,80	2,75	2,75	0,42	2,9	2,88	0,37
Tâche 7: Image	0,35	0,34	1,03	0,16	0,00	2,35	2,33	0,82	2,69	3	0,76
Tâche 8: Ton	0,41	0,33	0,99	0,23	0,00	2,53	2,67	0,97	2,93	3	0,81

Légende : \bar{M} : moyenne; M : médiane; σ : écart type; B.U.I. : borne de confiance unilatérale inférieure (à 95 %); P.C.U. : pourcentage de probabilité critique unilatérale sous H_0 .

La borne de confiance inférieure passe sous zéro pour les trois moyennes, ce qui rend impossible de discerner ces moyennes de l'hypothèse nulle. Quant à la probabilité critique, elle est très élevée pour l'ensemble du texte 1 et pour la tâche 2; cela tend à confirmer que de telles moyennes peuvent se rencontrer sous H_0 . Il est donc impossible de s'appuyer sur la performance dans les tâches du premier texte pour y discerner une évolution de l'échantillon dans un sens ou l'autre. Un bon nombre d'individus enregistrent néanmoins une évolution positive comme le suggèrent la médiane et la dispersion représentée par les diagrammes en boîte de la figure 9.

En ce qui concerne les tâches du deuxième texte et la note globale pour ce texte, les moyennes sont toutes positives et se situent toutes nettement au-dessus de la borne de confiance inférieure qui est positive dans tous les cas. Par conséquent, si on se reporte à la moyenne globale pour l'ensemble des tâches du texte 2, le changement apparaît nettement positif. Par ailleurs, le pourcentage de probabilité critique reste près de zéro pour l'ensemble du texte 2 et dans cinq cas sur six, pour les tâches prises une à une. Quant à la tâche 3, un taux de 3,1 % de probabilité que cette moyenne se produise sous H_0 laisse une marge de confiance acceptable. Ainsi, les moyennes observées pour les tâches 3 à 8 et pour l'ensemble du texte 2 sont statistiquement significatives au seuil de confiance de 95 %. Elles sont donc l'indice d'une progression des sujets.



Légende : Le rectangle foncé représente l'étendue interquartile allant du quartile inférieur au bas du rectangle au quartile supérieur au sommet du rectangle. Le trait noir à l'intérieur du rectangle foncé représente la médiane. L'étendue de la boîte, l'éloignement des traits («les moustaches») à la base et au sommet de la boîte et la position relative de la médiane dans la boîte permettent d'apprécier la dispersion des sujets pour chaque tâche. Les cercles au delà des moustaches signalent des valeurs aberrantes définies comme se situant au-delà de la boîte à une distance de 1,5 fois l'étendue interquartile.

Figure 9 : Les diagrammes en boîte des 8 tâches du test

Les diagrammes en boîte de la figure 9 révèlent une dispersion moins grande des sujets pour les tâches 3, 4, 5 et 6 que celle observée pour les tâches 1 et 2. Ce sont les tâches 7 et 8 qui affichent l'étalement le plus grand des sujets, associé à un écart type plus élevé. Pour les tâches 4, 6 et 7, la moyenne et la médiane sont presque superposées, ce qui indique que les sujets se distribuent presque également de part et d'autre de la moyenne. Pour les tâches 3 et 8, la moyenne est supérieure à la médiane, ce qui se traduit par un certain tassement des sujets vers le bas de l'échelle. Le phénomène s'inverse à la tâche 5 où la médiane est un peu supérieure à la moyenne. Les tâches 7 et 8, relatives à une image et au ton du texte, obtiennent les moyennes d'amélioration les plus élevées. Il faut noter que ce sont les deux tâches où la moyenne était la plus faible au prétest qui enregistrent le changement positif le plus important, comme les résultats présentés au tableau 17 (à la p. 98) le démontrent. À la tâche 7, 61 % des sujets enregistrent un

écart positif entre le post-test et le prétest. Pour la note globale relative au texte 2, la médiane est supérieure à la moyenne et signale que la moitié des sujets ou plus ont obtenu un changement moyen supérieur à la moyenne des changements. De fait, 59 % des sujets enregistrent une hausse supérieure à 0,15. La dispersion des sujets autour de la moyenne demeure faible, étant donné le faible écart type. D'ailleurs, la hausse maximale enregistrée est de 0,9 alors que la baisse maximale est de -0,54; ce sont des extrêmes moins éloignés que pour les tâches du texte 1.

La figure 9 identifie, à la limite des moustaches de plusieurs tâches, un certain nombre de valeurs aberrantes. Celles-ci contribuent à augmenter l'écart type pour des tâches dont la dispersion semble plus restreinte. Les valeurs positives élevées s'expliquent aisément par le fait que certains sujets n'ont pas complété quelques tâches lors du prétest ou ont produit une réponse très sommaire pour laquelle ils ont obtenu la note minimale du barème; lors du post-test, leur progrès apparaît par conséquent très élevé. Par contre, les valeurs aberrantes négatives s'expliquent moins facilement.

Si l'on cherche à dégager le sens général de ces données quant à l'évolution de l'échantillon pris globalement, il apparaît que c'est dans les tâches du texte 2 que l'on trouve les indications de changement les plus consistantes, celles du texte 1 ne montrant pas de valeur statistique significative. Les résultats aux tâches du texte 2 sont plus conformes aux prévisions dans ce genre de situation. Les moyennes sont toutes positives et s'appuient sur des indices statistiques favorables. Il en résulte une moyenne globale pour l'ensemble du texte 2 positive et statistiquement significative à un seuil de confiance de 95 %. Globalement, les sujets ont mieux performé dans le texte argumentatif, et particulièrement dans les deux dernières tâches relatives à l'interprétation d'une image et à l'établissement du ton du texte.

3.1.2 Le respect du sens des textes

Un changement important concerne la variable «Respect des textes». La moyenne des changements individuels qui figure au tableau 18 est positive et supérieure aux moyennes pour la performance globale au test, pour la note globale du texte 2 et pour les tâches 3 à 6 du texte 2. Cependant, la médiane, inférieure à la moyenne, signifie qu'au moins la moitié des sujets ont une hausse de leur note inférieure à la moyenne. Il faut s'attendre à une dispersion des écarts vers le haut

plus grande pour compenser l'effet de cette médiane inférieure à la moyenne; cela est confirmé à la fois par un nombre d'écarts positifs correspondant à 61 % des sujets, et par des extrêmes plus élevés : une hausse maximale de 1,6 et une baisse maximale de -1.

Tableau 18 : La performance des sujets quant au respect du sens des textes : évolution du prétest au post-test (N=83)

	ÉVOLUTION			INDICES		PRÉTEST			POST-TEST		
	\bar{M}	M	σ	B.U.I.	P.C.U.	\bar{M}	M	σ	\bar{M}	M	σ
Respect des textes	0,26	0,2	0,53	0,16	0,00	3,16	3,2	0,54	3,42	3,4	0,37

Légende : \bar{M} : moyenne; M : médiane; σ : écart type; B.U.I. : borne de confiance unilatérale inférieure (à 95 %); P.C.U. : pourcentage de probabilité critique unilatérale sous H_0 .

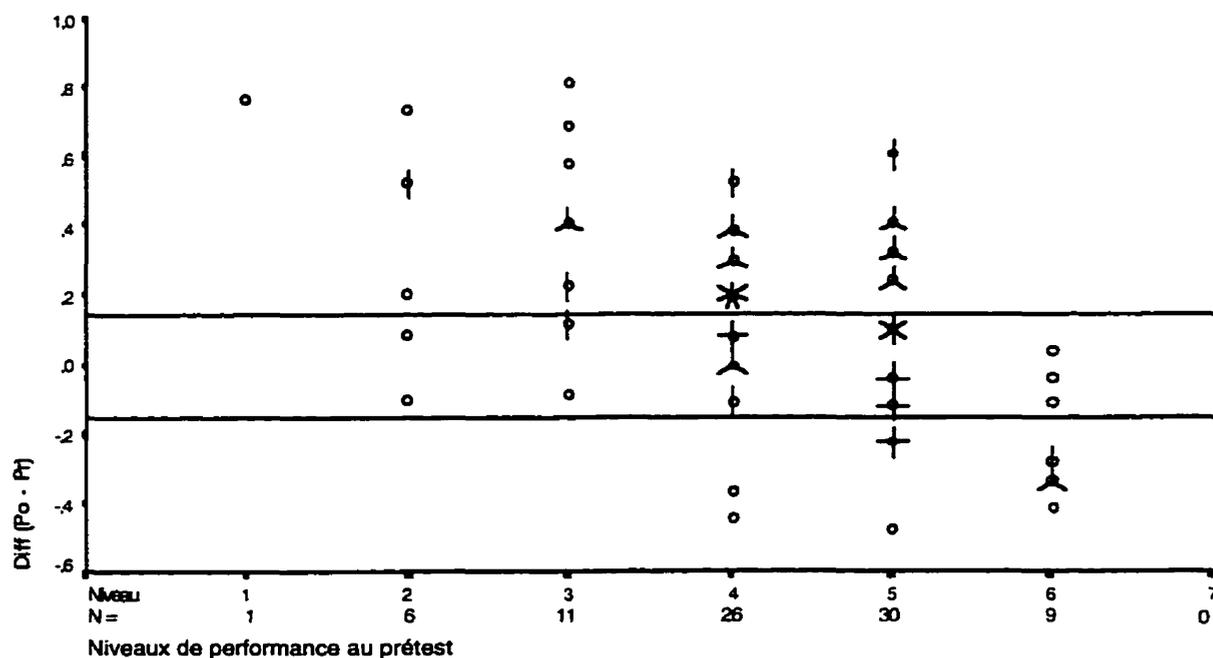
La borne de confiance inférieure se situe au-dessus de zéro et est inférieure à la moyenne; la probabilité critique de trouver une telle moyenne tend vers zéro. Il s'agit donc d'une variable dont la moyenne d'évolution est statistiquement significative ($p \leq 0,05$). Les sujets ont donc démontré plus d'habileté à respecter le sens des textes lus en développant leurs réponses lors du post-test. Cette variable est corrélée à l'évolution de la performance globale au test à 0,3224 ($p \leq 0,01$).

3.1.3 La force des sujets au prétest

Tous les sujets n'étant pas égaux dans leurs habiletés en lecture au départ de la recherche, il est pertinent de se demander si la variation de performance entre les deux passations du test peut avoir été affectée par la force initiale des sujets. La classification des sujets en sept niveaux de performance (Voir la figure 6 à la page 73) permet d'examiner si un certain effet de plafonnement a pu se manifester lors de la seconde passation du test. Si un tel phénomène s'est produit, les sujets qui ont le plus de chance de connaître une amélioration de leur performance sont ceux qui ont le moins bien performé lors du prétest. Le niveau 1, le plus faible, réunit les sujets qui enregistrent une note globale inférieure à 2 sur 4; les échelons montent par tranche de 0,3 jusqu'à atteindre, au niveau 7, une note égale ou supérieure à 3,5 sur 4.

La figure 10 présente une distribution des sujets classés selon leur niveau de performance au prétest et répartis selon leur évolution du prétest au post-test. De toute évidence, les catégories 1, 2 et 3, correspondant aux performances les plus basses lors du prétest, réunissent moins de sujets. Pour ces catégories, aucun sujet ne se situe sous la ligne de référence inférieure; donc aucun n'enregistre

un recul dans sa performance au post-test. À l'autre extrémité de l'échelle, à la catégorie 6, aucun des sujets n'obtient une hausse de performance lors du post-test; les deux tiers des sujets se retrouvent sous la ligne inférieure, ce qui représente un recul par rapport au prétest. Pour ces sujets, les chances semblent très faibles d'obtenir une performance à la hausse au post-test.



Légende : Dans cette figure un cercle seul ou un trait émergeant d'un cercle représente un sujet. Les deux lignes qui traversent le graphique de part et d'autre du zéro sont situées à $\pm 0,15$; elles partagent l'espace en trois zones : la section centrale constitue la zone dite d'évolution nulle; la zone supérieure est celle d'une hausse de performance et la zone inférieure est celle du recul de la performance.

Figure 10 : La distribution des sujets quant à l'évolution de leur performance entre les deux tests en fonction de leur niveau de performance lors du prétest (N=83)

Pour les catégories 4 et 5, même si le nombre de sujets qui connaissent une hausse de performance l'emporte largement sur ceux qui enregistrent un recul, la zone intermédiaire dite d'évolution nulle devient très importante; pour ces catégories de sujets, les chances d'enregistrer une hausse de performance lors du post-test semblent moindres que pour les catégories 1, 2 et 3, même si elles sont meilleures que pour les sujets de la catégorie 6.

Ainsi, les sujets qui démontrent une amélioration sont ceux qui ont enregistré une performance plus faible lors du prétest. Les chances d'obtenir une telle hausse diminuent en même temps qu'on remonte dans l'échelle de performance et deviennent pratiquement nulles pour les sujets de la catégorie supérieure. Ce

phénomène se traduit par une corrélation négative de $-0,5287$ ($p \leq 0,01$) entre l'évolution de la performance et le niveau de performance au prétest.

3.2 L'évolution des compétences et des perceptions

La hausse de performance observée lors du post-test se manifeste principalement dans les tâches du second texte, plus fortement encore dans les deux dernières tâches du test; elle repose également sur l'amélioration de la capacité des sujets à respecter le sens des textes. En ont bénéficié surtout les sujets dont la performance au prétest les classait dans les catégories plus faibles et moyennes. Cette hausse de performance correspond-elle à une évolution des compétences et des perceptions des sujets comme lecteurs? Les données du test conduisent à établir la valeur de variables langagières, cognitives et métacognitives dont le changement entre les deux passations du test peut être révélateur. De même, le test mesure diverses perceptions des sujets à l'égard des tâches et à leur endroit comme lecteurs. De plus, le test permet d'établir des liens entre les variables relatives aux compétences et aux perceptions des sujets pour certaines tâches et la performance dans ces tâches. De l'ensemble de ces données se dégage un profil général de l'évolution des compétences et des perceptions des sujets de l'échantillon complet.

3.2.1 L'évolution des compétences

a) Les variables langagières

Les trois variables représentées dans le tableau 19 et à la figure 11 abordent la question de la performance des sujets sous l'angle de l'activité langagière inhérente à la lecture. Elles découpent la compétence langagière des sujets en fonction de trois aspects du traitement des données linguistiques : le discours, le texte et la phrase. Les moyennes des variables langagières semblent indiquer une hausse de performance des sujets dans leur ensemble sur tous les plans; surtout cette amélioration semble progresser de la variable «phrase» à la variable «texte» avec un bond vers la variable «discours» comme la figure 11 le fait voir. Cependant, les indices statistiques incitent à une certaine prudence à l'égard particulièrement de la variable «phrase» dont la borne de confiance inférieure est négative et dont la probabilité critique s'élève à près de 10 %. Par conséquent, pour la variable «phrase», la moyenne de changement qui lui correspond n'est pas statistiquement significative.

Tableau 19 : La performance des sujets quant aux variables langagières :
évolution du prétest au post-test (N=83)

Variables langagières	ÉVOLUTION			INDICES		PRÉTEST			POST-TEST		
	\bar{M}	M	σ	B.U.I.	P.C.U. %	\bar{M}	M	σ	\bar{M}	M	σ
Discours	0,32	0,33	0,66	0,20	0,00	2,55	2,67	0,68	2,87	2,89	0,54
Texte	0,12	0	0,63	0,003	4,50	2,7	2,75	0,57	2,81	2,84	0,53
Phrase	0,08	0	0,57	-0,02	9,90	2,88	3	0,54	2,96	3	0,47

Légende : \bar{M} : moyenne; M : médiane; σ : écart type; B.U.I. : borne de confiance unilatérale inférieure (à 95 %); P.C.U. : pourcentage de probabilité critique unilatérale sous H_0 .

Pour la variable «texte», les indices statistiques sont positifs et permettent d'affirmer, à un seuil de confiance de 95 %, que la moyenne des changements est statistiquement discernable de l'hypothèse nulle. La médiane est un peu inférieure à la moyenne, ce qui entraîne un certain tassement des sujets vers le bas de l'échelle; dans les faits, 54 % des sujets obtiennent un écart négatif ou nul entre le post-test et le prétest. La situation change pour la variable «discours». Les indices statistiques indiquent que la moyenne de changement pour cette variable est statistiquement significative. La médiane qui se superpose presque à la moyenne indique que la moitié des sujets obtiennent un écart équivalent ou supérieur à la moyenne et que, par conséquent, une grande majorité de sujets ont un écart positif entre le post-test et le prétest; la distribution des écarts permet d'établir à 61 % cette catégorie de sujets, contre 46 % pour la variable «texte».

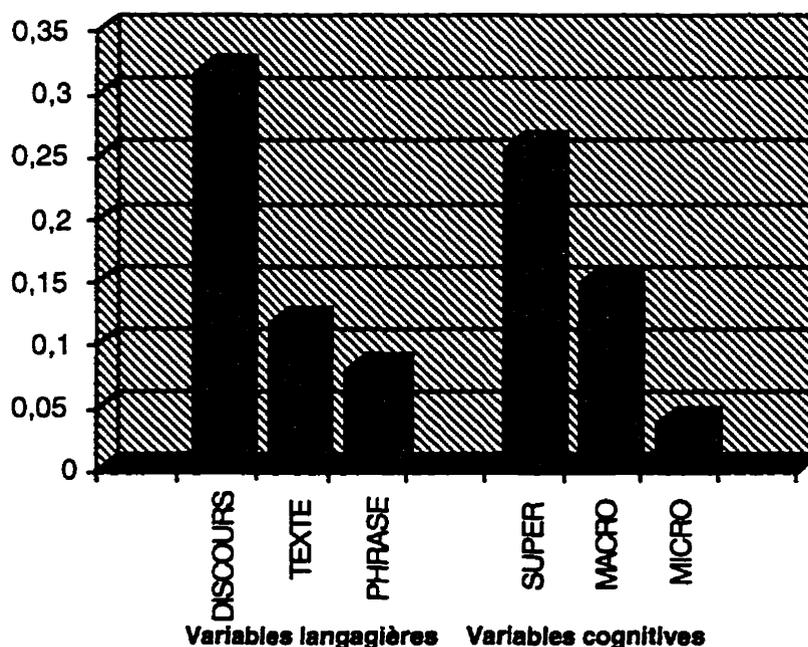


Figure 11 : L'histogramme de l'évolution des variables cognitives et langagières du prétest au post-test pour l'ensemble de l'échantillon (N=83)

La variable qui obtient la meilleure moyenne au prétest est celle qui change le moins fortement au post-test; c'était prévisible. Inversement, la variable où la performance est la plus faible au prétest est celle qui révèle le changement positif le plus important au post-test.

b) Les variables cognitives

Les variables cognitives découpent le processus de construction du sens en trois aspects distincts, «micro», «macro» et «super» correspondant respectivement à la construction de la microstructure, de la macrostructure et de la superstructure d'un texte. Les résultats des variables cognitives présentent des ressemblances avec ceux des variables langagières comme le fait voir la figure 11. Toutes les moyennes d'évolution inscrites au tableau 20 sont positives, ce qui signifie une augmentation de la note au post-test. De la variable «micro» à la variable «super», les moyennes vont en augmentant régulièrement. Cependant, pour la variable «micro», le changement positif est faible et les indices statistiques qui lui correspondent indiquent qu'un tel changement a de bonnes chances de se produire sous l'hypothèse nulle; de plus la médiane, en se situant à 0, signale un nombre important de sujets qui n'ont connu aucune hausse de leur score pour cette variable. D'ailleurs, mis à part les cas où la $\text{diff}(P_0-P_T)$ est dite nulle, les écarts négatifs (34) sont presque aussi nombreux que les écarts positifs (36) pour cette variable.

Tableau 20 : La performance des sujets quant aux variables cognitives : évolution du prétest au post-test (N=83)

Variables cognitives	ÉVOLUTION			INDICES		PRÉTEST			POST-TEST		
	\bar{M}	M	σ	B.U.I.	P.C.U.	\bar{M}	M	σ	\bar{M}	M	σ
Super	0,26	0,14	0,58	0,15	0,00	2,64	2,71	0,65	2,89	3	0,49
Macro	0,15	0,18	0,47	0,07	0,20	2,71	2,75	0,40	2,86	2,92	0,40
Micro	0,04	0	0,53	-0,05	25,5	3,01	3,06	0,55	3,05	3,06	0,49

Légende : \bar{M} : moyenne; M : médiane; σ : écart type; B.U.I. : borne de confiance unilatérale inférieure (à 95 %); P.C.U. : pourcentage de probabilité critique unilatérale sous H_0 .

Pour la variable «macro», la moyenne des différences est nettement supérieure à celle de la variable «micro»; le changement est certainement plus marqué; les indices statistiques en confirment la signification statistique à un seuil de confiance de 95 %. La médiane, légèrement supérieure à la moyenne, conjuguée avec un écart type plus petit que celui des deux autres variables cognitives, laisse présager une dispersion un peu plus serrée avec un tassement de la majorité des sujets vers le haut de l'échelle. Cette analyse est confirmée par la présence de 44 sujets obtenant un écart positif entre le post-test et le prétest, soit 53 % du total des

sujets. La moyenne d'évolution de la variable «super» est encore plus grande que la moyenne de la variable «macro». La signification statistique de cette moyenne est confirmée par les deux indices apparaissant au tableau 20. C'est l'indice d'un changement positif important, comme pour la variable langagière «discours». Cependant la médiane, inférieure à la moyenne, fait comprendre que la majorité des sujets n'obtiennent pas un changement équivalent à la moyenne. De fait, 48 % des sujets enregistrent un changement considéré positif, c'est-à-dire supérieur à 0,15. Comme dans le cas des variables langagières, la variable qui obtient la moyenne la plus faible au prétest révèle le changement positif le plus élevé lors du post-test. L'inverse est aussi vrai : la variable qui affiche la moyenne la plus élevée au prétest démontre un changement presque nul.

c) Les variables métacognitives

Dans le test, les variables métacognitives servent à analyser la façon dont les sujets s'y prennent pour exposer leur réalisation de certaines tâches de lecture. Une des variables, nommée «connaissances requises», évalue l'identification des connaissances mises en oeuvre dans la réalisation de la tâche. Cette variable est intéressante parce qu'elle permet de faire des liens entre le test et les données d'entrevues. Les données du tableau 21 montrent une moyenne d'évolution négative et des indices statistiques ne permettant pas de la dissocier de l'hypothèse nulle. Pourtant, les résultats au prétest pour cette variable laissent une large place pour une amélioration des scores au post-test.

Tableau 21 : L'évolution des sujets quant à la variable métacognitive évaluant l'identification des connaissances requises par les tâches (N=83)

	ÉVOLUTION			INDICES		PRÉTEST			POST-TEST		
	\bar{M}	M	σ	B.U.I.	P.C.U.	\bar{M}	M	σ	\bar{M}	M	σ
Connaiss. requises	-0,14	0	0,79	-0,28	5,40	2,58	2,5	0,61	2,44	2,5	0,58

Légende : \bar{M} : moyenne; M : médiane; σ : écart type; B.U.I. : borne de confiance unilatérale inférieure (à 95 %); P.C.U. : pourcentage de probabilité critique unilatérale sous H_0 .

3.2.2 L'évolution des perceptions des tâches et de soi

Le test mesure les perceptions des sujets à l'égard de certaines tâches et à l'égard d'eux-mêmes dans la réalisation de ces tâches. De plus, sur la fiche d'identification remplie avant d'effectuer le test, les sujets sont invités à se prononcer sur leur habileté générale comme lecteurs de textes scolaires. Chacun de ces aspects est examiné tour à tour ci-dessous.

a) Les perceptions des tâches mesurées dans le test

Toutes les perceptions des tâches mesurées dans le test enregistrent une différence positive entre le post-test et le prétest. C'est ce qui se dégage du tableau 22 dont les données décrivent les perceptions des sujets à l'égard des tâches de lecture pour chaque texte et pour l'ensemble du test. Pour deux des trois variables représentées, les indices statistiques permettent de considérer les changements de perception à la hausse comme statistiquement significatifs. Seule la difficulté des tâches n'enregistre pas un changement positif suffisant pour qu'on puisse le dissocier de l'hypothèse nulle. D'ailleurs cette variable est également la seule pour laquelle il n'y a pas 50 % des sujets enregistrant une variation positive, même si ce changement paraît plus prononcé pour le texte 2. La difficulté des tâches et celle des textes constituent les perceptions qui ont le moins évolué du prétest au post-test, comme le fait voir la figure 12. Pour apprécier la différence entre ces deux variables et les autres, il faut se rappeler que le test mesure les premières sur une échelle de 5 et les dernières sur une échelle de 6 et que les calculs de différence furent effectués en respectant les échelles.

Tableau 22 : L'évolution des perceptions des sujets relatives aux tâches de lecture du prétest au post-test (N=83)

	ÉVOLUTION			INDICES		PRÉTEST			POST-TEST		
	\bar{M}	M	σ	B.U.I.	P.C.U.	\bar{M}	M	σ	\bar{M}	M	σ
Difficulté des tâches (Échelle:5)											
Texte 1	0,05	0	1,02	-0,14	33,4	3,11	3	0,77	3,16	3	0,89
Texte 2	0,14	0	0,89	-0,01	6,80	3,29	3	0,77	3,43	3	0,75
Ensemble du test	0,10	0	0,74	-0,04	11,7	3,2	3	0,60	3,3	3,5	0,68
Difficulté des textes (Échelle:5)											
Texte 1	0,16	0	0,75	0,02	2,80	3,60	3,50	0,67	3,75	4	0,71
Texte 2	0,18	0	0,89	0,02	3,20	3,30	3,50	0,78	3,48	3,5	0,76
Ensemble du test	0,17	0,25	0,70	0,04	1,40	3,45	3,5	0,66	3,61	3,5	0,61
Utilité des tâches (Échelle:6)											
Texte 1	0,52	0	1,46	0,26	0,00	4,18	4	1,39	4,70	5	1,09
Texte 2	0,35	0	1,71	0,04	3,10	4,24	4	1,33	4,59	5	1,36
Ensemble du test	0,43	0,5	1,37	0,19	0,20	4,21	4,5	1,27	4,64	5	0,98

Légende : \bar{M} : moyenne; M : médiane; σ : écart type; B.U.I. : borne de confiance unilatérale inférieure (à 95 %); P.C.U. : pourcentage de probabilité critique unilatérale sous H_0 .

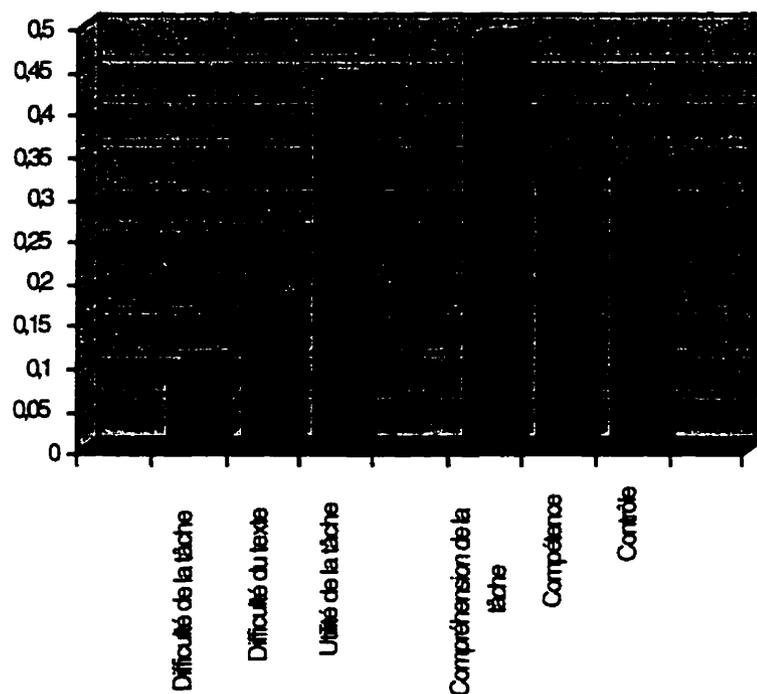


Figure 12 : L'histogramme de l'évolution des perceptions de soi et des tâches du prétest au post-test pour l'échantillon complet (N=83)

En ce qui concerne la difficulté des textes, la variation positive est statistiquement discernable de l'hypothèse nulle selon les indices statistiques; cette évolution positive signifie que les textes paraissent plus faciles aux sujets. La distribution des écarts montre que près de 58 % des sujets enregistrent un changement de perception positif allant dans le sens de la facilité plus grande des textes contre environ 33 % qui expriment un changement négatif de leur perception allant dans le sens de la difficulté plus grande des textes. L'utilité des tâches est perçue avec plus de force lors du post-test, peu importe le texte; la moyenne pour l'ensemble du test est positive et élevée; quant à la médiane, elle est un peu supérieure à la moyenne. Cependant, l'écart type élevé signale une dispersion très grande de l'échantillon sur l'échelle des écarts avec un tassement vers le sommet de l'échelle. C'est d'ailleurs pour cette variable que les sujets inscrivent les extrêmes de changement les plus élevés, soit un changement négatif de -4 et un positif de 4 sur une échelle allant de 1 à 6. Pourtant, près de 28 % des sujets n'enregistrent aucun changement.

b) Les perceptions de soi mesurées dans le test

Quant aux trois variables relatives à la perception de soi, les changements enregistrés sont positifs comme le montrent le tableau 23 et la figure 12. Les

moyennes sont positives et les indices B.U.I. et P.C.U. confirment leur signification statistique : elles sont toutes distinctes de l'hypothèse nulle.

Tableau 23 : L'évolution des perceptions de soi en présence de tâches de lecture du prétest au post-test (N=83)

	ÉVOLUTION			INDICES		PRÉTEST			POST-TEST		
	\bar{M}	M	σ	B.U.I.	P.C.U.	\bar{M}	M	σ	\bar{M}	M	σ
Compréhension (Echelle:6)											
Texte 1	0,55	1	0,98	0,38	0,00	4,39	4	0,99	4,94	5	1,00
Texte 2	0,41	0	1,22	0,19	0,00	4,64	5	1,11	5,05	5	0,85
Ensemble du test	0,48	0,5	0,85	0,33	0,00	4,51	4,5	0,81	4,99	5	0,78
Compétence (Echelle:6)											
Texte 1	0,29	0	0,99	0,11	2,65	4,45	5	1,02	4,73	5	0,86
Texte 2	0,34	0	1,21	0,12	0,60	4,31	4	1,07	4,65	5	0,99
Ensemble du test	0,31	0,5	0,89	0,15	0,00	4,38	4,5	0,93	4,69	5	0,83
Contrôle (Echelle:6)											
Texte 1	0,21	0	1,01	0,02	3,2	4,12	4	0,93	4,33	4	0,87
Texte 2	0,46	0	1,13	0,25	0,00	3,95	4	1,02	4,41	5	0,88
Ensemble du test	0,33	0,5	0,85	0,18	0,00	4,04	4	0,85	4,37	4,5	0,76

Légende : \bar{M} : moyenne; M : médiane; σ : écart type; B.U.I. : borne de confiance unilatérale inférieure (à 95 %); P.C.U. : pourcentage de probabilité critique unilatérale sous H_0 .

En ce qui concerne la perception que les sujets ont quant à leur compréhension des tâches de lecture, la moyenne de l'évolution est positive pour chaque texte. Cela signifie que les sujets pouvaient croire, au moment du post-test, avoir une meilleure compréhension de la tâche au sujet de laquelle le test les questionne. Cette perception est même celle qui obtient l'évolution la plus marquée positivement et qui touche le plus grand nombre de sujets, soit près de 69 %. Elle est plus élevée pour le texte narratif que pour le texte argumentatif. Pour les deux variables relatives à la compétence et au contrôle exercé sur la réalisation de la tâche, c'est la perception relative au texte argumentatif qui évolue avec le plus de force. La médiane de chacune de ces deux variables pour l'ensemble du test se situe à 0,5, soit au-dessus de la moyenne. Ainsi, la moitié des sujets enregistrent un changement de perception d'au moins un demi-point sur l'échelle utilisée. De façon générale, les résultats signalent un changement légèrement plus fort de la perception à l'égard du contrôle sur la réalisation de la tâche que par rapport à la compétence.

c) Une perception globale de soi comme lecteur

Le test invite les sujets à exprimer un jugement très global sur leur habileté propre comme lecteurs de textes scolaires sur la feuille d'identification qu'ils rem-

plissent avant de commencer le test. Ils expriment leur jugement sur une échelle de Lickert à sept degrés allant de «pas du tout» habile à «tout à fait» habile. Sur cette échelle, le degré 4 correspond à la position médiane et représente un jugement neutre, à mi-chemin entre une perception positive représentée par les degrés 5, 6 et 7 et une perception négative correspondant aux degrés 1, 2 et 3. Lors du post-test, un sujet n'a pas répondu à la question; il a donc été écarté du calcul du changement. Le tableau 24 présente la synthèse des données. La moyenne semble indiquer une évolution positive. Cependant, les indices d'évaluation de la signification statistique ne permettent pas de distinguer la moyenne d'évolution enregistrée de l'hypothèse nulle avec un seuil de confiance à 95 %.

Tableau 24 : L'évolution de la perception globale de soi comme lecteur de textes scolaires (N=82)

	ÉVOLUTION			INDICES		PRÉTEST			POST-TEST		
	\bar{M}	M	σ	B.U.I.	P.C.U.	\bar{M}	M	σ	\bar{M}	M	σ
Perception globale de soi comme lecteur	0,16	0	1,01	-0,02	7,80	5,10	5	0,95	5,26	5	0,97

Légende : \bar{M} : moyenne; M : médiane; σ : écart type; B.U.I. : borne de confiance unilatérale inférieure (à 95 %); P.C.U. : pourcentage de probabilité critique unilatérale sous H_0 .

Néanmoins, l'analyse de la distribution des données est éclairante quant au regard que les sujets portent sur eux-mêmes. Lors du prétest, seulement 5 des 82 sujets ont exprimé un jugement légèrement négatif sur eux-mêmes en choisissant un 3. Quatorze sujets se sont prononcés en choisissant la position médiane, neutre. La grande majorité, soit 59 sujets ou 72 % de l'échantillon, ont affirmé un jugement favorable sur leur habileté comme lecteurs de textes scolaires en choisissant un 5 ou un 6. Quatre seulement ont exprimé une grande confiance en leurs talents par un 7.

Lors du post-test, 37 sujets, soit 45 % de l'échantillon, ont exprimé leur perception en choisissant la même valeur sur l'échelle de Lickert que lors du prétest. Chez les 45 sujets qui ont manifesté un changement de perception, 16 ont choisi une position plus basse sur l'échelle, alors que les 29 autres, soit 35 % de l'échantillon, choisissaient une position plus élevée. Le recul le plus grand observé est de -3; la hausse la plus forte est de 2. Il n'y a plus que deux sujets à exprimer un jugement négatif. À l'opposé, le nombre de sujets choisissant le degré le plus élevé a doublé, passant de 4 à 8. Treize sujets adoptent la position médiane; 59 sujets choisissent un 5 ou un 6, soit le même nombre que lors du prétest.

3.2.3 Les liens entre la performance, la variable «connaissances requises» et les perceptions

À deux reprises, le test permet d'analyser jusqu'à quel point il existe un lien entre la performance dans une tâche, les perceptions des sujets à l'égard de cette tâche et la capacité des sujets à décrire comme s'y prendre pour réaliser ladite tâche. Les deux tâches visées, une dans chaque partie du test, concernent l'établissement de la progression des états émotifs et l'identification du type de texte. L'analyse ci-dessous examine à tour de rôle les liens entre la performance dans les tâches, la variable «connaissances requises» et les perceptions, les liens entre la variable «connaissances requises» et les perceptions, enfin les liens des perceptions entre elles.

L'établissement de liens entre l'évolution des performances dans ces tâches et celles de la variable «connaissances requises» et des perceptions associées à ces tâches s'avère difficile à faire d'autant plus que pour une tâche, l'évolution de la performance est négative et que pour l'autre tâche, l'évolution de la performance est positive, alors que les perceptions ont surtout connu une évolution positive et que la variable «connaissances requises» a évolué négativement. Le tableau 25 permet de constater que l'évolution de la performance dans les tâches est corrélée de façon constante dans les deux tâches avec l'évolution de la perception de la compétence. Les indices sont peu élevés, mais leur lien est statistiquement significatif au niveau de confiance de 95 %.

Tableau 25 : Les corrélations entre la performance, la variable «connaissances requises» et les perceptions du point de vue de l'évolution du prétest au post-test (N=83)

Performance dans la tâche	Variable métacognitive	Perception de soi			Perception de la tâche		
	Connaissances	Compréhension	Compétence	Contrôle	Diff. de la tâche	Diff. du texte	Utilité
Texte 1	0,0020	0,0422	0,3048**	0,0997	-0,0267	-0,0430	-0,2799**
Texte 2	0,2339*	0,0047	0,2230*	0,2630*	0,0781	-0,0732	0,0081

Légende : * signifie $p \leq 0,05$; ** signifie $p \leq 0,01$; *** signifie $p \leq 0,001$.

Par ailleurs, les indices de corrélation pour le texte 2 indiquent que la performance dans la tâche évolue en lien avec les connaissances requises et avec la perception du contrôle que le sujet exerce sur la tâche. Un dernier indice, inattendu celui-là, suggère un lien inverse entre l'évolution de la performance dans la tâche du premier texte et l'évolution de la perception de l'utilité de cette tâche,

comme si la hausse de performance des sujets décroissait en même temps que la différence de la perception de l'utilité augmentait.

Les liens entre l'évolution de la variable «connaissances requises» et celle des perceptions sont révélés par les coefficients de corrélations apparaissant au tableau 26. Dans ce tableau, le seul indice statistiquement significatif relie l'évolution de la variable «connaissances requises» avec la perception de la compréhension de la tâche dans le texte 1. Pour les autres coefficients de Pearson, l'indice de signification statistique n'atteint jamais un seuil critique suffisant pour suggérer l'existence d'un lien.

Tableau 26 : Les corrélations entre l'évolution de la variable «connaissances requises» et les perceptions du prétest au post-test (N=83)

Variable métacognitive	Perception de soi			Perception de la tâche		
	Compréhension	Compétence	Contrôle	Diff. de la tâche	Diff. du texte	Utilité
Connaissances						
Texte 1	0,2647*	0,1028	0,1793	-0,0258	0,0792	-0,0139
Texte 2	0,0559	0,0130	-0,0185	-0,1835	-0,1202	0,0708

Légende : * signifie $p \leq 0,05$; ** signifie $p \leq 0,01$; *** signifie $p \leq 0,001$.

Les corrélations des variables affectives entre elles qui apparaissent au tableau 27 sont également significatives. Les corrélations les plus fortes concernent la perception de la compétence et la perception du contrôle exercé sur la tâche; ces corrélations sont significatives pour les deux tâches à un seuil de confiance supérieur à 99,9 %; cela indique un lien important entre l'évolution des deux variables.

Tableau 27 : Les corrélations entre les perceptions quant à leur évolution du prétest au post-test (N=83)

		Perception de soi			Perception de la tâche		
		Compréhension	Compétence	Contrôle	Difficulté de la tâche	Difficulté du texte	Utilité
Compréhension	Texte 1		0,2344*	0,3900***	0,1679	-0,0367	0,3515***
	Texte 2		0,3918***	0,3844***	0,2832**	0,1888	0,2573*
Compétence	Texte 1	0,2344*		0,4872***	0,1780	0,1022	0,0972
	Texte 2	0,3918***		0,7942***	0,4539***	0,2755**	0,4179***
Contrôle	Texte 1	0,3900***	0,4872***		0,3211**	0,1911	0,3162**
	Texte 2	0,3844***	0,7942***		0,4818***	0,3525***	0,3826***
Difficulté de la tâche	Texte 1	0,1679	0,1780	0,3211**		0,2209*	0,1464
	Texte 2	0,2832**	0,4539***	0,4818***		0,3988***	0,1672
Difficulté du texte	Texte 1	-0,0367	0,1022	-0,1911	0,2209*		0,0253
	Texte 2	0,1888	0,2755**	0,3525***	0,3988***		0,2732**
Utilité	Texte 1	0,3515***	0,0972	0,3162**	0,1464	0,0253	
	Texte 2	0,2573*	0,4179***	0,3826***	0,1672	0,2732**	

Légende : * signifie $p \leq 0,05$; ** signifie $p \leq 0,01$; *** signifie $p \leq 0,001$.

Les perceptions de la compétence et du contrôle sur la tâche sont également liées de façon constante dans les deux textes, mais avec moins de force, à la compréhension de la tâche. Ces trois variables relatives à la perception de soi semblent donc évoluer dans le même sens. L'évolution de la variable «compétence» semble entretenir un lien avec les trois variables relatives à la perception de la tâche, mais seulement pour la tâche relative au second texte. De son côté, l'évolution de la variable «contrôle» semble liée de façon plus constante à celle des trois perceptions de la tâche. Quant à la variable «compréhension», son évolution semble liée avec constance à celle de la perception de l'utilité de la tâche et, pour le seul texte 2, à celle de la perception de la difficulté de la tâche. L'évolution de la perception de la difficulté de la tâche paraît liée à celle de la perception de la difficulté du texte de façon constante dans le test. Par ailleurs la perception de l'utilité de la tâche semble évoluer, pour la tâche du texte 2, en lien avec la perception de la difficulté du texte; le lien n'est pas très fort, mais il est statistiquement significatif à un seuil de confiance de 99 %.

3.2.4 Une synthèse de l'évolution de l'ensemble des sujets

De l'examen détaillé des résultats effectué précédemment se dégagent certains traits caractérisant l'évolution des sujets de cette recherche du prétest au post-test. Comme l'analyse qui précède, ces traits relèvent d'abord de la performance à l'ensemble du test et aux diverses tâches. Ces traits sont ensuite précisés en fonction de la force des sujets lors du prétest. Enfin, les diverses compétences et perceptions mesurées par le test, qui constituent l'objet premier de cette recherche, terminent cette synthèse.

La performance à l'ensemble du test révèle une amélioration des sujets qu'il faut tout de suite nuancer : cette amélioration se réalise principalement dans la seconde partie du test portant sur un texte d'opinion où elle se manifeste avec constance dans toutes les tâches bien qu'elle soit nettement plus forte dans les deux dernières tâches du test. L'amélioration forte observée dans ces deux tâches a un impact relativement restreint sur la performance globale compte tenu du poids relatif des diverses tâches dans le calcul de la note d'ensemble au test. Par contre, certaines variables relatives aux compétences étudiées bénéficient de cette forte amélioration. En ce qui concerne le récit, les données statistiques ne permettent de retenir aucun changement positif statistiquement significatif. Pour cette pre-

mière partie du test, 36 des 83 sujets, soit plus de 43 % de l'échantillon, ont subi un recul de leur note supérieur à 0,15 dans chacune des tâches, et 39 ont subi un tel recul pour l'ensemble de ladite section. Dans les six tâches de la seconde partie du test, le nombre des sujets qui enregistrent une progression supérieure à 0,15 va de 36 à 51, soit de 43 % à 61 % de l'échantillon; pour l'ensemble de cette partie du test, ce sont 49 sujets qui enregistrent une telle progression, soit 59 % de l'échantillon. Une caractéristique globale de cette amélioration dans l'ensemble du test concerne la capacité des sujets à respecter le sens des textes lus lorsqu'ils élaborent leurs réponses. En effet, 51 sujets connaissent une amélioration à ce chapitre supérieure à 0,15; cette amélioration est corrélée significativement avec l'évolution de la performance globale au test.

L'évolution de la performance globale du prétest au post-test peut être regardée du point de vue de la force des sujets lors du prétest. La corrélation négative et significative confirme l'existence d'un lien inverse relativement fort entre ces deux variables. Ainsi, les sujets dont la performance les classait dans les catégories les plus faibles (1, 2 et 3) lors du prétest ont connu une amélioration plus généralisée que les sujets des catégories moyennes (4 et 5) chez qui se retrouvent des reculs dans la performance. Aucun des sujets de la catégorie 6, ceux qui ont le mieux performé lors du prétest, n'a connu une véritable hausse de performance lors du post-test.

Au niveau des variables langagières comme cognitives, l'amélioration des sujets se traduit uniquement dans les variables plus englobantes; il faut noter une progression de cette amélioration en allant des variables «texte» et «macro» aux variables «discours» et «super». Ainsi, c'est au niveau discursif et au niveau de la superstructure que les sujets évoluent le plus dans un sens favorable. À l'opposé, au niveau du traitement de la phase et de la microstructure, les progrès sont nuls, statistiquement non significatifs. Quoique la note au prétest fût plus élevée pour les variables «phrase» et «micro», il restait cependant une large place pour une amélioration qui ne semble pas s'être produite. Cette amélioration est plus consistante et plus généralisée pour les variables «discours» et «super». Quant à la variable métacognitive relative aux «connaissances requises», les données des tests ne permettent pas de dégager un indice d'évolution statistiquement significatif. Cependant, dans son évolution, cette variable est liée par un indice de corrélation significatif mais peu élevé avec la performance dans la tâche concernée du texte 2, soit celle relative au type de texte.

Les variables caractérisant les perceptions des sujets à l'égard des textes à lire, à l'égard des tâches de lecture et par rapport à eux-mêmes aux prises avec ces tâches ont évolué positivement du prétest au post-test, toutes sauf une. La difficulté des tâches n'enregistre pas de progrès significatif et n'est pas discernable de l'hypothèse nulle, bien que les données montrent que 30 % des sujets portent un jugement identique, 27 % les jugent plus difficiles et 43 % les jugent plus faciles. Les textes apparaissent légèrement plus faciles à 58 % des sujets. Même si les tâches de lecture ne paraissent pas plus faciles, plus de 50 % des sujets les jugent plus utiles. L'utilité des tâches de lecture comme les perceptions de soi enregistrent une évolution favorable moyenne allant de 6 % à 9,5 % de l'échelle. Plus de 68 % des sujets affirment mieux comprendre les tâches lors du post-test, 53 % se croient plus compétents pour les réaliser et 57 % pensent qu'ils en contrôlent mieux la réalisation. Toutes ces variations semblent significatives d'un point de vue statistique.

Les variables affectives sont bien faiblement corrélées avec la performance aux tâches. Seule la perception de la compétence semble évoluer en lien avec la performance pour les deux tâches visées. Par contre, entre elles, les variables relatives à la perception de soi entretiennent des liens dont certains sont beaucoup plus forts. Entre les perceptions de compétence et de contrôle sur la tâche, il semble exister un lien fort et constant dans le test. Ces deux variables ont un lien également constant dans le test avec la perception de la compréhension de la tâche. Ces trois variables suivent donc une évolution qui semble parallèle. Mises en rapport avec les perceptions de la tâche, les perceptions de soi entretiennent des liens qui manquent de constance d'une tâche à l'autre. La perception de compétence est liée aux trois perceptions de la tâche pour le second texte seul. La perception de contrôle est liée de façon plus constante aux trois perceptions relatives à la tâche. Quant à la compréhension, seule l'utilité de la tâche lui semble liée de façon constante. Les corrélations des perceptions de la tâche entre elles permettent de lier l'évolution de la perception de la difficulté de la tâche à celle de la difficulté du texte pour chacune des tâches visées avec des indices significatifs.

3.3 L'évolution des sujets selon le programme d'étude

Compte tenu que les sujets de l'échantillon suivent divers chemins pour effectuer leurs études collégiales, il peut s'avérer intéressant de vérifier si ces

chemins constituent des variables intéressantes pour caractériser l'évolution des compétences et des perceptions des cégépiens comme lecteurs. L'examen de ces variables procède en partageant à chaque reprise l'ensemble de l'échantillon en deux sous-échantillons, d'abord en fonction du programme d'études, ensuite en fonction du diplôme visé.

3.3.1 Les compétences

Ce qui distingue l'évolution des compétences des sujets en Sciences de la nature de l'ensemble de l'échantillon concerne essentiellement la variable langagière «texte» dont les indices statistiques inscrits au tableau 28 invitent à juger la moyenne comme statistiquement non discernable de l'hypothèse nulle. Pour la variable «phrase» comme pour la variable «micro», la moyenne de ces sujets est inférieure à celle de l'ensemble de l'échantillon (Voir les tableaux 19 et 20, p. 104 et 105) et ne représente pas une valeur statistique significative.

Tableau 28 : La performance des sous-échantillons selon le programme d'études quant aux variables langagières et cognitives : évolution du prétest au post-test

Variables	SCIENCES DE LA NATURE (N=44)					SCIENCES HUMAINES (N=39)				
	ÉVOLUTION			INDICES		ÉVOLUTION			INDICES	
	\bar{M}	M	σ	B.U.I.	P.C.U.	\bar{M}	M	σ	B.U.I.	P.C.U.
• langagières										
Discours	0,30	0,33	0,65	0,18	0,00	0,34	0,39	0,68	0,22	0,00
Texte	0,09	0	0,64	-0,03	10,7	0,15	0,09	0,63	0,04	1,40
Phrase	0	0	0,43	-0,08	47,6	0,17	0,16	0,69	0,05	1,00
• cognitives										
Super	0,28	0,22	0,57	0,18	0,00	0,23	0,14	0,59	0,12	0,00
Macro	0,13	0,16	0,42	0,06	0,20	0,17	0,19	0,52	0,08	0,10
Micro	-0,03	-0,09	0,45	-0,11	27,1	0,11	0,11	0,6	0,01	4,10

Légende : \bar{M} : moyenne; M : médiane; σ : écart type; B.U.I. : borne de confiance unilatérale inférieure (à 95 %); P.C.U. : pourcentage de probabilité critique unilatérale sous H_0 .

Les données relatives aux sujets de Sciences humaines sont supérieures à celles de leurs collègues des Sciences de la nature pour cinq des six variables langagières et cognitives. Cela signifie une hausse de performance plus grande de ces sujets illustrée par la figure 13. Ce qui les distingue encore plus réside dans le fait que leurs moyennes pour toutes les variables semblent avoir une valeur statistique significative selon les indices apparaissant au tableau 28. Ainsi, même les variables «phrase», «texte» et «micro» enregistrent une évolution positive discernable de l'hypothèse nulle pour les sujets de Sciences humaines. De plus, la variable «phrase» subit une hausse légèrement plus forte que la variable «texte».

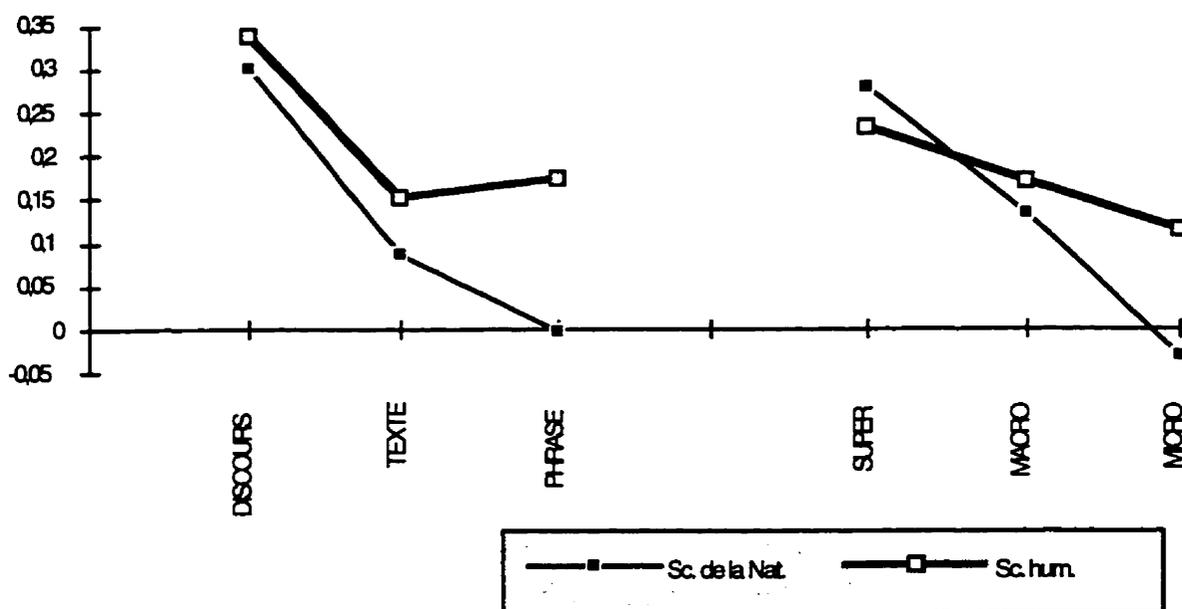


Figure 13 : L'évolution des variables langagières et cognitives chez les sujets de Sciences de la nature et de Sciences humaines, du prétest au post-test

3.3.2 Les perceptions

Les perceptions quant à la difficulté des tâches et des textes chez les sujets de Sciences de la nature enregistrent une évolution si faible qu'elle ne peut être considérée statistiquement significative, comme le démontrent les indices apparaissant au tableau 29.

Tableau 29 : L'évolution des perceptions des sujets des sous-échantillons selon le programme d'études, du prétest au post-test

Perception	SCIENCES DE LA NATURE (N=44)					SCIENCES HUMAINES (N=39)				
	ÉVOLUTION			INDICES		ÉVOLUTION			INDICES	
	\bar{M}	M	σ	B.U.I.	P.C.U.	\bar{M}	M	σ	B.U.I.	P.C.U.
• des tâches										
Difficulté des tâches (Échelle:5)	0,11	0	0,80	-0,03	9,70	0,08	0	0,67	-0,04	14,9
Difficulté des textes (Échelle:5)	0,09	0,25	0,71	-0,04	12,3	0,26	0,25	0,68	0,13	0,00
Utilité des tâches (Échelle:6)	0,57	0,5	1,42	0,31	0,00	0,28	0	1,32	0,04	2,60
• de soi										
Compréhension (Échelle:6)	0,59	0,5	0,90	0,43	0,00	0,36	0,5	0,77	0,22	0,00
Compétence (Échelle:6)	0,40	0,5	0,96	0,23	0,00	0,22	0	0,81	0,07	0,70
Contrôle (Échelle:6)	0,36	0,5	0,91	-0,20	0,00	0,29	0	0,78	0,15	0,00

Légende : \bar{M} : moyenne; M : médiane; σ : écart type; B.U.I. : borne de confiance unilatérale inférieure (à 95 %); P.C.U. : pourcentage de probabilité critique unilatérale sous H_0 .

Pour les sujets de Sciences humaines, comme pour l'ensemble de l'échantillon (Voir les tableaux 22 et 23, p. 107 et 109), seule la difficulté des tâches n'est pas significative. La comparaison avec l'ensemble de l'échantillon révèle également que toutes les autres moyennes quant à l'évolution des perceptions des sujets de Sciences de la nature sont plus fortes. Elles sont également plus fortes que celles de leurs collègues des Sciences humaines. On peut voir, à la figure 14, que la perception de l'utilité des tâches enregistre une évolution deux fois plus forte chez les sujets de Sciences de la nature; l'écart est aussi très élevé en ce qui concerne la compréhension de la tâche. La distinction entre les deux groupes devient moins prononcée quant à l'évolution de la perception du contrôle sur la tâche.

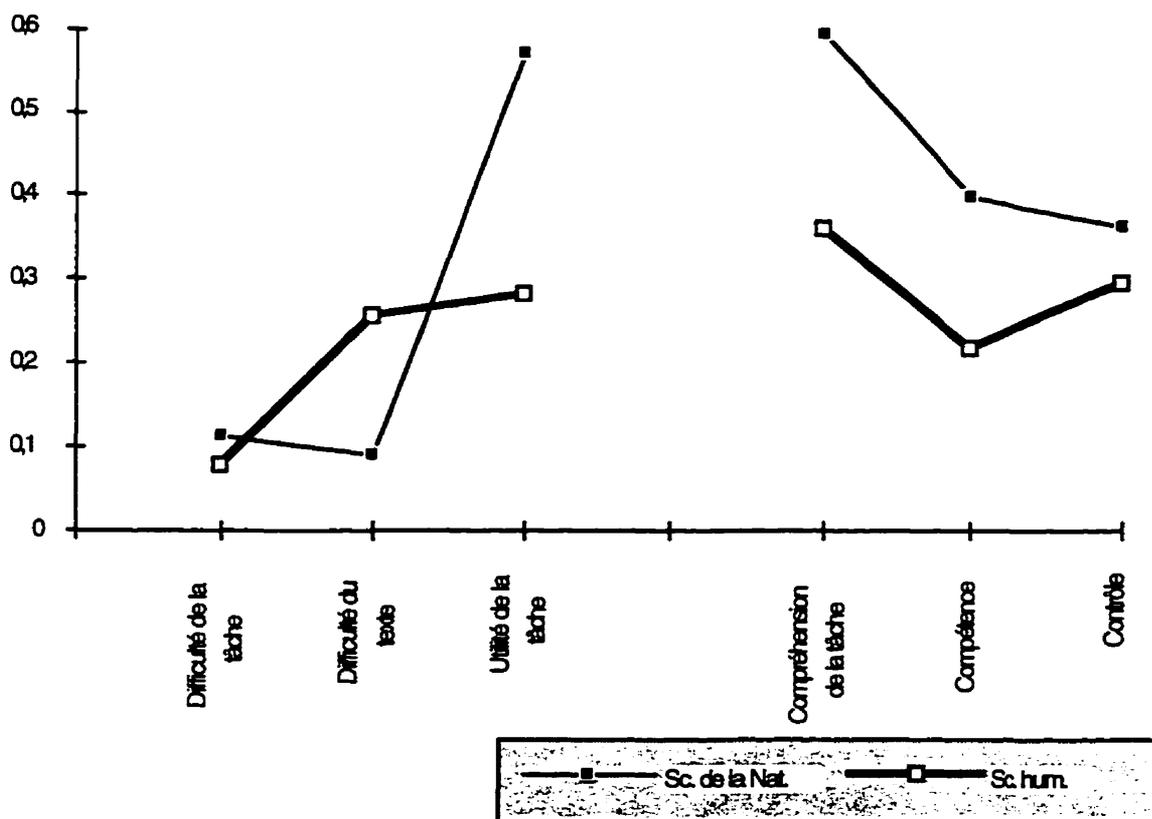


Figure 14 : L'évolution des perceptions chez les sujets de Sciences de la nature et de Sciences humaines du prétest au post-test

3.4 L'évolution des sujets selon le diplôme postulé

3.4.1 Les compétences

Pour toutes les variables langagières et cognitives, les sujets inscrits au BI enregistrent une évolution inférieure à l'ensemble de l'échantillon (Voir les tableaux 19 et 20, p. 104 et 105) et aux sujets en appont de Français, comme il apparaît au tableau 30. La figure 15 met en évidence l'écart important entre les deux sous-groupes.

Tableau 30 : La performance des sous-échantillons selon le diplôme postulé quant aux variables langagières et cognitives : évolution du prétest au post-test

Variables	BI + DEC (N=64)					DEC + AP. (FRANC.) (N=19)				
	ÉVOLUTION			INDICES		ÉVOLUTION			INDICES	
	\bar{M}	M	σ	B.U.I.	P.C.U.	\bar{M}	M	σ	B.U.I.	P.C.U.
• langagières										
Discours	0,26	0,31	0,62	0,15	0,00	0,52	0,61	0,78	0,37	0,00
Texte	0,07	0	0,60	-0,04	14,7	0,28	0,41	0,72	0,14	0,00
Phrase	0,01	0	0,47	-0,07	39,7	0,31	0,5	0,80	0,16	0,00
• cognitives										
Super	0,20	0,14	0,53	0,10	0,00	0,46	0,57	0,68	0,33	0,00
Macro	0,12	0,17	0,41	0,05	0,40	0,25	0,33	0,62	0,13	0,00
Micro	0	0,03	0,48	-0,08	49,2	0,16	-0,05	0,67	0,04	1,40

Légende : \bar{M} : moyenne; M : médiane; σ : écart type; B.U.I. : borne de confiance unilatérale inférieure (à 95 %); P.C.U. : pourcentage de probabilité critique unilatérale sous H_0 .

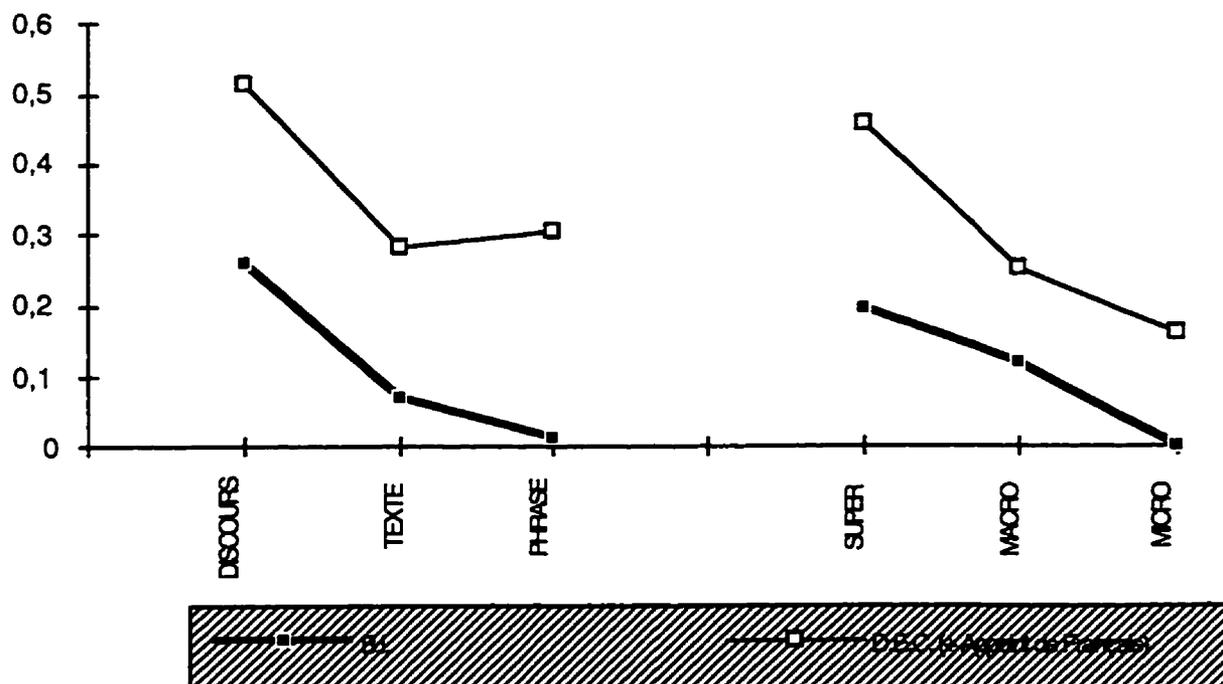


Figure 15 : L'évolution des variables langagières et cognitives chez les sujets inscrits au BI et au DEC avec appont de Français, du prétest au post-test

Chez les sujets du BI, l'absence d'évolution de la variable «texte» est mise en évidence par les indices statistiques qui signalent la moyenne de cette variable comme susceptible de se produire sous l'hypothèse nulle. Pour ces sujets, seule la variable «discours» demeure statistiquement significative parmi les variables langagières. Pour les variables cognitives, c'est la variable «micro» qui n'est pas statistiquement significative, comme pour l'ensemble de l'échantillon. Pour les sujets inscrits en appoint de Français, toutes les variables langagières et cognitives sont statistiquement discernables de l'hypothèse nulle, comme le démontrent les indices statistiques figurant au tableau 30. À noter également, la variable «phrase» subit une hausse plus forte que la variable «texte».

3.4.2 Les perceptions

Chez les sujets du BI, les perceptions quant à la difficulté des tâches et des textes enregistrent une évolution inférieure à celle de l'ensemble de l'échantillon (Voir le tableau 22, p. 107) et inférieure à celle des sujets inscrits en appoint de Français, ainsi que le démontrent les données du tableau 31. Pour ces deux perceptions, les moyennes faibles obtenues par les sujets du BI correspondent à des indices qui signalent des données non discernables statistiquement de l'hypothèse nulle, contrairement à ce qui se passe pour les sujets en appoint de Français.

Tableau 31 : L'évolution des perceptions des sujets des sous-échantillons selon le programme d'études, du prétest au post-test

Perception	BI + DEC (N=64)					DEC + AP (FRANÇAIS) (N=19)				
	ÉVOLUTION			INDICES		ÉVOLUTION			INDICES	
	\bar{M}	\bar{M}	σ	B.U.I.	P.C.U.	\bar{M}	\bar{M}	σ	B.U.I.	P.C.U.
• des tâches										
Difficulté des tâches (Echelle: 5)	0,08	0	0,76	-0,06	17,6	0,16	0	0,67	0,03	1,60
Difficulté des textes (Echelle: 5)	0,08	0,25	0,69	-0,05	15,2	0,47	0,5	0,66	0,35	0,00
Utilité des tâches (Echelle: 6)	0,49	0,5	1,27	0,26	0,00	0,24	0	1,69	-0,08	10,2
• DE SOI										
Compréhension (Echelle: 6)	0,55	0,5	0,88	0,39	0,00	0,26	0,5	0,71	0,13	0,00
Compétence (Echelle: 6)	0,27	0,5	0,86	0,09	0,20	0,45	0,5	0,98	0,26	0,00
Contrôle (Echelle: 6)	0,30	0,5	0,83	0,15	0,00	0,42	0,5	0,92	0,25	0,00

Légende : \bar{M} : moyenne; \bar{M} : médiane; σ : écart type; B.U.I. : borne de confiance unilatérale inférieure (à 95 %); P.C.U. : pourcentage de probabilité critique unilatérale sous H_0 .

Pour les sujets du BI, l'évolution est très élevée quant à la perception de l'utilité et quant à la compréhension de la tâche; elle atteint même le double de celle des sujets en appoint de Français. La figure 16 met en évidence cette grande différence entre les deux sous-groupes. Il faut noter que pour les sujets en appoint de Français, l'évolution quant à la perception de l'utilité des tâches n'est pas statistiquement discernable de l'hypothèse nulle, comme le signalent les indices figurant au tableau 31. Enfin, les perceptions relatives à la compétence et au contrôle sur la réalisation de la tâche ont évolué avec plus de force chez les sujets en appoint de Français que chez les sujets inscrits au BI. Pour les deux sous-groupes, les données sont statistiquement significatives à un seuil de confiance de 95 %.

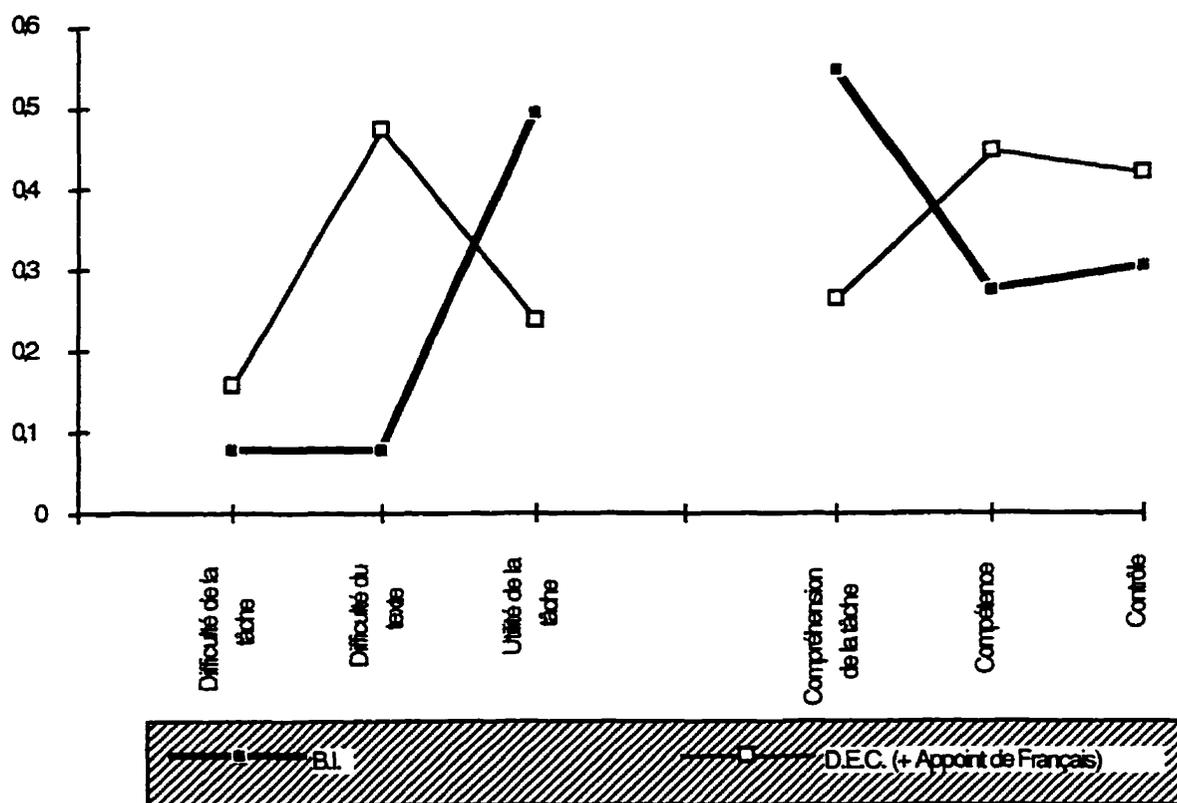


Figure 16 : L'évolution des perceptions chez les sujets inscrits au BI et au DEC avec appoint de Français, du prétest au post-test

CHAPITRE 5

L'ANALYSE DES DONNÉES D'ENTREVUES

Le seconde partie expérimentale de cette recherche consiste en entrevues qui ont pour but, d'une part, de vérifier si les sujets de cette recherche perçoivent chez eux une évolution de leurs compétences et de leurs perceptions comme lecteurs et de documenter cette perception en terme d'indices sur lesquels ils s'appuient et en terme de facteurs qui, à leurs yeux, expliquent leur évolution. D'autre part, ces entrevues analysent, grâce à un interrogatoire plus systématique, les perceptions des sujets quant à l'enseignement reçu au collégial pour établir si, à leurs yeux, leurs professeurs leur ont enseigné des stratégies de lecture et s'ils ont eu recours à certaines stratégies d'enseignement pour ce faire.

1. La première partie des entrevues

Pendant la première partie des entrevues, l'intervieweur invite les sujets à s'exprimer sur un certain nombre de thèmes relatifs à leur perception d'eux-mêmes comme lecteurs, à leur expérience scolaire de la lecture, à leur évolution, aux indices qui révèlent cette évolution, aux facteurs qui l'expliquent. Avant de décrire les analyses relatives à chacun de ces aspects, le texte ci-dessous présente la forme originale des données et le traitement de codage effectué pour en dégager les éléments intéressants et significatifs.

1.1 Le traitement des données

1.1.1 La forme originale des données

La première partie des entrevues produit l'effet d'une conversation entre un expert et un étudiant invité à réfléchir sur son expérience de la lecture pendant ses études collégiales. De façon générale, les sujets ont collaboré généreusement et activement à la réussite des entrevues. Pour la majorité d'entre eux, le sujet paraissait nouveau; certains ont affirmé n'avoir jamais réfléchi à ce sujet ou à ce genre de questions auparavant. L'expérience leur est apparue parfois difficile, plus harassante dans la seconde partie de l'entrevue, mais surtout intéressante dans l'ensemble. Invités, à la fin de l'entrevue, à exprimer un point de vue ou à soulever un aspect qui n'aurait pas fait l'objet de discussion, les sujets ont généralement considéré avoir fait le tour de la question. Très peu de sujets ont cherché, sur place, à dégager une synthèse ou à tirer une conclusion de leur contribution. La première partie des entrevues a fait l'objet d'une saisie en traitement de texte.

1.1.2 Les opérations de codage effectuées sur la première partie des entrevues

L'analyse de contenu des entrevues effectuée dans cette recherche relève, pour l'essentiel, de l'analyse des contenus manifestes (Van der Maren, 1995). En effet, lors des entrevues, les sujets ont présenté diverses informations relatives à leurs expériences de lecture au collégial et ont exprimé comment ces éléments ont pu contribuer à leur évolution comme lecteurs. Ils ont également identifié divers traits qui permettent d'établir ce qu'ils sont devenus comme lecteurs et expliqué en quoi cela faisait d'eux de meilleurs lecteurs. L'analyse de contenu vise donc à faire ressortir du texte des entrevues les informations que les sujets ont présentées expressément en réponse aux questions de l'intervieweur et qui ont trait aux objectifs de cette recherche, tout en les délestant de tous les éléments non nécessaires. Il ne s'agit pas de superposer aux données d'entrevue une grille interprétative spécifique à un courant de pensée, mais plutôt de réunir et faire parler les données.

Dans l'ensemble, toute l'opération de codage s'inspire de propositions méthodologiques mises de l'avant par Huberman et Miles (1991), Seidman (1991) et Van der Maren (1995). L'analyse des entrevues s'est faite en deux phases pour tenir compte de deux dimensions : d'une part, l'atteinte des objectifs spécifiques des entrevues établis dans le contexte d'un cadre conceptuel prédéterminé; d'autre part, la nécessité de faire émerger de la masse des données tous les éléments de contenu non prévisibles que cette recherche exploratoire veut découvrir. Par conséquent, l'opération de codage s'est réalisée en deux phases et s'apparente au codage mixte dont parle Van der Maren (1995), à savoir un codage à la fois fermé et ouvert. Un exemple du résultat de l'opération de codage figure à l'annexe 3.

a) Le codage descriptif

La première phase utilise une liste fermée de codes descriptifs élaborés à partir des objectifs associés à la conduite d'entrevues et à partir du questionnaire d'entrevue qui reflétait le cadre conceptuel orientant cette recherche. Les objectifs de la recherche ont déterminé deux rubriques fondamentales : la perception par le sujet de son évolution comme lecteur et les facteurs auxquels il attribue son évolution. Pour caractériser la nature de cette évolution, une troisième rubrique s'impose : quels indices le sujet utilise-t-il pour démontrer son évolution. Les

transcriptions recèlent, bien sûr, une mine d'autres renseignements. Ces informations ne constituent pas l'objet de la recherche en tant que telle. Elles permettront au chercheur de mettre en contexte et d'interpréter ce que dit le sujet de son évolution comme lecteur.

Les catégories retenues découlent pour la plupart du questionnaire d'entrevue. Ainsi, pour la rubrique «indices d'évolution», les catégories «connaissances», «habiletés», «stratégies», «perception des tâches de lecture» et «perception des textes à lire» correspondent à des aspects prévus dans le protocole et aux deux aspects couverts par cette recherche : les compétences et les perceptions quant à la lecture; une catégorie «autres» permet de relever des types d'indices non prévus. Dans la rubrique «facteurs d'évolution», les catégories retenues permettent de distinguer, comme le fait le questionnaire d'entrevue, les facteurs pointés par les sujets eux-mêmes et ceux que le questionnaire d'entrevue suggère aux sujets. Cependant, en ce qui regarde la rubrique «perception de son évolution», la validation de la grille d'analyse a conduit le chercheur à noter des indices conduisant à distinguer deux aspects : la direction ou l'orientation de l'évolution et la force du jugement que le sujet porte sur son évolution. Sous l'appellation «force» se regroupent divers aspects permettant de mesurer cette force.

Les codes ont été construits en plaçant au début l'initiale du mot correspondant à la rubrique concernée. Ainsi, tous les codes descriptifs commencent par P, I ou F. Suit une abréviation du ou des mots importants rappelant la catégorie visée. Les codes sont complétés, lors de leur entrée dans la grille, par une référence à l'endroit précis d'où est tiré l'extrait; cette référence comporte le numéro d'entrevue et le numéro de ligne.

La sélection des passages significatifs est faite en fonction des rubriques et des catégories selon le jugement du chercheur. Pour guider son travail, celui-ci dispose d'une définition opérationnelle des codes qui apparaît au tableau 32. Les définitions ont été formulées en terme de ce dont parle le sujet. Un passage significatif peut être une phrase, un paragraphe ou même une interaction intervieweur / sujet si cela s'avère nécessaire pour la compréhension. Le début et la fin du passage sont déterminés soit par un changement dans l'information qui nécessiterait un changement de code, soit par un changement dans l'information qui, tout en acceptant l'usage du même code, constitue un changement thématique.

Tableau 32 : Les codes descriptifs pour la 1^{re} phase d'analyse des entrevues

Rubriques	Catégories	Codes	Définition opérationnelle
<u>Perception de son évolution</u>		P	Le sujet parle de son rapport à la lecture dans une perspective évolutive.
	Direction de l'évolution	PDir	Le sujet identifie dans quel sens il a évolué comme lecteur (meilleur, stable, moins bon).
	Force de la perception	PFor	Le sujet démontre qu'il a confiance dans sa perception, que celle-ci va toujours dans le même sens, qu'elle a la même force, la même étendue; ou le contraire.
<u>Indices d'évolution</u>		I	Le sujet identifie de façon précise des faits sur lesquels il s'appuie pour démontrer son évolution.
	Connaissances	IConn	Le sujet définit en termes de savoirs les faits sur lesquels il s'appuie pour démontrer son évolution.
	Habilités	IHabil	Le sujet décrit en termes de savoir-faire les faits sur lesquels il s'appuie pour démontrer son évolution.
	Stratégies	IStr	Le sujet décrit en termes d'actions orientées vers un but les faits sur lesquels il s'appuie pour démontrer son évolution.
	Tâches de lecture	ITach	Le sujet décrit en termes de perception des travaux de lecture les faits sur lesquels il s'appuie pour démontrer son évolution.
	Textes à lire	ITxt	Le sujet décrit en termes de perception de la difficulté des textes les faits sur lesquels il s'appuie pour démontrer son évolution.
	Autres	IAut	Le sujet donne d'autres indices de son évolution que ceux prévus ci-dessus.
<u>Facteurs d'évolution</u>		F	Le sujet tente d'expliquer ce qui l'a fait évoluer; il parle des raisons, des causes de son évolution.
	Originaux	FOrig	Le sujet évoque de son propre chef certains facteurs et les explique.
	Suggérés personnels	FSugP	Le sujet acquiesce à des facteurs de type personnel que lui suggère l'intervieweur et les explique.
	Suggérés scolaires	FSugS	Le sujet acquiesce à des facteurs de type scolaire que lui suggère l'intervieweur et les explique.

Ce découpage facilitera l'analyse thématique, le moment venu. Le code attribué à un passage dépend du contenu de la réponse du sujet plus que de la question de l'intervieweur; en effet, une même information peut être véhiculée par le sujet soit à titre de description de son expérience scolaire de la lecture, soit comme facteur ayant favorisé son évolution, soit comme indice de cette évolution. L'opération de codage descriptif permet justement d'effectuer la sélection des informations à la fois en fonction des objectifs de la recherche et en fonction du sens que le sujet donne aux éléments dont il parle. Occasionnellement, un segment d'un passage déjà codé sous une rubrique donnée peut recevoir un second code si ce segment permet d'appréhender un aspect relatif à une rubrique distincte de la première.

b) Le codage thématique.

Une fois le codage descriptif achevé, les passages retenus et codés sont intégrés dans une grille d'analyse qui permet de regrouper, par tri informatique, tous les passages d'une entrevue comportant le même code descriptif et prévoit la place pour insérer un second code correspondant à l'analyse thématique.

Pour cette seconde phase, le chercheur utilise une seconde grille de codes qui lui permet d'établir des liens entre les réponses des sujets parlant d'un même thème ou de divers angles d'un même thème à différents moments d'une entrevue. La nécessité s'impose donc de prévoir plusieurs sous-thèmes constituant autant d'aspects distincts d'un même thème et d'accepter plus d'une entrée pour un même thème chez chaque sujet. Le second codage fournit également l'occasion de réévaluer le premier codage effectué et de le rajuster à l'occasion : il arrive qu'une information codée «facteur» une première fois peut s'interpréter mieux en tant qu'«indice» ou comme «perception» au moment du codage thématique alors qu'elle n'ajoute rien dans la catégorie de son codage initial. Une étape de préanalyse d'au moins cinq entrevues pour chaque catégorie du codage descriptif a permis d'élaborer la grille thématique conçue dans ses grandes lignes lors du codage descriptif. De plus, cette étape a conduit à une organisation thématique des indices d'évolution cohérente avec le cadre conceptuel de cette recherche. Elle a également amené une réorganisation des facteurs d'évolution autour de deux grands pôles thématiques : les facteurs scolaires et les facteurs personnels. Cette grille est restée ouverte pour permettre l'ajout de nouveaux thèmes ou sous-thèmes selon les besoins de l'analyse. Ainsi, des facteurs comme le cégep pris globalement, la présence de modèles autour de soi, la pratique théâtrale comme

type de travaux scolaires sont apparus en cours de codage et ont engendré une révision des entrevues déjà codées.

De façon générale, l'opération de codage thématique a été effectuée en gardant à l'esprit que les instruments d'analyse doivent rester au service de la découverte; il convient de les utiliser de façon évolutive quand le contenu des transcriptions le nécessite (Huberman et Miles, 1991). Dans cet esprit, une dernière réflexion sur l'organisation de la grille thématique avant de procéder à la synthèse des résultats a révélé des chevauchements entre les thèmes, des liens moins clairs entre les thèmes et certains sous-thèmes. Il en a découlé une réorganisation de la grille thématique et une révision du codage déjà effectué.

Pour analyser la perception que les sujets ont de leur évolution, deux codes descriptifs distinguent la direction de l'évolution et la force de la perception. Au moment de l'analyse thématique, les passages retenus sous le code «direction de l'évolution» se partagent entre diverses orientations de l'évolution, à partir d'un simple changement, pour rejoindre l'idée d'une progression, d'une stagnation ou d'une régression. Le déroulement de l'entrevue amène parfois les sujets à nier explicitement une stagnation ou une progression, une régression. Pour en rendre compte, la grille présentée au tableau 33 prévoit, dans les codes relatifs à la direction du changement, les lettres A et N pour «affirmé» et «nié».

Tableau 33 : La grille des codes thématiques pour la perception de l'évolution

THÈMES	SOUS-THÈMES	CODE
Perception de l'évolution		
Orientation du changement	1. Changement affirmé ou nié 2. Amélioration affirmée ou niée 3. Stagnation affirmée ou niée 4. Régression affirmée ou niée	Chan(A/N) Amél(A/N) Stag(A/N) Régr(A/N)
Constance de la perception	1. Perception constante 2. Perception inconstante 3. Perception contradictoire	CoC Col CoCa
Degré de certitude	1. Perception incertaine 2. Perception probable 3. Perception assurée	CertI CertP CertA
Étendue du changement	1. Étendue limitée 2. Étendue large	ÉtendLim ÉtendLarg
Difficulté à juger	1. Affirmation seule de la difficulté 2. Difficulté liée à l'évolution lente 3. Difficulté par manque de référence antérieure 4. Difficulté par manque de signes tangibles	Diff#

Le code descriptif relatif à la «force de la perception» regroupe des énoncés relatifs à divers aspects traduisant cette force. Trois thèmes sont retenus : la certitude de la perception, la constance du jugement dans l'ensemble de l'entrevue et l'étendue du changement perçu. Les sous-thèmes retenus et les codes correspondants apparaissent dans la grille thématique du tableau 33. Un dernier thème est né, en cours d'analyse thématique, de l'observation que certains sujets commentaient leur difficulté à poser un jugement sur leur évolution soit à cause de la lenteur de celle-ci, soit par manque de référence antérieure, soit par manque de signes tangibles sur lesquels s'appuyer.

La diversité des indices qu'utilisent les sujets pour décrire leur évolution a obligé à chercher un cadre organisationnel approprié à l'analyse thématique sans être contraint par les termes de connaissances, d'habiletés ou de stratégies suggérés par le protocole d'entrevue; ces termes ont eu une valeur suggestive pour les sujets qui, cependant, les ont interprétés comme il leur convenait. De façon globale, les traits évoqués par les sujets sont des caractéristiques normalement prévues par un modèle du lecteur. Par conséquent, le modèle du lecteur présenté au chapitre 2 a servi de base à la détermination des thèmes et sous-thèmes de cette analyse. Cinq thèmes s'en dégagent : les connaissances, les compétences langagières, cognitives et métacognitives, les perceptions. La hiérarchie thématique est précisée au tableau 34. Les définitions données à chaque composante du modèle du lecteur contraignent le codage thématique. En ce qui regarde les compétences cognitives, outre les opérations apparaissant dans le modèle, des opérations d'analyse et des stratégies conduisant au sens du texte sont codées de la même façon. Cependant, certains traits évoqués par les sujets recourent parfois plusieurs thèmes. Par exemple, le sujet qui parle de son attention peut le faire en terme d'effort pour contrôler son attention et mieux comprendre ou en terme de lecture effectivement plus attentive. Pour distinguer entre une stratégie métacognitive de supervision de la lecture et la perception du contrôle exercé sur la réalisation de la lecture, le chercheur évalue si le sujet parle d'un effet recherché ou d'un résultat. Lorsque le sujet décrit ses perceptions à l'égard de la lecture, s'il parle de plaisir, de pratique régulière, de disponibilité et de goût, le code vise l'activité de lecture dans son ensemble; s'il est question de facilité, le code appliqué concerne les textes; si le sujet décrit le fardeau, le poids de l'activité, le code utilisé est celui de la tâche.

Tableau 34 : La grille des codes thématiques pour les indices d'évolution

THÈMES	SOUS-THÈMES	CODE
Indices d'évolution		
Connaissances	1. de l'univers : Connaissances générales 2. du lexique : Vocabulaire	Conn #
Compétences langagières	1. phrastiques 2. textuelles 3. discursives	Lang #
Compétences cognitives	1. quant aux niveaux de compréhension a) la microstructure b) la macrostructure c) la superstructure 2. quant aux processus de compréhension 3. quant à la mémorisation	Cog #
Compétences métacognitives	1. quant à la planification (préparation) 2. quant à la supervision 3. quant à l'évaluation	Méta #
Perceptions	1. de l'activité lecture 2. des textes 3. des tâches 4. de soi (sa compétence) 5. de soi (son contrôle)	Perc #

Le code relatif à la perception de la compétence du sujet est requis pour les passages relatifs à la performance du sujet, à son efficacité, à la bonne qualité générale de la compréhension obtenue. Le code relatif au sentiment de contrôle sert pour les énoncés décrivant une qualité de l'activité (vitesse, attention) obtenue, des perceptions ou des réactions contrôlées, le sentiment de bien faire ses lectures.

Lors du codage descriptif, les passages retenus à titre de facteurs étaient codés en fonction de leur caractère spontané ou suggéré par l'intervieweur, les derniers se partageant entre des facteurs scolaires et personnels conformément au protocole d'entrevue. L'analyse de validation effectuée à partir d'une première grille de facteurs thématiques a mis au jour la proximité sémantique de certains facteurs originaux et de certains facteurs suggérés; en effet, en effectuant le codage, il devenait souvent nécessaire de recourir aux codes des facteurs originaux pour classer des énoncés codés «facteurs suggérés» et vice-versa. De plus, les facteurs dits originaux pouvaient se classer aisément en tant que facteur personnel ou scolaire. Les facteurs ont donc tous été regroupés autour de ces deux champs thématiques : les facteurs personnels et les facteurs scolaires. Le fait que chaque thème et chaque facteur ou sous-thème pouvait avoir été évoqué par le sujet lui-même ou retenu par le sujet à la suite de l'évocation faite par l'intervieweur ne

nécessitait pas d'être repris dans les codes thématiques, cela étant déjà distingué par les codes de la première phase.

Les facteurs suggérés lors de l'entrevue ont été retenus comme thèmes; l'analyse préalable des données a conduit à l'ajout de quelques thèmes supplémentaires : par exemple, l'engagement du sujet et la présence de modèles autour du sujet dans les facteurs personnels; l'aspect quantitatif, les obligations créées par la vie scolaire au cégep, le cégep pris globalement, les matières aidantes dans les facteurs scolaires. Les divers sous-thèmes résultent des multiples façons de considérer un thème chez le même sujet ou chez plusieurs sujets. Ces sous-thèmes et les codes correspondants apparaissent dans la grille thématique présentée au tableau 35. Pendant la mise à l'essai de la grille, il est vite apparu intéressant d'établir une dominante thématique chez chaque sujet, soit parce qu'eux-mêmes en affirmaient une, soit parce que la majorité des facteurs retenus par un sujet allait dans un sens donné. Pour établir qu'une majorité de facteurs va dans un sens donné, le chercheur a compté le nombre de facteurs personnels et scolaires distincts évoqués par chaque sujet; la dominante est tranchée dès qu'il y a un écart de deux entre les facteurs scolaires et les facteurs personnels; un écart d'un facteur ou l'absence d'écart entraîne un jugement de dominance nulle.

Tableau 35 : La grille des codes thématiques pour les facteurs d'évolution

THÈMES	SOUS-THÈMES	CODE
Facteurs d'évolution		
Dominance	1. Facteurs personnels 2. Facteurs scolaires 3. Aucune dominance	Dom#
Facteurs personnels		
Connaissances personnelles	1. La soif de connaître, la curiosité, le goût pour l'étude, pour les études 2. La fierté (sociale au autre) de connaître 3. La culture plus étendue (les connaissances spécifiques) 4. Des connaissances sur les modèles et les structures de textes 5. Plus d'expériences, plus d'habiletés liées à un développement mental plus grand	Conn#
Une prise de conscience	1. A l'égard de la lecture : une activité importante profitable, un accès à ... 2. À l'égard de la lecture : le plaisir de lire 3. À l'égard de soi : ses capacités personnelles 4. À l'égard de soi : ses réussites et ses échecs 5. À l'égard du lien entre lecture et réussite : les effets de bien lire sur la performance 6. Les exigences de la société 7. Autres objets (les stratégies ou processus de lecture et leurs effets)	Cons#
Engagement du sujet	1. La volonté de dépassement 2. Une motivation personnelle (source : intérêts, passion, ...) 3. Une démarche d'apprentissage autonome 4. Autres formes (la pratique autonome de la lecture)	Eng#
Maturité	1. Un regard sur soi : je deviens plus sérieux 2. Un regard sur la vie, sur l'avenir 3. Un regard sur le monde : ouverture d'esprit plus grande 4. Un regard sur la lecture : capacité d'établir un «Dialogue» personnel avec le livre 5. Autres aspects : une expérience de vie, ...	Matur#
Modèle	1. Un parent qui incite, encourage, pousse à lire, qui agit comme modèle 2. Un ami qui incite, encourage, pousse à lire, qui agit comme modèle	Modèle#
Objectifs personnels	1. Je veux faire quelque chose de ma vie 2. La motivation liée au choix d'une orientation universitaire, au choix de carrière 3. Autres formes d'objectifs : avoir des objectifs en général	Obj#

THÈMES	SOUS-THÈMES	CODE
Facteurs scolaires		
L'aspect quantitatif	1. L'abondance des lectures; la pratique continue de la lecture 2. Autres angles (l'expérience, la diversité)	Quant#
Les livres ou les textes	1. Les lectures qui rencontrent les intérêts (matière, champ d'intérêt) 2. Les lectures qui procurent du plaisir, que l'on aime 3. Un ou des livres qui servent de déclencheurs 4. Autre phénomène : la difficulté des textes	Liv#
Les matières aidantes	1. Le français 2. La philo 3. Autres matières	Mat#
Les obligations créées par le cégep	1. Celle de lire, d'apprendre à partir des textes 2. Celle de s'adapter, de devenir plus efficace 3. Celle de travailler, de se forcer 4. Autres obligations	Oblig#
Le professeur	1. Ses rôles (expliquer, encourager, aider à...) 2. Des exigences de précision, de profondeur 3. Le prof motivant-démotivant 4. Un enseignement indirect 5. Autres aspects (le professeur, sans autre précision)	Prof#
Les travaux	1. Les travaux d'analyse : l'analyse littéraire, le journal de lecture, le commentaire composé 2. Le mémoire au BI 3. La pratique théâtrale 4. Une expérience particulière 5. L'ampleur des travaux	Trav#
Le cégep pris globalement	1. Un jugement positif sur le cégep en général 2. Un jugement positif sur un programme ou un curriculum particulier 3. Le milieu collégial, source de pression	Cegep#
Un service du personnel de la bibliothèque		Biblio

1.2 Le bilan des analyses

1.2.1 La perception des sujets quant à leur évolution comme lecteurs

De façon générale, l'analyse thématique permet d'observer que la quasi-totalité des sujets reçus en entrevue estiment avoir connu une amélioration de leurs qualités de lecteurs. C'est ce qui ressort du tableau 36 ci-dessous. Seuls deux sujets sont exclus de ce bilan parce que leurs propos ne permettent pas de tirer une conclusion claire de leur perception; ces sujets semblaient éprouver beaucoup de difficulté à porter un jugement sur eux-mêmes, comme on peut le constater en consultant l'annexe 4. Quant aux jugements relatifs à un changement, une stagnation ou une régression, les sujets qui les posent ont été cohérents avec leur affirmation d'une amélioration.

Tableau 36 : La synthèse des données quant à la perception de leur évolution que les sujets ont montrée au cours des entrevues (N=23)

Direction de la perception				Solidité de la perception			Étendue de l'évolution	Difficulté à établir la perception
Change-ment	Amélio-ration	Stagna-tion	Régres-sion	Cons-tance	Certi-tude	Solidité		
4 A	21 A	2 N	4 N	15 C 5 I 1 Ca	15 A 2 P 0 I 3 (mêlé) 1 s.o.	12 - 4 4 - 3 4 - 2 1 - 1	12 - Limitée 1 - Large 8 - s.o.	7 sujets 3 - 1 2 - 2 0 - 3 3 - 4
	2 exclus			2 exclus	2 exclus	2 exclus	2 exclus	2 exclus

LÉGENDE : Dans ce tableau, le nombre de sujets précède la catégorie; «s. o.» signifie «sans objet» et renvoie à un sujet pour lequel aucun des codes du thème ne s'est appliqué. Sous «direction de la perception», «A» signifie «affirmé», «N» signifie «nié». Sous «constance», «C» signifie «constant»; «I», «inconstant»; «Ca», contradictoire». Sous «certitude», «A» signifie «assuré»; «P», «probable»; «I», «incertain»; «mêlé» désigne des sujets qui combinent l'incertitude avec l'une ou les deux catégories précédentes. Sous «solidité», le chiffre de droite renvoie à une échelle de Lickert allant de 4 (solide) à 3 (\pm solide), à 2 (\pm fragile) à 1 (fragile). Sous «Difficulté à ...», le chiffre de droite réfère à l'une des quatre catégories de difficultés identifiées dans le tableau 33.

À première vue, cette perception positive des sujets peut paraître solide; 15 sujets s'expriment avec constance; 15 sujets le font avec assurance; cela constitue chaque fois une majorité de plus de 70 % des 21 sujets. Toutefois, pour apprécier la solidité réelle de la perception de chacun, il est apparu utile de combiner ces deux variables thématiques et d'évaluer la solidité d'ensemble de cette perception sur une échelle de Lickert à quatre positions allant de fragile à solide. Le niveau le plus élevé de l'échelle, le 4 (solide) correspond aux sujets dont les perceptions furent codés C (perception constante) pour la constance et A (perception assurée)

pour le degré de certitude; le 3 (\pm solide) est attribué à un sujet dont les perceptions entraînent un code I pour une perception inconstante avec un A (perception assurée) ou un P pour une perception probable avec un C (perception constante); le 2 (\pm fragile) qualifie le sujet dont les perceptions entraînent à la fois un I pour la constance et un P pour la certitude ou combinent un code C pour la constance avec un code signifiant l'incertitude; tout sujet s'exprimant avec contradiction ou combinant un code d'inconstance et un code d'incertitude reçoit le 1 (fragile). La matrice qui résulte du croisement des échelles quant à la constance et quant au degré de certitude et de l'application des règles d'interprétation décrites ci-dessus apparaît au tableau 37. Pour classer dans l'échelle les trois sujets dits «mêlés», l'incertitude l'a emporté sur les autres jugements présents dans leurs cas. Sur la base de cette échelle de solidité de la perception, 16 sujets sur 21, soit 76 %, se situent dans les degrés supérieurs de l'échelle; mais seulement 12 d'entre eux affichent une perception solide de leur évolution positive comme lecteur.

Tableau 37 : La matrice pour établir l'indice de solidité de la perception

Degré de certitude	Constance de la perception		
	Constante (C)	Inconstante (I)	Contradictoire (Ca)
Assurée (A)	4	3	1
Probable (P)	3	2	1
Incertaine (I)	2	1	1

Au niveau de l'étendue de l'évolution affirmée par les sujets, un seul en parle en termes d'une évolution importante; il emploie le mot «beaucoup» pour caractériser son changement comme lecteur. La majorité des sujets s'expriment avec une grande prudence, utilisant des adverbes de quantité qui restreignent l'image de leur évolution ou des phrases négatives par lesquelles ils nient que le changement survenu soit très important. Par ailleurs, huit sujets ne laissent pas d'indices explicites permettant de connaître leur appréciation à ce sujet; s'agit-il d'une autre forme de prudence? Enfin sept sujets mettent en évidence leur difficulté à se prononcer sur leur évolution comme lecteurs, ce qui représente le tiers des sujets retenus; trois des sept se contentent d'affirmer cette difficulté alors que trois autres insistent sur leur embarras à déterminer des signes tangibles par lesquels ils pourraient porter un jugement. Par contre, sollicités de décrire en quoi ils se sont améliorés comme lecteurs, ces trois sujets ne manquent pas de trouver de nombreux indices de cette évolution chez eux.

Si cette analyse des données révèle que les sujets reçus en entrevue croient s'être améliorés et qu'une bonne majorité l'affirment avec constance ou

avec assurance, il y a néanmoins de nombreux indices que ces sujets manquent de conviction au moment d'affirmer leur perception. Une analyse de la distribution des 21 sujets en fonction de la solidité de leur perception, de l'étendue de l'évolution qu'ils affirment, de leur difficulté à établir leur perception permet effectivement de nuancer l'impression première qui se dégage des données du tableau précédent. Le tableau 38 détaille cette distribution. L'examen de ce tableau pour voir combien de sujets n'apportent aucune réserve à l'affirmation de leur amélioration révèle que leur nombre se réduit à sept, soit le tiers seulement des sujets retenus. Il faut d'abord exclure les neuf sujets qui ne sont pas classés à 4 dans l'échelle de solidité de la perception et qui ajoutent tous des réserves soit quant à l'étendue de leur évolution, soit quant à la difficulté de l'établir.

Tableau 38 : La distribution des 21 sujets qui estiment s'être améliorés selon la solidité de leur perception, l'étendue de l'évolution et la difficulté à établir leur perception

Direction de la perception	Solidité de la perception	Étendue de l'évolution	Difficulté à établir la perception
Amélioration : 21 sujets	Solide (4) = 12 sujets	limitée : 4 sujets	affirmée : 1 sujet s. o. : 3 sujets
		large : 1 sujet	s. o. : 1 sujet
		s.o. : 7 sujets	affirmée : 1 sujet s.o. : 6 sujets
	± solide (3) = 4 sujets	limitée : 4 sujets	affirmée : 2 sujets s. o. : 2 sujets
	± fragile (2) = 4 sujets	limitée : 4 sujets	affirmée : 2 sujets s.o. : 2 sujets
	Fragile (1) = 1 sujet	s. o. : 1 sujet	affirmée : 1 sujet

LÉGENDE : «s. o.» signifie «sans objet» et renvoie à un sujet pour lequel aucun des codes du thème ne s'est appliqué.

Des 12 sujets dont la perception est jugée solide, seulement sept n'indiquent aucune limite; pour constituer ce groupe de sujets très sûrs d'eux, il faut réunir celui qui est le seul à affirmer une étendue large de son évolution sans parler de difficulté à établir sa perception et six autres qui ne limitent pas l'étendue de leur évolution et ne parlent pas de difficulté à s'évaluer. Les cinq sujets restants limitent l'étendue de leur évolution ou affirment leur difficulté à se juger.

1.2.2 Les indices d'évolution présentés par les sujets

Pour confirmer leur perception, les sujets ont évoqué une grande variété d'indices souvent sollicités par des questions de l'intervieweur énoncées en termes de connaissances, d'habiletés, de stratégies, de perceptions des textes et des tâches. Leurs réponses, interprétées dans les termes du modèle du lecteur utilisé dans cette recherche, sont réunies à l'annexe 5. Le tableau 39 en donne la

synthèse. Il appert que les sujets s'expriment plus volontiers en termes de compétences cognitives ou métacognitives (sans les nommer de cette façon) et encore plus en termes de perceptions. À peine plus de la moitié des sujets font état de connaissances ou de compétences langagières. Sur 18 sous-thèmes possibles, chaque sujet en évoque entre trois et dix, la moyenne se situant entre six et sept; souvent les remarques des sujets touchent plusieurs sous-thèmes d'un même thème. Toutefois, tous les sujets ont présenté des indices d'évolution positive, même ceux qui affirmaient avoir des difficultés à établir qu'ils avaient évolué. Les deux sujets exclus du bilan précédent parce que leur perception manquait de netteté ont, par contre, indiqué chacun quatre indices d'évolution positive. Ces sujets ne sont pas exclus des analyses qui suivent dans la mesure où ils ont surtout manifesté de la difficulté à poser un jugement sur leur personne, non de la difficulté à analyser leur expérience de la lecture pendant leurs études collégiales. Quant aux sujets qui ont signalé une difficulté à établir leur perception, ils ont relevé entre six et neuf indices démontrant une évolution positive.

Tableau 39 : La synthèse des données quant aux indices d'évolution (N=23)

Sujets	Connaissances	Compétences			Perceptions
		Langagières	Cognitives	Métacogn.	
Nombre de sujets par thème	12	13	18	19	22
Nombre de sujets pour chaque sous-thème	1 = 10 2 = 4	1 = 1 2 = 5 3 = 9	1A = 1 1B = 15 1C = 2 2 = 12 3 = 5	1 = 5 2 = 18 3 = 3	1 = 10 2 = 13 3 = 4 4 = 12 5 = 17

LÉGENDE : Dans ce tableau, le chiffre de gauche désigne un sous-thème; celui de droite, un nombre de sujets. Sous «Connaissances», «1» désigne les connaissances générales, «2» désigne les connaissances lexicales. Sous «Compétences langagières», «1» désigne les compétences phrastiques; «2», les compétences textuelles; «3», les compétences discursives. Sous «Compétences cognitives», «1» désigne les niveaux de compréhension : «A», la microstructure; «B», la macrostructure; «C», la superstructure; «2» désigne les processus de compréhension; «3», la mémorisation. Sous «Compétences métacognitives», «1» désigne la planification de la lecture; «2», la supervision de la lecture; «3», l'évaluation du résultat de la lecture. Sous «Perceptions», «1» désigne l'activité de lecture; «2», les textes; «3», les tâches de lecture; «4», la compétence du sujet; «5», son contrôle de l'activité.

Lorsque les sujets parlent de connaissances, c'est principalement de connaissances générales qu'il s'agit, par exemple de connaissances en physique, en anthropologie, en littérature, en philosophie. Dans certains cas, les sujets se limitent à affirmer qu'ils ont plus de connaissances, sans plus. Les connaissances lexicales ne sont évoquées que par quatre sujets. Les compétences langagières

notées par les sujets à l'appui de leur évolution comme lecteurs relèvent, pour 12 des 13 sujets, de divers aspects des niveaux textuels et discursifs; deux d'entre eux évoquent à la fois des éléments des deux niveaux. Un seul sujet fait appel aux «tournures de phrases» sans donner d'indications suffisantes pour déterminer si cela relève du niveau discursif; sa remarque est donc classée ici au niveau phrastique. Dans les autres cas, les sujets parlent de structure de texte, d'organisation interne du texte ou des paragraphes, de cohérence et de cohésion, de la logique des idées, des traits qui caractérisent les textes disciplinaires (scientifiques ou techniques), des thèmes qui les sous-tendent, de l'intrigue, etc.

En ce qui relève des compétences cognitives, la très grande majorité des indices signalés relèvent soit de la construction de la macrostructure, soit des processus de construction du sens conduisant dans la plupart des cas à la macrostructure. Les sujets parlent du sens global du texte, des points importants ou des idées principales, de la structure du texte et des processus pour y arriver : écarter les détails, regrouper les informations, chercher les liens entre les idées. Plusieurs sujets parlent d'analyse de façon globale, sans en préciser le processus. Deux sujets vont parler de leur capacité à se servir des connaissances quant au type de roman pour en comprendre le sens, voire l'anticiper, ce qui relève de la superstructure. Cinq sujets parlent de facilité de mémorisation ou d'une meilleure mémoire des textes sans préciser ce qui engendre cette amélioration sauf un qui la relie à la compréhension de la structure du texte.

Sur le plan de la métacognition, cinq sujets évoquent des stratégies de préparation de la lecture : identifier des buts de lecture ou des pistes à fouiller, des passages à retracer, déterminer quand effectuer ses lectures, lire les questions avant de lire le texte, se chercher des défis de lecture. Presque tous les sujets qui évoquent des indices à caractère métacognitif citent des stratégies relatives à la réalisation et à la supervision de l'activité de lecture. Un aspect souvent évoqué concerne l'ajustement de l'activité à différents facteurs : la densité ou la difficulté des textes, l'atteinte des buts, l'intérêt du texte, etc. L'ajustement en question concerne souvent la vitesse de lecture, le niveau de l'attention ou la qualité de la compréhension. Sur ce dernier point, un sujet affirme faire en sorte qu'«une page que je tourne c'est une page que j'ai compris, puis je n'ai pas à revenir dessus»; par contre, un autre déclare ne pas rester arrêter «15 minutes sur le même paragraphe à niaiser là». La relecture d'un passage ou d'une page est citée comme moyen pour assurer la compréhension. Un autre affirme que s'il doit revenir

sur un texte ou dans un livre déjà lus, il sait où retrouver les passages qu'il cherche. L'ajustement peut se faire également en fonction du contenu, comme l'indique celui qui affirme laisser tomber certains passages moins utiles et répondant moins à ce qu'il cherche. Plusieurs sujets citent des stratégies de support à la lecture active, principalement les notes ou les dessins en marge et le soulignement. Quelques sujets signalent qu'ils appliquent une méthode en deux ou trois étapes qu'ils respectent systématiquement. Enfin, trois sujets signalent qu'ils évaluent leur lecture ou qu'ils ont des stratégies pour évaluer, après la lecture, soit leur compréhension, soit l'intérêt de l'oeuvre lue. Un de ceux-là déclare : «je sais c'est quand j'ai bien lu un texte puis quand j'ai mal lu».

Les perceptions forment les indices les plus souvent évoqués par les sujets pour démontrer leur évolution positive comme lecteurs. En effet, un seul sujet n'y a pas recours; plus de 38 % de tous les indices mis de l'avant appartiennent à cette catégorie; la moitié concerne le sujet lui-même. Dix sujets démontrent une perception plus positive de la lecture. Certains se déclarent plus enclins à lire; d'autres admettent que la lecture fait maintenant partie de leurs activités régulières; quelques-uns ont découvert le plaisir de lire. Il ne s'agit plus seulement de faire défiler les pages, on prend le temps de lire. Un seul déclare avoir perdu le sens du plaisir de lire qu'il avait au secondaire. Celui-là s'explique en terme de lecture associée à l'apprentissage; il estime plus efficace d'apprendre à partir d'un tableau que d'apprendre en lisant un texte qui comporte des détails, des exemples qu'il ne faut pas retenir, etc. Lorsque les sujets évoquent les textes, c'est presque toujours pour reconnaître qu'ils les trouvent plus faciles à la fin de leurs études collégiales qu'au début. En particulier, les textes de philosophie sont cités à plusieurs reprises comme indices d'une difficulté perçue comme très élevée lors de la première session au cégep, alors qu'on arrive maintenant à en comprendre la logique et même l'intérêt. Quelques-uns signalent des effets bénéfiques de cette plus grande facilité des textes : on les comprend mieux, on les lit plus vite, on a plus le goût de les lire. Quant aux tâches de lecture, quatre sujets signalent qu'elles constituent moins un fardeau qu'autrefois. Par ailleurs, plusieurs sujets ont signalé à propos de la lecture en général qu'elle constitue moins un fardeau.

Vingt et un sujets expriment leur évolution comme lecteurs à travers des indices relatifs aux perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes. Ces indices attestent un sentiment de compétence de diverses façons. Les sujets constatent leur efficacité dans leurs performances et leurs résultats : certains parlent de bonnes notes;

d'autres sont fiers d'avoir été capables de lire tous les ouvrages obligatoires; un sujet a plus confiance en lui lorsqu'il lit. Plusieurs sujets trouvent des indices du côté de la qualité de leur compréhension : ils signalent qu'ils se trompent moins souvent en lisant ou qu'ils approfondissent plus le sens des textes et comprennent plus de choses. Un sujet se sert de sa capacité à expliquer le texte à d'autres après l'avoir lu comme indice de sa capacité à bien comprendre ce qu'il lit; un autre déclare : «ça paraît quand j'écris. J'écris mieux.» Quant à la perception du contrôle exercé sur la réalisation des tâches de lecture, nombre de sujets vont affirmer mieux contrôler soit leur vitesse de lecture en lisant plus vite, ou plus lentement selon leurs besoins, soit leur attention selon la difficulté des textes ou des passages à lire, évitant ainsi d'avoir à relire. Plusieurs affirment aussi que la lecture leur fait moins peur, les «énerve moins qu'avant»; «j'ai appris à vivre avec ça». Ils démontrent ainsi un certain contrôle de leurs réactions affectives à l'égard de la lecture. Certains expriment leur contrôle en termes de stratégies ou de processus qu'ils savent exécuter avec précision, par exemple retrouver la réponse à une question dans un texte.

1.2.3 Les facteurs auxquels les sujets attribuent leur évolution

Pour étudier les données relatives aux facteurs d'évolution, deux approches sont utilisées pour tenir compte du fait que les sujets ont généralement évoqué plusieurs facteurs relatifs à un même thème : une synthèse par nombre d'évocations de facteurs distincts et une autre selon le nombre de sujets différents pour chaque thème. Deux annexes réunissent en tableaux les données relatives à l'analyse des facteurs d'évolution évoqués par les sujets. À l'annexe 6 se trouvent les données pour chaque sujet; à l'annexe 7, les données sont regroupées à un premier niveau de synthèse pour chaque facteur. En effectuant les sommations, les retours sur un facteur ou un sous-thème donné par un sujet ne sont pas pris en compte; seule est considérée l'existence de ce facteur chez ce sujet. Dans toutes les sommations effectuées, les interventions qui nient un facteur ou rejettent son existence et son impact sont exclues; elles sont indiquées explicitement dans les tableaux. De même, les rares cas de contradiction sont indiqués explicitement et notés par un astérisque; ils sont également exclus des sommations. Dans les commentaires qui suivent, les données des tableaux annexés sont utilisées pour compléter et préciser les synthèses insérées dans le texte.

a) Le bilan des évocations

Deux champs de facteurs sont évoqués par les sujets : le champ des facteurs personnels et celui des facteurs scolaires. Le tableau 40 résume les données quant aux facteurs personnels. Deux thèmes y dominent : l'engagement du sujet et la prise de conscience. À eux seuls, ces deux thèmes représentent 55 % des évocations. L'engagement du sujet se traduit dans quatre facteurs distincts dont deux représentent 16 des 25 évocations : la volonté de dépassement qui se manifeste par le désir d'aller plus loin, d'en apprendre plus, d'aller au-delà du sens premier, etc; une motivation personnelle qui repose sur des intérêts particuliers, par exemple pour la politique, ou une passion de lire qui incite à lire beaucoup. Ce thème du dépassement se prolonge de façon intéressante dans deux facteurs faisant appel à l'autonomie du sujet qui se débrouille pour apprendre par lui-même et qui maintient une pratique de lecture autonome. Quant au thème de la prise de conscience constitué de sept facteurs distincts, il est dominé par deux facteurs qui recueillent 55 % des évocations relatives à ce thème. Ces deux facteurs orientent la prise de conscience vers la lecture en tant qu'activité importante donnant accès à divers domaines d'information et en tant qu'activité procurant du plaisir.

Tableau 40 : La synthèse des évocations de facteurs personnels

	Évocation spontanée	Évocation après suggestion	Nombre total d'évocations
Connaissances personnelles	6	6	12
Prise de conscience	11	9	20
Engagement du sujet	11	14	25
Maturité	2	11	13
Modèle	3	1	4
Objectifs personnels	2	4	6
Total	35	45	80

LÉGENDE : Les chiffres indiquent le nombre de fois où un facteur relié à ce thème est évoqué, peu importe qu'il s'agisse du même sujet.

Deux autres thèmes ont une importance moyenne équivalente parmi les facteurs personnels : ce sont la maturité et les connaissances personnelles. Parmi les 5 facteurs associés à la maturité, un des facteurs réunit à lui seul plus de la moitié des évocations : en effet, 7 des 13 évocations concernent l'ouverture d'esprit plus grande qui procure aux sujets un regard nouveau sur le monde et une attitude d'accueil les incitant à lire. Outre le facteur «ouverture sur le monde», le thème de

la maturité prend une forme intéressante dans le domaine de la lecture, celle de la «capacité à établir un dialogue avec le livre» qui obtient trois évocations. Quant au thème des connaissances personnelles, un tiers des évocations concerne le facteur de la curiosité. La soif de connaître, le goût de l'étude ne peuvent pas être confondus avec le facteur d'ouverture sur le monde dans la façon dont les sujets parlent; cependant, on voit comment de tels facteurs personnels peuvent se compléter.

De façon générale, les thèmes personnels sont dominés, à 56 %, par des facteurs retenus par les sujets après suggestion de l'intervieweur. Même si un des deux thèmes qui apparaît le plus fréquemment donne priorité aux évocations spontanés, pour trois des six thèmes présents au tableau 40, l'évocation après suggestion est plus fréquente. Un des thèmes attire particulièrement l'attention puisqu'il apparaît surtout après suggestion de l'intervieweur, la maturité. Du côté des facteurs scolaires, la dominante s'inverse comme le révèle le tableau 41. Trois fois sur quatre, c'est de façon spontanée que les sujets évoquent un facteur scolaire. Toutefois, il faut noter que le nombre d'évocations est nettement plus élevé pour les facteurs scolaires qui reçoivent en fin de compte 57 % du total des évocations contre 43 % pour les facteurs personnels.

Tableau 41 : La synthèse des évocations de facteurs scolaires

	Évocation spontanée	Évocation après suggestion	Nombre total d'évocations
L'aspect quantitatif	19	0	19
Les livres	4	5	9
Les matières aidantes	12	6	18
Les obligations créées par le cégep	22	2	24
Le professeur	8	8	16
Les travaux	8	7	15
Le cégep pris globalement	6 1 R	0 2 R	6 3 R
Un service du personnel de la bibliothèque	0	0	0
Total	79	28	107

LÉGENDE : Les chiffres indiquent le nombre de fois où un facteur relié à ce thème est évoqué, peu importe qu'il s'agisse du même sujet. R indique un facteur rejeté non inclus dans les sommations.

La moitié des évocations spontanées de facteurs scolaires appartiennent à deux thèmes qui dominent ainsi ce champ de facteurs : les obligations créées par le cégep et l'aspect quantitatif des lectures imposées au collégial. En ce qui concerne les obligations, le facteur dominant évoque l'obligation de lire pour apprendre qui est retenue à dix reprises par les sujets; par contre un sujet rejette explicitement une telle obligation. Dans neuf cas, c'est l'obligation de s'adapter à l'apprentissage par la lecture et de devenir efficace en se trouvant une méthode qui est évoquée par les sujets. Cette dernière obligation n'est pas sans rappeler l'imposante quantité de lectures que le collégial semble exiger et qui constitue un facteur évoqué spontanément par 19 des 23 sujets. Les matières aidantes forment un autre groupe de facteurs où l'évocation spontanée domine. C'est le Français qui obtient la palme avec 13 des 18 évocations dont dix sont spontanées; la Philosophie enregistre trois évocations dont une est faite spontanément.

Trois thèmes voient les évocations se partager en parts quasi égales entre les évocations spontanées et celles retenues après suggestion de l'intervieweur. Il s'agit des livres, des travaux et des professeurs. Dans le thème des livres, aucun des quatre facteurs évoqués ne l'emporte véritablement sur les autres. Les évocations se rapportant au thème du professeur paraissent également très dispersées parmi les cinq facteurs. Cependant, si l'on associe le facteur du professeur motivant-démotivant aux évocations du rôle du professeur, on obtient un facteur qui représente près de 40 % des évocations. Un facteur à effet «indirect» associé au professeur semble avoir un impact relativement important; il met en cause un niveau élevé d'exigences dans les travaux de même que ce que certains sujets nomment un enseignement indirect en parlant de méthodes de lecture; ce facteur regroupe 30 % des évocations. Par ailleurs, c'est plutôt de façon vague et imprécise que les sujets ont évoqué le facteur professeur 5 fois sur 16. Le thème des travaux comporte un sous-thème vraiment dominant, celui des travaux d'analyse. Plus de la moitié des évocations concernent les divers travaux exigeant une attitude d'analyse; cela vise essentiellement les cours de français, car il s'agit d'analyses littéraires, de commentaires composés et de journal de lecture. Les cours de français sont également visés par deux autres sortes de travaux évoqués par un sujet, soit la pratique théâtrale et une nuit de la poésie présentée comme une expérience particulière ayant modifié son attitude à l'égard de la lecture.

Deux thèmes scolaires attirent l'attention de façon particulière. Il ne fait pas de doute pour personne que la bibliothèque d'un collège soit un lieu favorisant la

lecture tant par les ouvrages qu'elle met à la disposition que par les services qu'elle offre. Suggérée comme facteur possible aux 23 sujets reçus en entrevue, elle ne fut retenue de quelque façon que ce soit par aucun d'entre eux. Le cégep considéré globalement comme expérience scolaire a été évoqué comme facteur de façon spontanée à six reprises. Par contre, trois sujets ont délibérément rejeté ce facteur spontanément ou après que l'intervieweur ait suggéré les facteurs scolaires habituels : livres, professeurs, travaux, bibliothèque.

b) Le bilan des sujets

Si la synthèse des données par nombre d'évocations associées à chaque thème mettait en évidence la prédominance des facteurs scolaires pour expliquer l'évolution des sujets comme lecteurs, le bilan des données par sujets réaffirme cette préférence des sujets pour les facteurs scolaires. Le tableau 42 montre en effet que cette prédominance des facteurs scolaires existe chez deux fois plus de sujets que la prédominance des facteurs personnels. De plus, 6 des 10 sujets évoquant de préférence des facteurs scolaires affirment cette dominance, alors qu'un seul sujet le fait pour la dominance des facteurs personnels. Cependant, chez plus du tiers des sujets, il est apparu impossible d'établir une telle prédominance.

Tableau 42 : La dominance des facteurs personnels ou scolaires (N=23)

FACTEURS D'ÉVOLUTION	Dominance retenue	Dominance affirmée par le sujet
Facteurs personnels	5	1
Facteurs scolaires	10	6
Aucune dominance	8	2

L'examen du nombre de sujets différents abordant les divers thèmes confirme les observations précédentes quant à la dominance des facteurs scolaires et quant à leur évocation plus spontanée que celle des facteurs personnels. C'est ce qui ressort des résultats consignés au tableau 43. Pour comprendre les données de ce tableau, il est utile de se rappeler qu'un sujet évoque généralement plus d'un facteur relevant d'un même thème, le faisant tantôt spontanément, tantôt après suggestion. Il est par conséquent impossible de faire la somme des nombres apparaissant dans ce tableau et de les comparer avec ceux des tableaux 40 et 41 qui additionnent les facteurs distincts évoqués chez chaque sujet. Il faut également signaler qu'un facteur abordé d'abord de façon spontanée puis ramené après suggestion est comptabilisé uniquement comme facteur spontané. On peut dégager de ce tableau six facteurs qui rejoignent plus de la moitié des sujets : la

prise de conscience et l'engagement du sujet du côté des facteurs personnels; l'aspect quantitatif, les matières aidantes, les obligations créées par le cégep et le professeur du côté des facteurs scolaires.

Tableau 43 : Le bilan du nombre de sujets différents par thèmes (N=23)

	Sujets différents qui abordent ce thème	Sujets qui abordent ce thème de façon spontanée	Sujets qui abordent ce thème après suggestion
FACTEURS PERSONNELS			
- Connaissances personnelles	8	5	5
- Prise de conscience	13	8	8
- Engagement du sujet	16	9	10
- Maturité	9	2	9
- Modèle	3	2	1
- Objectifs personnels	6	2	4
FACTEURS SCOLAIRES			
- L'aspect quantitatif	19	19	0
- Les livres	6	3	3
- Les matières aidantes	12	9	4
- Les obligations créées par le cégep	15	14	2
- Le professeur	12	8	7
- Les travaux	10	6	6
- Le cégep pris globalement	5	5	0
- Un service du personnel de la bibliothèque	0	0	0

Les deux facteurs prédominants sont d'abord un facteur scolaire, l'aspect quantitatif, que relèvent 83 % des sujets, tous de façon spontanée; ensuite un facteur personnel, l'engagement du sujet, qui touche 70 % des sujets. Ce dernier facteur s'associe bien avec le troisième facteur en importance qui réunit 65 % des sujets et dont presque tous parlent spontanément : les obligations créées par le cégep.

2. La seconde partie des entrevues

Dans cette phase de l'entrevue, les questions prennent un caractère moins personnel. Le sujet est plutôt sollicité de rappeler à sa mémoire les expériences scolaires de formation en lecture qu'il a vécues pendant ses études collégiales pour en faire le bilan. Les questions couvrent trois aspects : les stratégies de lecture enseignées, les stratégies d'enseignement utilisées, des éléments du curriculum scolaire particulièrement pertinents. L'ensemble de cette phase ressemble plus à un interrogatoire systématique ou à un questionnaire à remplir sur place. L'enregistrement sonore se poursuit, mais en même temps, l'intervieweur note par écrit sur des grilles appropriées les réponses des sujets. Les sujets ont apporté

une collaboration très généreuse à cette partie de l'entrevue malgré son caractère répétitif plus fastidieux, les exigences mémorielles élevées et la manipulation d'une matrice d'évaluation complexe. Un seul sujet a déclaré, pour une seule stratégie d'enseignement qu'il estimait avoir rencontrée, ne plus se souvenir de ce qu'il avait gagné ou perdu à l'occasion de cet enseignement et a refusé par conséquent de se prononcer sur les questions relatives à l'effet, à l'apport et au rapport coût / bénéfice. Par contre, plusieurs sujets ont débordé les limites du questionnaire pour exprimer une appréciation plus générale sur les aspects couverts dans cette partie de l'entrevue. Ces jugements sont rapportés dans le bilan qui suit.

2.1 Le traitement des données

Lors de la saisie des données, là où les sujets ont exprimé un jugement nuancé estimant les côtés positif et négatif d'une stratégie dont ils reconnaissaient avoir reçu l'enseignement, ce sont les valeurs les plus positives énoncées qui furent retenues, dans la mesure où celles-ci permettent de bien saisir le caractère favorable d'un tel enseignement aux yeux des sujets. À l'occasion du traitement statistique des données, il est apparu utile de traduire la matrice du rapport coût / bénéfice en une échelle de Lickert. Cela facilite l'appréciation du caractère positif ou négatif du jugement porté par le sujet sur une stratégie donnée. Cette transformation s'est effectuée sur la base des postulats suivants : les sujets valorisent plus un bénéfice élevé qu'un bénéfice faible; les sujets valorisent plus un coût faible qu'un coût élevé; pour un même niveau de bénéfice, si le coût diminue, le jugement sera plus favorable; dans l'arbitrage entre le bénéfice et le coût, le sujet interrogé va donner l'avantage au bénéfice de préférence au coût. Le nombre le plus élevé de l'échelle correspond au jugement le plus favorable.

Il était également utile de ramener l'échelle utilisée à 5 degrés pour deux raisons. D'une part, cela réduit l'éparpillement d'un nombre restreint de sujets (23) sur une échelle autrement très longue (9 degrés); cela permet des regroupements de sujets qui font mieux ressortir les lignes de force ou les tendances de l'échantillon. D'autre part, cela permet de résoudre certains points plus délicats de la traduction du système de lettres en une échelle graduée; par exemple, les sujets qui choisissent un B expriment-ils vraiment un jugement plus favorable que ceux qui choisissent un I? Le résultat de cette traduction est présenté dans le tableau 44 : chaque lettre rappelle une valeur de la matrice; le premier chiffre à côté de chaque lettre renvoie à l'échelle de 9 degrés et le second, à l'échelle de 5 degrés.

Tableau 44 : La correspondance entre les lettres de la matrice du rapport coût/bénéfice utilisée en entrevue et les niveaux d'une échelle de Lickert à neuf et à cinq degrés sur le caractère favorable du sujet à l'égard des stratégies évaluées

COÛT	BÉNÉFICE		
	ÉLEVÉ	MOYEN	FABLE
ÉLEVÉ	A = 7 - 4	B = 4 - 2	C = 1 - 1
MOYEN	D = 8 - 5	E = 5 - 3	F = 2 - 1
FABLE	G = 9 - 5	H = 6 - 4	I = 3 - 2

2.2 Le bilan des données

Dans cette section de l'entrevue, trois questions principales sont posées aux sujets à propos de 16 stratégies de lecture, 18 stratégies d'enseignement et 3 éléments du curriculum : la première demande au sujet si on lui a enseigné ces stratégies; la deuxième porte sur l'effet de l'enseignement de ces stratégies sur son évolution comme lecteur et la troisième, sur le rapport coût / bénéfique des stratégies. Les questions sont ajustées selon les trois domaines faisant l'objet des questions. La simple sommation des données pour chacune des trois parties du questionnaire de cette étape de l'entrevue produit des résultats éclairants. Ces résultats apparaissent au tableau 45. En ce qui regarde le bilan de la question portant sur la présence dans les cours collégiaux de l'enseignement des stratégies ou d'un enseignement stratégique, les résultats sont très mitigés : il y a presque autant de réponses négatives que positives; la section sur le curriculum de l'élève fait exception. Par contre, les sujets qui ont répondu positivement à la question sur l'enseignement de stratégies ou sur l'enseignement stratégique estiment très majoritairement que cet enseignement a un effet positif et évaluent le rapport coût / bénéfique favorablement ou très favorablement.

Tableau 45 : Le bilan global de la 2^e partie des entrevues

	ENSEIGNEMENT		EFFET			RAPPORT C/B				
	Non	Oui	Nég.	Nul	Pos.	1	2	3	4	5
Première partie : Stratégies de lecture	170	198	1	39	158	11	21	24	45	97
Deuxième partie : Stratégies d'enseignement	194	220	2	38	179	14	19	19	35	132
Troisième partie : Curriculum de l'élève	65	4	0	1	3	1	0	1	1	0

Légende : Dans ce tableau, les nombres désignent des nombres de sujets. Le rapport C/B (coût / bénéfique) est ramené sur une échelle de 5, ce nombre représentant le jugement le plus favorable et 1, le jugement le moins favorable.

Pour savoir ce que signifient réellement ces données, il est nécessaire de les examiner plus en détail et de faire ressortir quelles stratégies de lecture ou d'enseignement reçoivent un jugement plus positif ou plus réservé de la part des sujets. Cela permettra également de mieux saisir le sens des données quant au curriculum.

2.2.1 Les stratégies de lecture

Le bilan détaillé des données relatives à l'enseignement des stratégies de lecture apparaît au tableau 46. Ce bilan montre que les réponses des sujets quant à l'enseignement de ces stratégies sont négatives dans 46 % des cas et positives dans 54 % des cas pour l'ensemble des 16 stratégies visées. Une seule stratégie, l'imagerie mentale, fait très peu l'objet d'enseignement au collégial. Dans les 15 autres cas, 40 % ou plus des sujets affirment recevoir un enseignement relatif à la stratégie désignée.

La stratégie la plus enseignée, faire des fiches de lectures, rejoint 20 des 23 sujets, soit 87 % d'entre eux. Deux autres stratégies ressortent de la masse : établir l'idée principale d'un texte et identifier qui parle ou qui l'auteur fait parler amènent une réponse positive de plus de 75 % des sujets. Trois autres stratégies obtiennent une réponse affirmative de plus de 60 % des sujets : établir le plan d'un texte, déterminer les mots clés et établir l'intention de l'auteur. Treize sujets déclarent avoir reçu un enseignement quant au résumé et au repérage de mots d'articulation. Au nombre des stratégies qui recueillent moins de 50 % de réponses affirmatives se trouvent la construction de carte sémantique, le soulignement dans un texte, l'inscription de notes en marge, la reconnaissance du type de texte, l'établissement du sujet d'un texte, l'identification du système de valeurs sous-jacent au texte, l'élaboration de questions sur le texte lu.

De nombreux sujets qui ont répondu non à la question de l'enseignement de ces stratégies ont précisé avoir appris ces stratégies soit au secondaire, soit par eux-mêmes. Plusieurs ont indiqué en commentaire avoir dû effectuer ces stratégies parce qu'elles étaient requises par les professeurs qui demandaient de s'en servir sans les enseigner comme telles.

Tableau 46 : Le bilan des données relatives aux stratégies de lecture

	Enseignement		EFFET			RAPPORT C/B				
	Non	Oui	Nég.	Nul	Pos.	1	2	3	4	5
1. Faire un résumé.	10	13	0	2	11	0	2	3	1	7
2. Faire des fiches de lecture.	3	20	0	7	13	5	1	3	4	7
3. Construire une carte sémantique.	14	9	0	3	6	1	2	1	4	1
4. Établir le plan d'un texte (idées principales, idées secondaires).	8	15	0	2	13	0	0	1	4	10
5. Souligner des éléments dans le texte.	14	9	0	1	8	0	0	0	1	8
6. Inscrire des notes en marge.	13	10	0	1	9	0	3	2	1	4
7. Établir le sujet du texte.	13	10	0	2	8	0	2	0	1	7
8. Établir l'idée principale du texte.	5	18	0	2	16	0	1	2	3	12
9. Déterminer les mots clés.	7	16	0	5	11	1	1	2	3	9
10. Repérer les mots d'articulation.	10	13	0	5	8	2	2	0	4	5
11. Reconnaître le type de texte.	12	11	0	3	8	0	0	4	2	5
12. Établir l'intention de l'auteur.	9	14	1	2	11	1	1	2	5	5
13. Se représenter le texte lu comme une image (imagerie mentale).	21	2	0	0	2	0	1	0	0	1
14. Poser des questions sur le texte lu.	13	10	0	0	10	0	1	1	4	4
15. Identifier qui parle ou qui l'auteur fait parler.	5	18	0	4	14	0	2	2	5	9
16. Identifier le ou les systèmes de valeurs sous-jacents au texte.	13	10	0	0	10	1	2	1	3	3

Légende : Dans ce tableau, les nombres désignent des nombres de sujets. Le rapport C/B (coût / bénéfice) est ramené sur une échelle de 5, ce nombre représentant le jugement le plus favorable et 1, le jugement le moins favorable.

À la question qui demande aux sujets ayant reçu un enseignement quant à une stratégie de lecture si cet enseignement avait eu un effet sur leur évolution comme lecteurs, la réponse reconnaît un effet positif chez 80 % des 198 cas. Un cas exceptionnel fait état d'un effet négatif quant à l'établissement de l'intention de l'auteur; ce sujet estime que l'intention présumée par le professeur est différente de celle que l'étudiant trouve et risque d'être différente de celle de l'auteur; à ses yeux, cela constitue un risque de confusion nuisible pour la compréhension du texte. Questionné sur le rapport coût/bénéfice, ce sujet estime cette stratégie difficile à réaliser et incertaine. Trois stratégies entraînent un jugement positif chez tous les sujets qui en ont reçu l'enseignement : poser des questions sur le texte lu,

identifier le ou les systèmes de valeur sous-jacents au texte et se représenter le texte lu comme une image. Pour cette dernière, seuls deux sujets ont répondu oui à la question relative à l'enseignement de cette stratégie. Inscrive des notes en marge obtient un jugement favorable de 90 % des sujets. Les stratégies les moins bien appréciées obtiennent environ 65 % de jugements favorables : faire des fiches de lecture, construire une carte sémantique, déterminer les mots clés, repérer les mots d'articulation.

Les sujets expliquent le plus souvent un effet nul de l'enseignement d'une stratégie de lecture donnée par le fait qu'ils n'en voient pas l'utilité. Ils déclarent également qu'ils ne l'ont pas suffisamment maîtrisée et que s'en servir ainsi nuit à leur compréhension; ils expliquent cette faiblesse dans la maîtrise des stratégies enseignées soit par manque d'exercices pratiques, soit par une mauvaise compréhension de la méthode, soit par l'absence d'explications claires du professeur. Plusieurs croient que chacun comprend un texte à sa façon; les résultats des stratégies diffèrent d'un individu à l'autre; par exemple, le plan d'un texte ou les mots clés ne sont pas les mêmes pour chacun; on ne voit pas alors pourquoi apprendre une stratégie donnée. Certains affirment qu'ils ont leur propre manière de faire, instinctive, difficile à nommer mais efficace; il n'y a pas lieu d'en changer. Enfin, quelques-uns disent qu'ils connaissaient déjà cette stratégie avant qu'on la leur enseigne ou déclarent ne pas s'en être servi plus tard. Les effets positifs sont très diversifiés, selon les stratégies; de façon générale, les sujets affirment qu'elles aident à comprendre un texte et à s'en souvenir.

Le rapport coût / bénéfice des stratégies enseignées est jugé favorablement ou très favorablement dans près de 72 % des cas; 12 % des sujets expriment un jugement moyennement favorable et 16 %, un jugement peu ou très peu favorable. Le jugement porté par le sujet sur le rapport coût / bénéfice d'une stratégie semble indépendant du jugement sur l'effet de l'enseignement de cette stratégie; à plusieurs reprises, un sujet qui estimait que l'enseignement d'une stratégie avait un effet nul a évalué le rapport coût / bénéfice favorablement; l'inverse se produit également. Certaines stratégies lourdes en raison de la difficulté de la tâche ou du temps qu'elles requièrent sont jugées moins favorablement; c'est le cas pour faire un résumé, faire des fiches de lecture, construire une carte sémantique. Par contre, établir le plan d'un texte constitue une stratégie exigeante du point de vue de la tâche; cependant elle obtient un jugement très favorable ou favorable de presque tous les sujets. Parmi les autres stratégies jugées très favorablement ou

favorablement se trouvent le soulignement, l'établissement du sujet et de l'idée principale et le questionnement sur un texte. Deux stratégies dont l'enseignement est jugé très positivement entraînent un jugement bien moins favorable quant au rapport coût / bénéfice : l'inscription de notes en marge et l'identification des valeurs sous-jacentes. Dans beaucoup de cas, le bénéfice n'est pas perçu clairement.

2.2.2 Les stratégies d'enseignement

En ce qui concerne les stratégies d'enseignement relatives à la lecture, les données du tableau 47 montrent que 53 % des sujets affirment avoir reçu un enseignement qui faisait appel à l'une ou l'autre de ces stratégies. Un nombre important de stratégies restent en deçà d'un taux de 40 % de réponses affirmatives quant à leur présence dans l'enseignement. Ces stratégies les plus négligées puisqu'elles ne rejoignent qu'entre 4 et 8 sujets interviewés sont celles qui s'apparentent le plus à enseigner la lecture comme telle : expliquer comment lire un texte, simuler le processus de lecture, expliquer la résolution de difficultés de lecture et la simuler, simuler l'utilisation d'une stratégie de lecture, expliquer les conditions d'utilisation d'une stratégie, simuler le transfert d'une stratégie.

À l'opposé, la stratégie d'enseignement qui semble faire l'unanimité ou presque, c'est le test de lecture que 22 sujets sur 23 ont expérimenté. Trois stratégies d'enseignement sont reconnues par une majorité de plus de 80 % des sujets : préparer en classe la lecture d'un texte, proposer des buts de lecture, expliquer les tâches de lecture. Trois autres stratégies liées à la préparation de la lecture obtiennent une réponse favorable de plus de 60 % des sujets : identifier les connaissances requises et les difficultés particulières et expliquer les consignes de lecture. Une seule stratégie d'enseignement qui s'apparente à l'enseignement de la lecture obtient un taux de réponses positives de près de 70 % : expliquer une stratégie de lecture. La supervision de la réalisation individuelle ou en équipe d'une tâche de lecture et la rétroaction à la suite d'une évaluation de la lecture d'un texte obtiennent entre 40 et 60 % de réponses affirmatives.

Dans les commentaires des sujets relatifs à l'utilisation des stratégies d'enseignement, la supervision et la rétroaction sont associées souvent à la préparation d'exposés, à la tenue d'un journal de lecture et à la réalisation du mémoire au Baccalauréat international.

Tableau 47 : Le bilan des données relatives aux stratégies d'enseignement

	Enseignement		EFFET			RAPPORT C/B				
	Non	Oui	Nég.	Nul	Pos.	1	2	3	4	5
17. Préparer en classe la lecture d'un texte.	3	20	0	2	18	2	1	1	1	15
18. Proposer des buts de lecture.	4	19	0	3	16	0	2	1	4	12
19. Identifier les connaissances requises.	9	14	0	0	14	0	0	1	2	11
20. Identifier les difficultés particulières.	7	16	0	2	14	0	1	2	2	11
21. Expliquer comment lire un texte.	16	7	0	3	4	1	2	0	2	2
22. Simuler en classe, à voix haute, le processus de lecture d'un texte.	19	4	0	1	3	0	0	0	2	2
23. Expliquer comment résoudre les difficultés rencontrées en cours de lecture.	15	8	0	0	8	0	0	1	2	5
24. Simuler la résolution de difficultés de lecture en classe.	19	4	0	2	2	1	1	0	0	2
25. Expliquer une stratégie de lecture.	7	16	0	3	13	1	1	2	5	7
26. Simuler l'utilisation d'une stratégie de lecture.	15	8	0	4	4	1	2	1	0	4
27. Expliquer quand et comment se servir d'une stratégie donnée.	15	8	0	0	8	0	1	1	1	5
28. Simuler l'utilisation d'une stratégie dans un nouveau texte.	16	7	0	3	4	2	1	0	1	3
29. Expliquer les tâches de lecture.	3	20	0	4	16	0	3	1	3	13
30. Expliquer les consignes de lecture.	7	16	0	2	14	1	1	1	3	10
31. Superviser la réalisation individuelle d'une tâche de lecture.	13	10	1	1	7	1	1	0	1	6
32. Superviser la réalisation en équipe d'une tâche de lecture.	11	12	0	1	11	0	0	1	2	9
33. Faire un test de lecture à la suite de la lecture d'un texte.	1	22	1	7	14	4	2	6	2	8
34. Effectuer une rétroaction individuelle (donner du feedback) à la suite de l'évaluation de la lecture d'un texte.	14	9	0	0	9	0	0	0	2	7

Légende : Dans ce tableau, les nombres désignent des nombres de sujets. Le rapport C/B (coût / bénéfice) est ramené sur une échelle de 5, ce nombre représentant le jugement le plus favorable et 1, le jugement le moins favorable.

L'effet de l'utilisation des stratégies d'enseignement sur l'évolution des sujets comme lecteurs est jugé positivement dans plus de 80 % des cas. Pour certaines stratégies, tous les sujets qui en reconnaissent l'enseignement jugent l'effet positif; cela se produit pour l'identification des connaissances requises, pour l'explication de la résolution de difficultés de lecture et des conditions d'utilisation d'une stratégie, pour la rétroaction individuelle. La préparation de la lecture et la supervision en équipe de la réalisation d'une tâche de lecture obtiennent un jugement positif de 90 % des sujets qui en reconnaissent l'enseignement. La stratégie dont l'utilisation est reconnue le plus souvent, le test de lecture, n'enregistre un jugement positif que de 63 % des sujets. Pour plusieurs sujets, les tests de lecture ne servent qu'à pousser dans le dos des étudiants paresseux ou négligents; ils entraînent peut-être une lecture plus attentive mais ne conduisent pas à une lecture approfondie des textes; ils requièrent plutôt de se souvenir de détails anodins. Expliquer comment lire un texte et simuler l'utilisation d'une stratégie dans un nouveau texte est jugé sans effet par trois sujets sur sept; quatre sujets sur huit portent le même jugement sur la simulation d'une stratégie de lecture. En ce qui regarde les simulations, quelques sujets croient avoir compris par l'explication et jugent que la simulation est une répétition inutile. En ce qui concerne l'explication d'une stratégie, cela paraît inutile : les sujets considèrent cela ou bien comme un rappel du secondaire ou bien comme quelque chose de personnel. De façon générale, les sujets expriment un jugement positif à l'égard des stratégies d'enseignement qui préparent à la lecture d'un texte (n° 17, 18, 19, 20, 29, 30) et des stratégies d'enseignement relatives à la supervision et à la rétroaction (n° 31, 32, 34).

En ce qui concerne le rapport coût / bénéfice, il est jugé favorablement ou très favorablement dans 76 % des cas, peu ou très peu favorablement dans 16 % des cas. Les stratégies d'enseignement visant la préparation de la lecture (n° 17, 18, 19, 20, 29, 30) enregistrent un jugement favorable ou très favorable allant de 80 à 93 % des sujets qui en reconnaissent l'utilisation par leurs professeurs. Le jugement est également favorable ou très favorable pour la supervision de la réalisation en équipe d'une tâche de lecture et pour la rétroaction individuelle, les taux étant respectivement de 92 % et 100 % pour ces stratégies. Les stratégies d'enseignement qui s'apparentent le plus à l'enseignement de la lecture (n° 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28) obtiennent des taux de jugements favorables ou très favorables variant, pour la grande majorité des stratégies, entre 50 % et 60 %.

Deux stratégies s'écartent du groupe, expliquer la résolution des difficultés de lecture et expliquer une stratégie de lecture; pour ces stratégies, les taux montent à 87 % et 75 % respectivement. Le plus bas taux de jugements favorables ou très favorables appartient à la stratégie de test de lecture qui n'en reçoit que 45 %.

2.2.3 Certains éléments du curriculum des sujets

Quant aux éléments de curriculum, le tableau 48 en dresse le bilan. Trois sujets ont suivi un cours de mise à niveau en Français; un quatrième l'a commencé puis a quitté le cégep pour le reste de la session; il s'est donc abstenu de porter un jugement sur l'effet et sur le rapport coût / bénéfice de ce cours. Un des trois sujets estime l'effet nul et explique que l'accent a surtout été mis sur la grammaire. Les deux autres sujets jugent l'effet positif et expliquent qu'en plus d'étudier la grammaire, ils ont dû faire plus de lecture. Dans l'évaluation du rapport C/B, le poids d'un cours de 45 heures contribue à nuancer le jugement; pour celui qui a consacré ces heures à la grammaire, le rapport C/B est jugé très peu favorable. Un sujet a suivi le cours de Relation d'aide appliqué au français écrit et a agi comme assistant au CAF. Pour ce sujet, le cours a eu un effet positif dans le mesure où son professeur a exigé la lecture et l'analyse de certains textes et l'entraînement à la lecture sur micro-ordinateur avec le logiciel ELMO¹. Encore une fois, l'évaluation du rapport C/B pour un cours de 45 heures entraîne un jugement favorable énoncé avec une prudence. De façon bien évidente, les données relatives à cette section du questionnaire sont trop parcellaires pour en tirer des conclusions valides et éclairantes quant à l'évolution des sujets comme lecteurs.

Tableau 48 : Le bilan des données relatives aux éléments du curriculum

	ENSEIGNEMENT		EFFET			RAPPORT C/B				
	Non	Oui	Nég.	Nul	Pos.	1	2	3	4	5
35. Suivre un cours de mise à niveau en Français.	20	3	0	1	2	1	0	1	1	0
36. Suivre le cours de Relation d'aide ... et travailler comme assistant au CAF.	22	1	0	0	1	0	0	0	1	0
37. Suivre un cours de Français comme cours complémentaire.	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Légende : Dans ce tableau, les nombres désignent des nombres de sujets. Le rapport C/B (coût / bénéfice) est ramené sur une échelle de 5, ce nombre représentant le jugement le plus favorable et 1, le jugement le moins favorable.

¹ ELMO est un logiciel d'entraînement à la lecture sur micro-ordinateur conçu et développé par l'Association française pour la lecture (AFL) dirigée par Jean Foucambert.

2.2.4 Certains commentaires particuliers

Plusieurs sujets ont énoncé de brefs commentaires en plus de répondre «oui» ou «non» à la question relative à l'enseignement. En ce qui regarde les stratégies de lecture, plusieurs sujets affirment devoir s'en servir sans qu'on leur montre comment faire. Ils croient avoir appris cela au secondaire; au collégial, les professeurs exigent l'utilisation des stratégies mais montrent peu comment s'en servir. En général, les explications se réduisent à quelques suggestions ou quelques commentaires du professeur de Français ou du professeur de Philosophie. Au mieux, les sujets parlent de renforcement des apprentissages effectués au secondaire. Autrement, les sujets affirment apprendre «sur le tas», par eux-mêmes; ils vont jusqu'à dire que cela vient par intuition.

En ce qui concernent les stratégies d'enseignement qui s'apparentent à l'enseignement de lecture (n° 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28), les sujets en parlent également comme si cela relevait du secondaire et non du collégial. Ils affirment que les professeurs prennent cela pour acquis; lorsqu'ils en parlent, ils ne mettent pas l'accent là-dessus, ils n'en font pas un enseignement détaillé, mais font plutôt quelques suggestions. Pour certains sujets, c'est comme si les professeurs les laissent libres, les laissent se débrouiller. Revient d'ailleurs l'argument qu'une stratégie de lecture, c'est personnel; alors, à chacun la sienne. Certains vont même jusqu'à dire que la résolution de difficultés de lecture, cela ne s'explique pas. En ce qui concerne les stratégies de préparation à la lecture d'un texte (n° 17, 18, 19, 20, 29, 30), plusieurs fois les sujets disent que le professeur en parle après la lecture du texte, pas avant. Il faut noter que les sujets font allusion à quelques reprises à l'intervention du professeur de Philosophie qui va soit identifier les difficultés dans un texte, soit expliquer comment lire un texte. Les références au professeur de Français vont concerner la lecture de poèmes et l'enseignement du commentaire composé.

Quelques sujets ont fourni des commentaires plus détaillés, soit en cours d'entrevue, soit à la fin. L'un de ceux-là estime que le questionnaire porte sur des objets d'apprentissage du secondaire; il insiste cependant pour dire que ces stratégies ne sont pas parfaitement maîtrisées en arrivant au collégial. Pour ce sujet, entendre le professeur du collégial demander l'utilisation de ces stratégies sans revenir dessus constitue une source importante d'angoisse, à la mesure de la

liste de lecture à faire lors de la première session qui apparaît à ce sujet, comme à plusieurs autres, très longue. Plusieurs sujets insistent sur le fait que les professeurs demandent l'utilisation de ces stratégies mais ne les enseignent pas ou les montrent plus ou moins. L'un pense qu'il n'est pas nécessaire de se les faire enseigner; par exemple souligner ou prendre des notes en marge, il a appris par lui-même à le faire; un autre a sa propre méthode personnelle développée par intuition. Ces conceptions rejoignent l'idée exprimée précédemment que la lecture est personnelle, elle ne s'enseigne pas.

À propos des stratégies d'enseignement, un sujet affirme que «les prof. ont de bonnes stratégies pour nous faire lire, de (*sic*) nous faire lire efficacement; ils sont bien capables de nous montrer comment diriger nos lectures. Des fois on trouve ça un peu chiant; en gros, je comprends que c'est pour qu'on aille vers l'important pis pour qu'on comprenne bien.» Ce sujet ajoute un élément pour distinguer ce que lui apportent les professeurs de français et ceux des autres matières : «Les autres prof. donnent plus des consignes, des choses à faire attention, tandis que les prof. de français donnent plus des moyens pour débloquer nos problèmes, des moyens pour faire ça vraiment efficace.» Ce sujet estime qu'il reçoit de la formation en lecture et a le sentiment que c'est efficace. Par contre, un autre sujet fait des commentaires plus nuancés. Il reprend l'idée que les professeurs laissent aux élèves de cégep beaucoup de liberté, qu'ils ont tendance à les laisser lire; ce qu'ils vont expliquer, ce sont les «facteurs» qui pourraient se trouver comme à l'origine du texte; cela relève donc plus des connaissances culturelles que de la lecture comme telle. Puis ce sujet termine son entrevue avec un commentaire où il dénonce la diversité, les contradictions d'un professeur à l'autre, le manque de lecture au secondaire et le manque d'«instructions» sur la grammaire, la rédaction et la lecture pendant les études collégiales.

CHAPITRE 6

L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

«Les braves gens ne savent pas ce qu'il en coûte de temps et de peine pour apprendre à lire. J'ai travaillé à cela quatre-vingts ans et je ne peux pas dire que j'y sois arrivé»

Goethe

En soulevant des questions à propos de l'impact de l'enseignement collégial sur l'évolution des cégépiens comme lecteurs, cette recherche place le lien entre l'enseignement et l'apprentissage dans l'objectif à travers lequel le chercheur regarde les données. Elle choisit un objet d'autant plus difficile à cerner qu'il ne fait pas l'objet de l'enseignement collégial comme tel. La recherche conduit donc à s'interroger sur les apprentissages que peuvent faire les cégépiens dans le champ d'une habileté générale dont le développement n'a pas de fin, comme le signale la pensée de Goethe mise en exergue.

Deux questions dominent cette recherche et déterminent le choix du protocole exploratoire retenu et l'adoption d'une méthode particulière. Est-ce que les compétences et les perceptions des cégépiens comme lecteurs évoluent pendant leurs études collégiales? Quels sont, aux yeux des cégépiens eux-mêmes, les facteurs qui contribuent à leur progrès ou à leur stagnation? Ce chapitre consacre deux sections à répondre à ces questions. La division entre les deux questions ne constitue que deux angles pour pénétrer dans les données; s'y superpose une réflexion qui réunit la question de l'évolution des cégépiens et celle de l'enseignement prodigué. Le chapitre se termine par une troisième section visant à délimiter l'apport de cette recherche à la connaissance du domaine d'étude, à l'enseignement et à la recherche.

La réflexion conduite dans ce chapitre regarde conjointement les résultats des tests et les commentaires des sujets. Pour connaître les perceptions et les compétences des cégépiens comme lecteurs, les tests et les entrevues ont constitué des instruments de cueillette intéressants et puissants parce qu'ils se sont avérés convergents et complémentaires. Pour les tests, l'instrument utilisé est de type diagnostique; il établit une valeur pour diverses variables représentant des aspects des compétences en lecture; il permet d'induire de la comparaison de ces variables d'un test à l'autre des indices d'évolution. Il s'en dégage d'emblée des lignes directrices d'une évolution collective. De leur côté, les entrevues amènent les sujets à identifier divers traits d'évolution individuelle dans leurs mots et selon la conscience qu'ils en ont. Étant donné que ces traits leur viennent spontanément à la bouche, ils acquièrent une certaine crédibilité en tant qu'indices de progrès réels. Il en résulte des portraits individuels intéressants; mais comme les indices utilisés par un sujet ne réapparaissent pas toujours chez un autre, le portrait collectif demeure plus flou. Il s'avère donc avantageux de relier aux informations

venant des entrevues les lignes d'évolution collective qui se dégagent des tests et de les interpréter de façon unifiée. D'ailleurs, les 23 sujets reçus en entrevue constituent un sous-échantillon représentatif de l'échantillon complet; ce qu'ils déclarent peut être traité comme une base d'informations généralisable à l'ensemble de l'échantillon.

Dans la mesure où les données d'une source croisent celles de l'autre, elles permettent soit de confirmer, soit de nuancer ou de préciser ce que l'autre source révèle. Convergence et complémentarité s'y dessinent rapidement. C'est ce qui donne, en partie, sa valeur interprétative à la première section du chapitre; cette section acquiert également sa valeur interprétative de l'établissement de rapports entre les résultats obtenus dans cette recherche et les informations tirées des études recensées au chapitre 2 et de l'analyse de la signification du niveau de maîtrise atteint par rapport aux attentes à l'égard du collégial et aux exigences des études universitaires.

1. L'évolution des cégépiens comme lecteurs

Cette première partie du chapitre concerne principalement l'objectif spécifique relatif à l'évolution des cégépiens comme lecteurs. Pour rendre compte de cette évolution, deux chemins sont empruntés : d'une part, établir, caractériser et apprécier l'évolution des cégépiens comme lecteurs et, d'autre part, établir des liens entre les sujets québécois étudiés et les sujets américains et européens décrits dans la recension.

1.1 La reconnaissance et les caractéristiques de cette évolution

Pour répondre à la première question spécifique de cette recherche, il est nécessaire d'établir d'abord s'il y a évolution des sujets comme lecteurs. Une fois cette démonstration faite, il devient utile de dégager les caractéristiques de cette évolution selon les différents aspects du lecteur étudiés dans cette recherche, de faire ressortir le profil d'évolution caractéristique de certains sous-groupes et d'évaluer le degré de maîtrise des compétences atteint par les sujets. Il est nécessaire également de chercher à comprendre le cas des sujets pour lesquels on ne peut parler de progression.

1.1.1 La démonstration d'une évolution

Y a-t-il une évolution des sujets comme lecteurs? C'est la première question à laquelle cette recherche doit répondre, puisque des observateurs extérieurs mettent en doute cette évolution de même que le niveau de compétence atteint par les cégépiens. En entrevue, tous les sujets, quels qu'ils soient, ont affirmé leur amélioration comme lecteurs, d'emblée ou après réflexion et discussion, et ont su appuyer cette affirmation sur des indices significatifs. Bien sûr, la plupart des sujets ont procédé avec prudence. Au début, plusieurs n'osent pas affirmer un changement, peut-être par peur de devoir le démontrer, ou en raison d'une prise de conscience devant la question, ou par manque de réflexion antérieure sur le sujet; plusieurs terminent l'entrevue en affirmant que le sujet est nouveau pour eux. Une fois la réflexion amorcée, une fois analysé l'impact du temps, de la nature des travaux, de la quantité des lectures, etc., tous arrivent à conclure affirmativement soit par conviction acquise pour plusieurs pendant l'entrevue, soit, minimalement, par une sorte de concession devant l'indéniable.

De son côté, le test constitue le témoin externe de cette recherche. C'est un instrument dont la force pour révéler les compétences et leur évolution repose sur une multiplicité de tâches effectuées dans deux textes de type différent et sur des mécanismes d'évaluation analytique qui découpent les compétences en sous-compétences évaluées à plusieurs reprises. Par un ensemble de variables, il cerne divers lieux d'évolution en termes de tâches, de compétences, de perceptions, de compréhension plus juste, de force des sujets, de contexte textuel. Il révèle une évolution positive assez générale des sujets plus faibles, et une évolution de l'ensemble de l'échantillon dans certaines tâches, particulièrement celles associées au texte de type argumentatif, et pour certaines variables.

Le comportement prudent des sujets en entrevue est à rapprocher de l'indication, observée dans le test, d'une faible évolution de la perception globale de soi comme lecteurs de textes scolaires. Les sujets doivent établir cette perception au moment de remplir la fiche d'identification, avant le début du test. Il paraît plausible de penser que lors du post-test, les sujets ont réagi avec prudence devant cette question de portée générale. En entrevue, c'est également au début de la discussion que les sujets se sont montrés plus hésitants.

Toutefois, ce lien entre les deux sources doit être considéré avec prudence. Au prétest comme au post-test, dans l'échelle utilisée pour établir cette perception globale de soi comme lecteur, la position neutre et les positions négatives ont été peu fréquentées; cela pourrait signaler une tendance chez les sujets à se juger en fonction d'une certaine désirabilité sociale peut-être plus qu'en fonction de leurs qualités réelles. Ce biais a pu se produire en particulier lors du prétest, moment crucial dans l'évolution des jeunes qui entrent en contact avec des jeunes d'autres écoles et qui peuvent se sentir en compétition avec eux; par exemple, une telle compétitivité a pu opposer des sujets du groupe BI venant d'une école d'éducation internationale au secondaire et d'autres venant d'un secondaire régulier, comme certains l'ont signalé en entrevue. Une surestimation de soi semble donc possible lors du prétest; elle aurait peut-être fait place à un jugement plus prudent lors du post-test : l'abondance de jugements stagnants en serait l'indice. La volonté de sincérité lors du post-test évoquée spontanément en entrevue constitue un argument de plus pour croire que le jugement lors du post-test peut être un plus juste ou un peu moins surestimé.

Pourquoi certains sujets hésitent-ils à reconnaître leur amélioration comme lecteurs alors qu'ils citent avec une relative aisance des indices pour appuyer cette perception? Parmi les neuf sujets qui se sont exprimés sur la difficulté de porter un jugement sur leur amélioration, six ont coté leur habileté de lecteur de textes scolaires à 5 ou 6 sur l'échelle de 7; un seul s'est évalué négativement à 3. Par ailleurs, ces neuf sujets se sont classés aux niveaux «moyen» et «moyen-fort» lors du prétest et sept de ces neuf sujets ont enregistré un changement nul ou négatif dans leur performance au post-test. Auraient-ils raison d'hésiter à reconnaître un changement réel dans ce qu'ils sont comme lecteurs? Si le test dit la vérité, oui! Car dans les faits, selon les données du test, ils ne se sont pas améliorés.

Pour expliquer l'hésitation des sujets à reconnaître une amélioration, une seconde hypothèse pourrait résider dans le fait que faute d'autres indices, les sujets cherchent à s'évaluer soit en se comparant aux voisins, soit en comparant leur performance scolaire actuelle avec la performance antérieure. Le résultat d'une telle démarche consiste à observer une absence relative de changement. Ou bien les sujets obtiennent des résultats scolaires ni meilleurs ni pires qu'avant; ou bien ils se positionnent à peu près au même rang dans leur classe. En général, ils oublient de considérer que le niveau atteint requiert d'eux des tâches plus complexes que celles d'autrefois. Un sujet qui a pensé à cet aspect en a tiré une conclusion

du genre «ça a dû changer». Ce n'est pas la perception d'une évolution, c'est plutôt la conclusion d'une démarche réflexive qui puise ailleurs que dans les qualités de lecteur les arguments pour trancher.

Une troisième hypothèse pourrait chercher à interpréter ce que représente l'indécision ou l'incertitude des sujets par l'impact du temps et le caractère discret de l'évolution d'un individu comme lecteur. Les sujets signalent le caractère peu évident d'une telle évolution parce qu'elle se réalise à long terme et qu'elle est peu manifeste au quotidien; par conséquent, il est difficile pour eux de se rappeler ce qu'ils savaient faire auparavant et de comparer leur performance actuelle avec celle d'il y a quelques années. Cependant un enseignement de la lecture qui les aurait rendu conscients des apprentissages nouveaux, des habiletés acquises en lecture aurait facilité la décision au moment où la question leur était posée.

Ainsi, paraît mieux fondée une quatrième hypothèse à l'effet que le collégial, non plus que le secondaire auparavant, n'a développé chez ces cégépiens une réflexion sur la lecture, la connaissance des processus et des stratégies associés à l'acte de lire, l'identification de modèles explicitant ce qu'est un bon lecteur, une conscience claire de leurs propres capacités comme lecteurs. Cette hypothèse est intéressante parce qu'elle explique en même temps l'embarras des sujets devant les questions d'entrevue et le fait qu'ils insistent sur la nouveauté de la chose.

1.1.2 Les traits convergents caractérisant cette évolution

Du test comme des entrevues ressortent des traces d'évolution convergentes quant à la justesse de compréhension, quant aux compétences langagières et cognitives, quant aux perceptions de soi et de la lecture. S'ajoutent quelques précisions quant aux compétences métacognitives issues principalement des entrevues. L'ensemble permet de dégager quelques profils intéressants de sous-groupes de l'échantillon établis selon les voies scolaires suivies.

La justesse de la compréhension constitue un aspect où la conjonction des indices originant des tests et des entrevues conduit à reconnaître une évolution des sujets comme lecteurs. En effet, la variable «respect des textes» affiche une évolution positive amenant les sujets à une moyenne supérieure à 3,4 lors du post-test. Sous un angle critérié par rapport aux standards définis dans le test, ce résultat signifie plutôt des erreurs de sens mineures. Cette information se conjugue

avec une évolution très positive de la perception relative à la compréhension des tâches du test et avec des commentaires d'entrevue où les sujets affirment commettre moins d'erreurs de sens et mieux comprendre les questions qu'on leur pose ou les textes qu'on leur donne à lire. Voilà donc trois informations de sources différentes qui se complètent et qui portent sur un aspect essentiel du savoir-lire : la justesse de compréhension. Il semble naturel d'admettre qu'un sujet qui fait moins d'erreurs de sens est un meilleur lecteur. En prenant pour point de comparaison le même lecteur évalué à un moment antérieur, il paraît alors approprié de parler de progrès, d'évolution positive de ce sujet comme lecteur. La capacité de faire moins d'erreurs de sens constitue un indice, parmi d'autres, qui donne un certain degré de validité de contenu à une telle conclusion.

En ce qui a trait aux compétences langagières et cognitives, le test révèle que les dimensions textuelles et discursives des compétences langagières de même que la construction de la macrostructure et de la superstructure dans les compétences cognitives ont évolué, ce qui n'est pas le cas des dimensions pointues de ces compétences, telles les dimensions phrastiques et microstructurelles. Les entrevues confirment ou complètent et nuancent les données du test. Par exemple, en ce qui regarde les compétences cognitives, 65 % des sujets signalent à l'appui de leur évolution leur meilleure compréhension de la macrostructure. Les entrevues apportent comme information supplémentaire la conscience des sujets à l'égard des processus et des stratégies cognitives, puisque 50 % d'entre eux en citent comme indices de leur évolution comme lecteurs. Le test ne permet pas d'obtenir ce type d'information. Par contre, peu de sujets semblent réellement conscients des aspects liés à la superstructure; ces aspects sont évoqués peu souvent comme indices d'évolution. Dans le cas de la microstructure, le fait de ne pas faire appel à des indices qui y ont trait tendrait à confirmer l'absence d'évolution révélée par le test.

Du côté des compétences langagières, il est intéressant d'observer que presque tous les sujets qui en parlent évoquent des dimensions textuelles ou discursives, contre un seul qui cite un indice phrastique. On peut y voir une indication allant dans le même sens que les résultats du test, à savoir une évolution plus grande des dimensions plus larges et à peu près nulle des dimensions plus pointues des compétences. Par contre, il peut paraître surprenant que les sujets soient nettement plus nombreux à évoquer des dimensions cognitives plutôt que des dimensions langagières pour expliquer leur évolution comme lecteur. Cepen-

dant, un phénomène un peu semblable se produit dans les indices relatifs aux connaissances : seulement la moitié des sujets abordent cet aspect, et sur les 12 sujets qui le font, quatre seulement parlent de connaissances lexicales. Encore une fois, il semble que l'aspect plus langagier est délaissé au profit de l'aspect cognitif.

Dans le domaine langagier, il faut encore signaler une différence importante dans l'évolution observée par rapport au type de texte. Le test n'a pu démontrer un progrès par rapport au texte narratif alors que l'évolution est nettement positive pour les tâches relatives au texte de nature argumentative. De plus, les perceptions n'ont pas évolué de la même façon concernant ces deux types de texte et leurs liens avec diverses variables changent selon le texte visé. Certaines données d'entrevue peuvent aider à comprendre ce phénomène. Quelques sujets, peu nombreux, ont signalé leur malaise à traiter des textes de fiction comme les textes narratifs, à analyser un personnage, son évolution, l'atmosphère dans laquelle baigne l'action. Ce malaise est associé par ces sujets au simple fait de lire de tels textes. S'il est plus répandu qu'il apparaît à première vue, ce malaise expliquerait peut-être les corrélations plus faibles entre la perception de compétence associée au texte 1 et les autres perceptions de soi, par rapport aux corrélations obtenues pour le texte 2. Des recherches antérieures ont déjà mis le chercheur en contact avec un phénomène semblable : des étudiants invités à évaluer des textes narratifs et argumentatifs du point de vue de leur difficulté et de leur intérêt avaient donné l'occasion d'isoler un sous-échantillon d'étudiants du secteur professionnel montrant moins d'intérêt pour les textes narratifs et jugeant ceux-ci plus difficiles. Il y a sans doute lieu de faire l'hypothèse que certains cégépiens, en raison de réactions négatives qu'ils éprouvent à l'égard des textes narratifs, en tirent moins facilement profit dans leurs apprentissages. Il serait utile aux enseignants, particulièrement ceux de Français, de connaître les déterminants d'une telle réaction : vise-t-elle tout texte de fiction ou seulement les textes narratifs? qu'est-ce qui, dans la fiction, engendre ce malaise? serait-ce la complexité inférentielle associée à l'établissement de l'idée directrice d'un récit? cette réaction touche-t-elle beaucoup d'élèves? peut-on identifier des catégories d'élèves partageant ce type de réaction?

L'évolution des compétences métacognitives démontrée par le test s'avère nulle. Ici, les entrevues enrichissent très avantageusement le tableau évolutif que le test procure. L'aspect le plus frappant des données d'entrevues est le fait que

plus de 80 % des sujets cite des stratégies de caractère métacognitif pour illustrer leur évolution comme lecteurs. Autre aspect frappant, la supervision de l'activité semble un thème préféré dans les commentaires des sujets, car 17 des 19 sujets évoquant leur métacognition abordent la supervision de diverses façons alors qu'ils sont beaucoup moins nombreux à traiter de préparation ou d'évaluation de leur lecture. Pourtant, lorsque le test leur demande de décrire comment ils s'y prennent pour réaliser certaines tâches, les réponses pour exposer les opérations à faire et pour identifier les connaissances requises semblent moins précises lors du post-test; lorsque les sujets en parlent avec l'intervieweur, ces aspects viennent sur leurs lèvres aussi bien spontanément qu'en réponse à une question. Il semble que l'entrevue a constitué une occasion pour les sujets d'explicitier certaines manières de superviser leur lecture et de démontrer une certaine conscience métacognitive à l'égard des activités de lecture.

Les perceptions des sujets à l'égard de la lecture ont évolué de façon positive; cependant, il est utile de mettre les données du test en regard de celles des entrevues pour établir les nuances nécessaires. Dans le test, les questions de perceptions ont une portée délimitée par la tâche pour laquelle elles sont posées. Néanmoins, des tendances d'évolution se dessinent. L'évolution apparaît faible en ce qui concerne la difficulté des textes; elle est à toute fin pratique nulle quant à la difficulté des tâches. Mais il existe un lien entre les deux perceptions de difficulté révélé par la corrélation significative des deux variables pour les deux textes; ces variables évoluent de pair chez les sujets. Par contre, les entrevues donnent l'impression d'une évolution plus positive et plus nette que celle montrée par le test. De façon générale, lire paraît moins lourd pour ceux qui évoquent cette perception et les textes autrefois difficiles paraissent plus accessibles. Dans le test, seule l'évolution de la perception de l'utilité des tâches de lecture, mesurée très positivement chez une grande masse de sujets, paraît correspondre avec l'évolution de la perception de la lecture en général montrée en entrevue; cela pourrait confirmer qu'après deux ans au collégial, les sujets rencontrés regardent la lecture plus favorablement. Toutefois, chez certains sujets, ces perceptions stagnent ou régressent. Ils sont nombreux à avoir amorcé leurs études collégiales en abordant les textes avec prudence, pour ne pas dire avec des repoussoirs. Il en reste qui continuent à faire le tri des lectures, à éviter les lectures facultatives, à se fier beaucoup au discours du professeur en classe ou même à s'en contenter pour certains textes. Un autre insiste pour dire que la lecture est toujours loin d'être son passe-temps favori.

Du point de vue des perceptions de soi, le tableau est plus simple. Il se dégage du test une évolution positive et relativement forte des trois perceptions mesurées : la compréhension des tâches, la compétence et le contrôle sur la réalisation des tâches. Au demeurant, ces trois perceptions semblent évoluer de pair, étant fortement corrélées entre elles. De plus, l'évolution de ces trois perceptions paraît aussi forte, dans le test, que celle relative à l'utilité des tâches avec laquelle elle est bien corrélée. Il semble donc qu'une meilleure compréhension des tâches de lecture, un sentiment plus fort de ses compétences et de son contrôle sur la réalisation des tâches vont de pair avec une meilleure perception de l'utilité des tâches. Les entrevues ajoutent une donnée absente du test : le contrôle de soi en lisant semble meilleur; mais dans l'ensemble, les perceptions révélées en entrevue coïncident avec celles révélées par le test quant à la compréhension des tâches, des questions et des textes, quant à la compétence personnelle et quant au contrôle dans la réalisation des tâches de lecture. Il faut même signaler que 74 % des sujets évoquent en entrevue divers aspects de leur contrôle plus grand sur les tâches de lecture. Les sujets semblent donc effectuer un meilleur contrôle de leur lecture, ce qui s'associe bien avec les nombreux indices métacognitifs relatifs à la supervision signalés pour démontrer leur évolution comme lecteurs.

1.1.3 Des profils d'évolution particuliers

Un avantage des données des tests par rapport à celles des entrevues tient au fait qu'elles permettent, par la grandeur de l'échantillon et le caractère collectif des traits qui en ressortent, de dégager des profils d'évolution qui diffèrent selon le cheminement scolaire suivi. De tels profils peuvent intéresser les enseignants qui y trouveront ou des traces de leur enseignement ou des signes des besoins des élèves. Ces profils se dessinent à grands traits, deux par deux, selon le partage de l'échantillon qu'engendrent les deux critères de regroupement utilisés : le programme d'études et le diplôme visé.

En fonction du programme d'études, les sujets se retrouvent soit en Sciences de la nature, soit en Sciences humaines. Les premiers connaissent une évolution de leurs compétences langagières restreinte au domaine discursif, alors que sur le plan cognitif, ils progressent dans la construction de la macrostructure et de la superstructure. Leurs perceptions quant à la difficulté des textes et des tâches est stagnante, mais celle de l'utilité des tâches enregistre un progrès très fort. Les

perceptions de soi progressent toutes de façon forte. Les sujets de Sciences humaines se distinguent de leurs collègues par une évolution de leurs compétences langagières dans les trois domaines phrastique, textuel et discursif. Au plan cognitif, ils progressent dans la construction de la microstructure en plus de suivre l'évolution de leurs collègues quant à la macrostructure et à la superstructure. Ils jugent les textes moins difficiles mais non les tâches; la perception de l'utilité des tâches enregistre un progrès qui n'équivaut qu'à la demie de celui connu par les sujets des Sciences de la nature. Les perceptions de soi progressent, mais dans une moindre mesure que celles de leurs collègues.

Du point de vue du diplôme, les sujets se partagent entre les inscrits au BI et ceux inscrits au DEC avec un appoint de Français. Sur le plan langagier, les sujets du BI ne connaissent de progrès que dans leurs compétences discursives. Leurs compétences cognitives s'améliorent pour la construction de la macrostructure et de la superstructure. Leurs perceptions de la lecture enregistrent une progression très forte en ce qui a trait à l'utilité; pour la difficulté des textes et des tâches, c'est la stagnation. Quant aux perceptions de soi, les sujets du BI ont une progression très forte quant à la compréhension des tâches; la progression est moindre quant au sentiment de compétence et au contrôle sur la réalisation des tâches. Les sujets inscrits à un appoint de Français enregistrent des progrès très nets dans tous les aspects de leurs compétences langagières et cognitives. Ces progrès sont même le double de ceux observés chez leurs collègues du BI. Leurs perceptions de la lecture progressent toutes positivement; l'évolution est plus forte en ce qui concerne la difficulté des textes qui deviennent nettement plus faciles; quant à l'utilité des tâches, l'évolution n'est que la demie de celle connue par les sujets du BI. Les perceptions de soi évoluent toutes positivement; mais le progrès le plus fort concerne le sentiment de compétence et le contrôle sur les tâches, à l'inverse des sujets du BI.

1.1.4 L'évaluation du niveau de maîtrise atteint

Même si la discussion des données faite ci-dessus témoigne d'une évolution positive, il demeure nécessaire de rester prudent quant à la signification du niveau atteint : que signifie-t-il? quelles conséquences en découlent quant à l'atteinte d'un niveau collégial de compétences en lecture et quant à la poursuite d'études universitaires? Le test offre deux façons de regarder la question selon les objets examinés : un angle normatif ou un angle critérié.

Lorsqu'il s'agit de la performance globale au test, il est possible de situer la performance des sujets en fonction des sept catégories de lecteurs établis par le test. Sous cet angle normatif, le niveau atteint par les sujets au post-test dans la performance globale se situe, pour l'ensemble, un peu au dessus du niveau «moyen» ou de la catégorie 4 (Voir la figure 6, p. 73). La distribution montre que dix sujets sont encore dans les catégories 2 et 3 qui correspondent à des niveaux de lecteurs moyens-faibles. Pour traverser les études collégiales en demeurant des lecteurs peu habiles, ces sujets ont peut-être agi comme leur collègue qui affirme en entrevue faire le tri des lectures et se fier au discours du professeur en classe pour s'en tirer. Il est plausible également de penser que ces sujets ne s'étaient pas donné des objectifs de performance élevés pour leurs études collégiales, comme certains l'ont affirmé en entrevue. Par contre, s'il faut évaluer quelles chances ces sujets ont de réussir des études universitaires où on leur demande d'apprendre par eux-mêmes à partir des textes, des doutes importants sont permis.

De tels doutes peuvent s'appliquer également à la catégorie 4 réunissant des sujets dits «moyens» si l'on prend en considération le barème appliqué dans le test. Le point de vue d'analyse adopté alors devient critérié. Dans ce test, une note 3 signifie l'existence d'erreurs mineures dans la performance; toute note inférieure à 3 représente des erreurs majeures et des faiblesses importantes. La catégorie de performance 4 réfère à un score maximal de 2,9. Une telle note révèle l'existence indéniable d'un certain nombre d'erreurs importantes. Dans une moindre mesure, la moyenne d'échantillon située à 2,96 pour la performance globale au test conduit à une conclusion similaire. Ce commentaire vaut pour les diverses variables du test pour lesquelles la performance lors du post-test ne dépasse pas le niveau de 3. Ainsi, par le test qui sert ici de témoin externe, une progression des qualités de lecteurs peut être observée; néanmoins, plusieurs sujets se retrouvent avec des faiblesses importantes sur divers plans. Même pour les variables où l'évolution est la plus grande, le niveau atteint demeure inférieur à 2,9; il faut compter avec des difficultés, par exemples, à trouver l'idée directrice, à identifier le type de texte et à l'expliquer, à interpréter une image, le ton d'un texte, un connecteur marquant un lien logique entre deux idées; sous un autre angle, il faut prévoir des difficultés importantes dans la réalisation des opérations de réduction et de structuration de l'information, malgré les progrès accomplis.

L'interprétation critériée développée ci-dessus repose sur la seule signification du barème du test. Elle ne permet pas de conclure si les progrès obtenus par les sujets rencontrent les attentes et les besoins reliés à des études universitaires. Cependant, les faiblesses évoquées laissent présager des moments difficiles, des tâches de lecture mal effectuées et des échecs probables au premier cycle universitaire pour un certain nombre de sujets. Il importe de signaler l'absence de standard ou de normes collégiales ou universitaires qui permettraient d'évaluer avec confiance si les cégépiens atteignent le niveau attendu d'eux ou requis pour la poursuite d'études universitaires réussies. L'existence de telles normes permettrait de planifier la formation des élèves pour assurer l'atteinte des seuils décrits, de porter un jugement sur l'efficacité du collégial en matière de formation en lecture et d'informer les cégépiens, au cours ou à la fin de leurs études collégiales, quant à leurs chances de succès dans les études universitaires, selon le niveau de performance atteint du point de vue de leur formation de lecteurs.

1.1.5 Des cas de stagnation et de régression

De toute évidence, les données accumulées par les deux formes de cueillette d'informations obligent à reconnaître que chez les sujets étudiés, le parcours d'apprentissage effectué est important; mais il est également limité. Chez certains, les compétences en lecture demeurent lacunaires. Le test fait même état de stagnation ou de régression de certains sujets. Que signifient de tels cas? Par-delà les facteurs contextuels susceptibles d'engendrer chez quiconque une performance individuelle faible à un moment donné, la stagnation ou la régression demeurent des phénomènes troublants.

La stagnation de certains sujets peut s'expliquer par leur niveau de performance lors du prétest. Les sujets qui, dès leur arrivée au collégial, ont effectué le test avec un score de performance globale supérieure à 3,2 et qui se situaient dans la catégorie 6 pouvaient encore faire mieux lors du post-test; mais la chose devenait nettement plus difficile. Dans une évaluation de performance, le plus difficile n'est peut-être pas d'améliorer un score moyen ou faible, mais plutôt d'augmenter un score déjà élevé. Il conviendrait probablement de considérer la chose comme une sorte de phénomène de plafonnement très difficile à défoncer. Par contre, il est peu justifiable d'imputer au test une hypothétique limite de sa capacité à discriminer un niveau supérieur de performance; les sujets de cette recherche

n'ont jamais atteint la catégorie 7 la plus élevée obtenue par des cégépiens. Il restait donc une place, un peu plus restreinte, pour apprécier un progrès des sujets les plus forts au prétest.

S'ajoute à ce phénomène de nature cognitive une explication motivationnelle. En entrevue, plusieurs sujets ont évoqué une forte volonté de se montrer bons lecteurs à leur arrivée au collégial; notamment une certaine compétitivité entre sujets du BI déjà signalée constitue un facteur qui a pu engendrer une performance à la limite supérieure des compétences des sujets à ce moment-là. Leur impression que le test était plus difficile que ce qu'on exigeait d'eux au secondaire ne représente qu'un agent motivant supplémentaire, la difficulté agissant comme un défi. Lors du post-test, la motivation originale faisait place au désir d'aider le chercheur. L'aiguillon moindre, associé à l'impression, chez certains, de se retrouver devant des questions d'un niveau scolaire inférieur pourrait avoir favorisé une performance sans progrès, peut-être même un recul.

La stagnation de sujets dont la performance au prétest laissait de la place à une amélioration de même que la régression continuent de soulever des questions. Elles pourraient s'expliquer par le fait que les compétences en lecture ne sont pas encore stabilisées à cet âge. La référence à Goethe paraît encore une fois justifiée. Si une telle instabilité existe pour certains sujets moins maîtres des compétences requises par la lecture, il est raisonnable de croire qu'ils soient plus sensibles à divers facteurs motivationnels et contextuels qui entraînent des irrégularités de performance. De même, l'absence d'enseignement de la lecture comme telle au cours des études collégiales pourrait avoir favorisé des performances irrégulières en ne mettant pas suffisamment en évidence les exigences de rigueur dans l'exécution des activités de lecture et en ne proposant pas les moyens pour en développer une maîtrise plus assurée. L'instabilité des compétences jointe à l'absence d'un enseignement formel de la lecture pourrait expliquer la stagnation de certains sujets; si les facteurs motivationnels viennent ajouter leur effet, une régression de la performance pourrait raisonnablement en résulter.

Par ailleurs, les différences dans le niveau de performance et d'évolution peuvent s'expliquer également par des différences factuelles manifestes dans le cheminement personnel et scolaire des sujets. Ces différences viennent appuyer l'effet de l'hypothèse précédente. En effet, tous les sujets n'avaient pas le même passé à l'égard de la lecture au moment de commencer leurs études collégiales. À

ce propos, les entrevues regorgent d'indications quant à la présence ou l'absence de la lecture dans la vie personnelle des sujets et quant à leur façon de s'y adonner ou de s'y soustraire à l'école. Il semble bien que la faiblesse observée à l'entrée au collégial puisse prendre sa source dans l'aisance des élèves à contourner les obligations de lecture au secondaire. D'un autre côté, l'expérience collégiale ne constitue pas une expérience uniforme, loin de là. Les sujets qui ont quitté le BI après une session ou un an de cours ont fait état d'une baisse des exigences du travail de lecture. Quelques sujets, déjà lecteurs d'habitude à la fin de leur secondaire, ont estimé que le collégial avaient des exigences peu élevées en termes de lecture, contrairement à la très vaste majorité. Un autre sujet a exprimé explicitement une critique à l'égard de la diversité de l'enseignement collégial à la fin de son entrevue : il dénonce de façon globale le manque de cohésion, voire les contradictions qu'il a observées d'un professeur à l'autre. Découle naturellement de ces faits l'hypothèse que la diversité des cheminements scolaires et un certain manque de cohésion dans l'enseignement collégial mineraient le développement potentiel des cégépiens en lecture. Ces faits relatifs au cheminement scolaire soutiendraient l'hypothèse de compétences mal assurées, instables et sensibles au contexte où elles sont sollicitées. Des reculs ou des équivalences de score peuvent se produire dans de telles situations, empêchant la démonstration par le test d'une évolution positive.

En conclusion, il ressort de cette analyse que la convergence et la complémentarité des données d'entrevues et de tests incitent à reconnaître, dans cette recherche, une évolution positive, circonscrite à des dimensions particulières, d'une grande majorité des sujets comme lecteurs. Cependant, s'il y a évolution, il faut aussi reconnaître que le niveau atteint est variable. Pour beaucoup de sujets, le niveau de performance correspond à une maîtrise encore imparfaite de compétences en voie de constituer, néanmoins, un instrument efficace d'accès aux textes. Pour quelques autres, le niveau de maîtrise paraît encore instable et laisse présager des difficultés à acquérir des connaissances à partir de textes dans des études ultérieures. Quant à ceux dont les scores aux tests stagnent ou régressent, il semble plus approprié de parler de performances affectées par divers facteurs contextuels et motivationnels et de compétences instables et mal assurées que de compétences qui reculent.

1.2 La comparaison avec des élèves européens et américains

Les observations faites sur les sujets québécois de cette recherche recourent celles rencontrées dans les recherches américaines ou européennes recensées au chapitre 2. Ces recoupements ne sont pas faciles à analyser. Bien que se perçoive un lien thématique entre les informations recueillies auprès de cégépiens et les observations relevées dans les recherches étrangères, le modèle de lecteur et le rationnel d'évaluation utilisés ici sont différents de ceux utilisés dans les recherches recensées. Le modèle du lecteur détermine une façon originale de regrouper les informations en termes de compétences, de connaissances et de perceptions. Le rationnel d'évaluation repose sur une évaluation de performance, sur un jugement qualitatif associé à des niveaux de maîtrise des processus de lecture sous-jacents aux compétences et sur des standards de référence définis dans un contexte québécois par des enseignants de cégeps. Autre aspect significatif, les recherches récentes sont fortement marquées par une analyse des stratégies, alors que la présente recherche découvre celles-ci principalement dans le discours des sujets en entrevue. De plus, les recherches recensées ne pouvaient pas faire état de cheminement, de progression des élèves comme la présente étude puisqu'elles s'appuyaient sur des analyses dont l'objet n'était pas l'évolution, mais l'état des lecteurs à un moment donné. Pour toutes ces raisons, il devient délicat de faire des comparaisons. Néanmoins, il demeure possible d'établir certains liens quant aux connaissances lexicales et celles des structures de texte, quant aux capacités de réduction de l'information dans un texte, quant à la connaissance et à la gestion des processus de compréhension et de supervision de la lecture, quant aux perceptions, quant aux préjugés des jeunes. Pour effectuer des comparaisons, c'est l'état des sujets au post-test qui sert de point de référence.

Les connaissances lexicales et syntaxiques sont citées par l'étude belge de Dufays et Ledur (1994) comme une faiblesse chez des élèves d'orientation professionnelle. Chez les cégépiens préuniversitaires, ces aspects correspondent à la dimension plus pointue des compétences langagières qui paraissent n'avoir pas évolué pendant le collégial. Ces aspects de compétences langagières et de connaissances lexicales sont peu citées par les sujets comme indices de leur évolution. De façon générale, ce n'est pas dans ces domaines que les cégépiens se sont montrés faibles comme échantillon, bien que certains sujets connaissent des difficultés importantes. Quant aux connaissances des structures de texte mal

connues selon Paris *et al.* (1991), elles correspondent aux domaines plus englobants, textuels et discursifs, pour lesquels les cégépiens de cette étude enregistrent une évolution plus marquée bien que le niveau atteint signifie la présence d'erreurs importantes chez plusieurs sujets. Sur ce point, deux choses importent : d'une part les cégépiens enregistrent un progrès quant au texte argumentatif principalement, conservant un malaise à l'égard du texte narratif qui n'est pas sans rappeler les limites que signalent Dufays et Ledur chez leurs sujets à propos de récit. D'autre part, en entrevue, près de 40 % des sujets ont utilisé des indices de type discursif pour illustrer leur évolution comme lecteurs, certains parlant même de leur capacité à reconnaître des formes de langage propre à une discipline donnée.

En lien avec les structures textuelles dont la maîtrise peut aider dans la réduction de l'information d'un texte, Risko *et al.* (1991) rapportent la faiblesse des jeunes collégiens à abrégé un texte adéquatement. Chez les cégépiens, cette capacité est prise en compte dans les compétences langagières de type textuel et dans les compétences cognitives relatives à la macrostructure. Comme ci-dessus, ces aspects des compétences des cégépiens enregistrent une progression marquée, laissant certains sujets commettre des erreurs importantes. Néanmoins, pour confirmer leurs progrès sur ce plan, la majorité des sujets évoquent des indices relatifs à la macrostructure; parmi eux, plusieurs notent leur capacité à analyser la structure d'un texte et à le réduire à quelques idées principales ou à une idée globale comme moyen de faciliter la compréhension et la mémorisation de l'essentiel d'un texte. La moitié d'entre eux vont jusqu'à identifier spontanément divers processus de compréhension utiles pour dégager l'idée globale d'un texte. Sur ce point, ces sujets se démarquent de l'étude belge, tout comme de celle de Nist et Mealey (1991) qui rapportent une mauvaise connaissance des processus et des stratégies de compréhension. L'étude belge signale une faible utilisation de l'anticipation et de la rétrospection; les cégépiens n'ont pas parlé de la première stratégie, mais plusieurs l'ont fait pour la seconde.

À propos de la métacognition, Risko *et al.* (1991) signalent l'absence de supervision de la compréhension. De leur côté, Nist et Mealey (1991) notent l'ignorance des moyens pour résoudre des problèmes de compréhension. Au plan de la métacognition, les trois quarts des cégépiens interrogés ont insisté sur les stratégies de supervision de leur activité de lecture, ajustant les formes de supervision au type de difficulté personnelle rencontrée. Par contre, seulement quatre sujets

ont parlé de l'évaluation de leur lecture au plan de la compréhension comme de l'intérêt. Sur ce plan, les cégépiens ne semblent guère mieux préparés que les sujets américains ou belges. Parallèlement à leurs homologues américains qui utilisent des standards variables pour évaluer leur compréhension, les cégépiens manquent de référents pour évaluer ce qu'ils sont comme lecteurs. Comme leurs homologues belges, ils semblent peu critiques à l'égard de ce qu'ils lisent, se contentant souvent de jugements globaux du type «c'est difficile», «c'est intéressant» .

Les perceptions de soi signalées par les études américaines semblent négatives chez les lecteurs faibles. Dans cette étude, les perceptions de soi ont évolué positivement de façon nette; ce sont même celles qui évoluent avec le plus de force chez les sujets les plus faibles qui étaient également les moins bons lecteurs au début de cette recherche. Il est même intéressant de rappeler que les trois quarts des sujets ont fait appel à des indices relatifs au contrôle sur leur activité pour démontrer leur évolution. Cependant, la faible présence d'objectifs personnels dans le discours des sujets peut être rapprochée de la remarque de Risko *et al.* (1991) à l'effet que les faibles lecteurs n'ont pas de buts personnels; un sujet d'entrevue a effectivement attribué à l'absence d'objectifs personnels sa faible évolution comme lecteur.

Par rapport aux perceptions quant à la lecture, les études américaines et européennes semblent moins détaillées sous un certain angle que les données de cette recherche qui montre une évolution très positive du jugement sur l'utilité qui reste moins forte chez les sujets plus faibles. Cependant les études recensées font état de nombreux préjugés ou de fausses conceptions dont on ne retrouve pas toujours l'équivalent dans cette recherche. Par leur attitude dynamique, les sujets étudiés ici ne semblent pas partager la passivité signalée par Dufays et Ledur (1994). Par contre, les conceptions à l'effet que le sens constitue quelque chose de personnel et que, par conséquent, la lecture ne s'enseigne pas ne retrouvent pas leur équivalent chez les sujets belges qui attendent que le texte livre le sens; l'intérêt dans les deux cas tient à la conclusion voisine chez ces deux groupes : chez les Belges, le sens ne se contredit pas; chez les Québécois, il ne se discute pas. Autre fait étonnant, les cégépiens apprécient fortement l'enseignement de stratégies de lecture, ce qui paraît en contradiction avec l'idée que la lecture ne s'enseigne pas; par ailleurs, comme les jeunes américains, ils ne semblent pas toujours prêts à modifier leur propre stratégie pour une nouvelle fraîchement

apprise, toujours sous prétexte que la lecture est une chose personnelle dans la manière comme dans le résultat.

Au terme de cette mise en relation des données de cette recherche avec les résultats des études recensées, il apparaît que cette recherche permet de dégager des lignes d'évolution et des profils globaux des sujets québécois étudiés dont l'équivalent semble difficilement accessible dans les études recensées puisque celles-ci tendent à distinguer les sujets forts des sujets faibles et à identifier les traits qui caractérisent les forces des uns et les faiblesses des autres. Néanmoins, il ressort de cette comparaison que les sujets de cette recherche auraient une attitude plus dynamique à l'égard de la lecture, une perception de soi plus positive comme lecteur, une certaine connaissance des processus de compréhension et des stratégies de supervision de leur activité. Du point de vue des connaissances et des compétences, il est difficile de tirer des conclusions compte tenu des standards de référence des diverses recherches. Néanmoins, la performance à l'égard des textes argumentatifs et dans la construction de la macrostructure semble indiquer une qualité intéressante chez les cégépiens de cette recherche.

2. L'impact de l'enseignement collégial

Étant donné l'évolution des compétences et des perceptions constatée chez une majorité de sujets comme lecteurs, la question qui se pose maintenant est exactement celle associée à l'objectif général de cette recherche : quel est l'impact de l'enseignement collégial sur cette évolution? Pour y répondre, cette section du chapitre cherche à interpréter les données relatives aux facteurs d'évolution et au bilan de l'enseignement obtenues en entrevues. L'analyse commence par dégager l'apport positif du programme collégial et du traitement didactique global qui semble le caractériser. Ensuite, l'inégalité des approches didactiques est examinée en tant que facteur de l'inégalité des apprentissages. L'analyse essaie de dégager des commentaires des élèves une didactique dont les traits contribueraient à confondre les élèves et à limiter leurs apprentissages. Ces facteurs pourraient éclairer le sort des sujets qui stagnent ou régressent. Pour expliquer certains aspects de l'évolution des élèves, il faut faire appel à l'auto-éducation qui semble favorisée, chez certains, par l'apport de facteurs personnels. Cette section du chapitre se termine par l'indication d'aspects de l'évolution des sujets qui demeurent inexpliqués dans le cadre des méthodes et des instruments mis en place dans cette recherche.

2.1 L'apport positif d'un programme et de son traitement didactique

Lorsque les sujets sont invités à expliquer leur évolution comme lecteurs pendant leurs études collégiales, les facteurs scolaires viennent plus spontanément sur les lèvres d'un très grand nombre de sujets que les facteurs personnels. Deux facteurs dominent le champ : l'abondance des lectures à faire et les obligations qui en découlent. Bien que l'avis ne soit pas unanime quant au fait que les études collégiales obligent à faire beaucoup de lectures, 83 % des sujets en font un facteur déterminant. Pourquoi doivent-ils effectuer tant de lectures? Selon les sujets, au collégial, les cours ne suffisent pas; il faut pouvoir apprendre par soi-même en lisant. Il faut donc se débrouiller pour tirer parti des textes; il faut pouvoir le faire de façon rapide, étant donné l'abondance des tâches de lecture; et pour y arriver, il faut posséder des méthodes appropriées et efficaces. L'obligation de lire beaucoup et d'apprendre de ses lectures constitue donc un élément important et positif de l'impact du collégial sur l'évolution des cégépiens comme lecteur. Pour expliquer ces facteurs, le texte ci-dessous examine la finalité de l'enseignement collégial et le rôle du Français et de la Philosophie dans ses programmes.

2.1.1 La finalité de l'enseignement collégial et ses corollaires

Comment expliquer cette obligation de lire associée étroitement aux études collégiales? Au premier chef, l'enseignement collégial préuniversitaire se caractérise par sa préoccupation pour l'acquisition de savoirs, de connaissances dont la dominante est de type déclaratif. Centré sur des problématiques cernant la réalité humaine et son insertion dans un univers physique et social, l'ordre collégial vise à faire identifier certains grands problèmes et à faire connaître les concepts, lois, théories ou modèles développés par les penseurs, chercheurs et écrivains pour expliquer cette réalité ou pour agir sur celle-ci. Pour l'élève qui aborde pour la première fois la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, les sciences administratives, qui regarde d'une façon nouvelle l'histoire, la géographie, la physique, la chimie, la biologie, qui découvre la philosophie et la littérature, la perspective est d'acquérir une culture générale au sens traditionnel du terme et de s'initier aux modes de pensée appropriés à chaque domaine du savoir, non de viser le développement d'habiletés générales, lesquelles constituent le champ propre du secondaire.

Cette finalité de l'enseignement collégial a des corollaires. Le premier, la didactique collégiale rend obligatoire la lecture de texte comme source de connaissances. C'est à tel point vrai que cette idée fait partie d'un feuillet publicitaire qu'un cégep remet aux étudiants qui arrivent du secondaire : «savoir lire efficacement» y est présenté comme un des moyens les plus utiles pour assurer la réussite des études collégiales. Les auteurs de ce feuillet expliquent aux néo-cégépiens que «la lecture devient une méthode de travail et d'apprentissage capitale au cégep. Elle permet de découvrir l'information complémentaire à un cours et facilite par le fait même la rédaction de travaux ou la préparation d'examens». Les sujets de cette recherche qui n'étudient pas dans le collège où ce feuillet est distribué semblent avoir bien intégré cette conception puisqu'ils en ont fait le principal facteur expliquant leur évolution. Ils sont même nombreux à dire qu'ils ont dû effectuer des lectures dans la plupart de leurs matières. Il y a là quelque chose de très positif puisque cela permet de développer une utilisation diversifiée de la lecture en fonction des approches des textes qui caractérisent chaque discipline.

Cette approche didactique misant sur l'abondance des lectures est intéressante parce qu'elle permet d'expliquer pourquoi les sujets démontrent une perception plus favorable de la lecture après leur passage au cégep. En donnant à lire et en obligeant à le faire, le collégial permettrait des prises de conscience chez les sujets confirmées par des déclarations en entrevue : certains sujets semblent mieux comprendre l'utilité, l'intérêt, l'avantage du savoir-lire pour la réussite scolaire et pour la vie personnelle et professionnelle. Il paraît plausible qu'une plus grande expérience de la lecture favorise le fait que les sujets en comprennent mieux l'utilité, qu'ils y trouvent plus facilement du plaisir et qu'ils y retournent plus volontiers; cela représente un impact du collégial d'une grande importance sur les jeunes lecteurs.

Second corollaire, le professeur se préoccupe avant tout du sens des textes, non de la méthode pour les comprendre. C'est pourquoi l'accent est mis sur la préparation de la lecture des textes. Il arrive donc que les professeurs proposent des objectifs, soulèvent certaines difficultés particulières, identifient les connaissances requises, aillent jusqu'à spécifier la tâche à effectuer et à préciser quelques consignes de lecture. Ce sont peut-être les deux derniers aspects qui amènent les professeurs à parler parfois de méthode de lecture, mais de toute évidence, ils n'en font pas une priorité dans leurs choix pédagogiques. Les professeurs ont à coeur le contenu, non la méthode. Pourquoi? parce que les objectifs poursuivis sont

principalement des objectifs définis en termes de contenus, d'objets de savoir et que c'est le désastre au cours suivant, encore plus à l'évaluation suivante, si le texte lu n'est pas compris.

De plus, il semble fréquent que les professeurs effectuent un retour sur un test, après la correction, analysent les questionnaires et expliquent le sens de ce qui était demandé. Cette hypothèse est cohérente avec l'idée répandue chez les professeurs à l'effet que bien des élèves lisent mal les questions qu'ils leur posent et, s'ils les lisent attentivement, ne savent pas analyser une question ou une tâche dans un énoncé un peu long correspondant par exemple à une phrase complexe. En réaction à la perception qu'ils ont d'une telle faiblesse des élèves, les professeurs compensent par des retours sur les questions posées. Lorsqu'il s'agit d'énoncés entraînant la rédaction d'un texte de quelques pages, plusieurs professeurs adoptent la stratégie d'effectuer l'analyse de la tâche avec la classe avant que les élèves n'entreprennent d'y répondre, principalement lorsqu'il s'agit non d'examen, mais d'un travail à remettre plus tard. Cette hypothèse semble bien cohérente avec la nature de l'enseignement collégial orienté vers l'acquisition de connaissances spécifiques dans divers domaines. Elle permet de plus d'expliquer l'évolution des sujets en matière de justesse de compréhension des textes et des questions.

Troisième corollaire de la finalité de l'enseignement collégial, celui-ci porte sans doute moins sur le détail phrastique des textes et plus sur les problématiques larges qu'ils permettent d'examiner. Cela produit un enseignement où le détail de la phrase n'est vu que dans une perspective de moyen d'expression au service d'une intention, d'une thématique, d'une approche esthétique, d'une idéologie, d'une tradition culturelle, d'une conception scientifique ou technologique. Ce qui est discuté dans les différents cours ne porte pas sur la façon d'exprimer les idées, mais plutôt sur les idées elles-mêmes. Ce qui intéresse l'enseignement collégial dans les textes, c'est le contenu d'information, le sens véhiculé. En centrant l'enseignement sur des problématiques de portée générale, en faisant lire et rechercher des éléments d'information avec de telles perspectives, en suscitant des discussions où s'effectue la mise en relation des idées présentes dans les textes, les professeurs pourraient obtenir comme résultats une évolution supérieure des dimensions plus englobantes des compétences. À tout le moins, il paraît plausible de le penser. Inversément, des élèves qui assisteraient aux discussions en classe sans avoir lu les textes pourraient acquérir des connaissances dites culturelles

sans pour autant devenir de meilleurs lecteurs. Il serait compréhensible, alors, qu'un test de lecture démontre leur stagnation.

2.1.2 Le rôle du Français et de la Philosophie

Le Français et la Philosophie sont les matières citées le plus souvent par les sujets pour expliquer leur évolution comme lecteurs. Dans ces disciplines, les textes sont utilisés pour l'essentiel comme support et véhicule de conceptions et de connaissances, même si parfois les chemins pédagogiques pour traiter les textes sont un peu différents des autres matières. Ces disciplines sont donc tributaires, jusqu'à un certain point, de la conception de programmes centrés sur le contenu, sur de grandes problématiques. Par exemple, en Français, les programmes antérieurs à la réforme de 1992, avec lesquels les sujets de cette recherche ont été formés, mettaient l'accent fortement sur des connaissances et des problématiques littéraires et linguistiques dépassant largement le niveau pointu correspondant aux compétences phrastiques. La structure des cours de Français par genres littéraires entraînait des préoccupations fondamentalement d'ordre textuel et discursif; elle n'écartait pas l'analyse de détails phrastiques, de l'ordre de la microstructure des textes, mais elle plaçait celle-ci au service de celles-là. Il faut en dire autant des cours de Philosophie dont l'objet était une réflexion sur l'homme en tant qu'entité, en relation avec d'autres hommes, dans un univers qu'il veut comprendre. Par conséquent, il paraît fondé de croire que le Français et la Philosophie s'insèrent bien dans l'esprit de la finalité de l'enseignement collégial et leur apport va dans le sens décrit ci-dessus pour expliquer pourquoi les sujets enregistrent plus de progrès aux plans textuel et discursif, dans la construction de la macrostructure et de la superstructure et pourquoi ce sont les aspects évoqués le plus souvent par les sujets eux-mêmes.

L'examen des travaux rapportés comme facteurs d'évolution met en évidence le rôle du Français qui développe, chez les sujets, un esprit d'analyse mis au service du sens global des textes. Le journal de lecture, le commentaire composé, les diverses analyses de texte procurent des habiletés parfois pointues, surtout plus englobantes, mises en oeuvre pour comprendre la macrostructure ou la superstructure des textes. La philosophie offre une contribution similaire aux sujets qui en viennent à mieux comprendre la logique des textes qui leur échappe à leur début au collégial. Les sujets signalent également les exigences élevées des professeurs quant à la précision et à la profondeur des lectures de même que

l'ampleur des travaux comme facteurs les ayant fait évoluer comme lecteurs. Serait-ce que l'effort engendré par le maintien d'exigences plus élevées que le niveau habituel de performance des élèves aurait un impact sur les apprentissages des cégépiens comme il semble en avoir un chez les élèves du primaire (Garon, 1996)? Quoi qu'il en soit, de tels facteurs paraissent naturellement liés à ce que plusieurs sujets signalent comme des indices d'évolution : la capacité à chercher un sens second derrière le sens littéral, à comprendre la portée d'un texte par rapport à d'autres; ce sont des acquis qui se placent bien en continuité avec les études collégiales.

Un autre corollaire de la finalité de l'enseignement collégial concerne les types de textes utilisés. Dans la mesure où l'enseignement collégial vise le développement d'une culture générale élargie par l'étude de grandes problématiques humaines et par la connaissance de modèles de pensée majeurs, l'usage de divers textes voisins du texte argumentatif constitue une nécessité. Ce type de texte représente possiblement l'essentiel du corpus utilisé dans les cours de Philosophie. On peut penser que la finalité de l'enseignement collégial, la diversité des matières qui composent un programme et la place accordée à la Philosophie dans ces programmes ont pour effet que les cégépiens sont exposés à une abondance de textes à caractère informatif, analytique et argumentatif qui font un contrepois important, dans leur formation, aux textes de fiction constituant l'essentiel du corpus enseigné en Français. Sans réduire le rôle des cours de Français dans la formation en lecture des cégépiens, il paraît plausible d'expliquer l'évolution plus grande de la compétence à l'égard des textes argumentatifs et la perception de cette compétence par les sujets par la forte présence de ce type de textes dans l'enseignement collégial. Cette évolution de la perception de leur compétence à l'égard de textes argumentatifs permettrait d'expliquer pourquoi ils en viennent à juger un peu moins difficiles les textes argumentatifs et à juger plus faciles et plus utiles les tâches qui s'y rapportent, et plus généralement à trouver moins lourd le fardeau associé aux tâches de lecture.

Dans les cours de Français, l'apprentissage de la lecture peut prendre des chemins étonnants comme le rapporte ce sujet parlant de son cours de théâtre et de la nuit de la poésie sur laquelle s'est achevé son cours de poésie. À propos de son cours de théâtre, ce sujet déclare : «on lisait des textes , ça nous donnait des idées, et là on allait les pratiquer. Des ateliers, comme on dit, quand on écoute on oublie; quand on lit et on voit, on apprend et quand on pratique, on comprend.» À

propos de la nuit de la poésie vécue avec son groupe-classe, le même sujet affirme : « moi, le déblocage s'est fait après avoir vu l'émotion que ça peut créer. En lisant un texte de poésie, on ne voit pas vraiment l'émotion, c'est en essayant de pratiquer, encore là, on voit l'émotion qui en ressort. » Cependant, l'effet de telles expériences ou de tels enseignements sur les qualités de lecteur semble peu perçu par les sujets : un seul en a parlé, même si plus d'un a reçu cet enseignement ou vécu cette expérience.

Cette hypothèse relative à la finalité de l'enseignement collégiale laisse inexplicables les données relatives aux dimensions plus pointues : pourquoi cette absence d'évolution des sujets au plan phrastique et dans la construction de la microstructure? et pourquoi, parallèlement, les sujets les plus faibles dans ces dimensions lors du prétest évoluent-ils à la suite de leurs études collégiales? La réussite élevée de certains sujets au prétest pourrait entraîner un plafonnement de la performance lors du post-test. Cette réussite au prétest s'expliquerait par l'hypothèse que le secondaire prépare mieux à traiter des objets plus pointus que des aspects plus complexes, plus englobants, plus littéraires. Cette hypothèse est appuyée par les dires des sujets en entrevue lorsqu'ils parlent de leur expérience de la lecture au secondaire, de même que par l'analyse qu'a faite de Koninck (1989) des évaluations pratiquées par le Ministère au secondaire. L'hypothèse du plafonnement ne peut expliquer qu'une part restreinte des choses, à savoir la stagnation de certains sujets plus forts au prétest. Pour beaucoup de sujets, il reste une place importante pour une amélioration qu'on ne retrouve pas dans les données sauf chez les sujets qui étaient les plus faibles au début de cette recherche. L'enseignement du Français et de la Philosophie pourrait aider à expliquer certains aspects de ces phénomènes.

Pour ces sujets plus faibles, il n'est pas difficile de croire que le collégial contribue à les faire évoluer dans les aspects les plus pointus. Cela s'expliquerait par le fait que l'analyse des éléments pointus d'un texte dans une perspective de sens plus globale consolide les compétences phrastiques et celles relatives à la microstructure encore très fragiles chez certains à leur arrivée au cégep. Un tel résultat pourrait découler du fait que ces étudiants découvrent et comprennent, par l'enseignement pratiqué notamment en Français ou en Philosophie, l'intérêt de ces compétences dans la construction du sens global d'un texte. Dans ces disciplines, ils pourraient bien avoir l'occasion d'apprendre que l'analyse des pronoms et de leurs référents dans un texte peut conduire à faire des nuances sur la portée

générale du texte. L'interprétation des marqueurs de liens entre des phrases peut conduire à découvrir l'articulation entre des idées et à construire la macrostructure d'un texte avec plus de justesse. L'observation par un élève de ses erreurs dans l'usage juste des mots peut l'aider à comprendre pourquoi le professeur n'a pas saisi l'idée qu'il avait voulu exprimer. C'est sur de tels aspects que les préoccupations en Français et en Philosophie diffèrent de celles d'autres disciplines.

Chez les plus forts, le fait que les compétences plus pointues plafonnent s'expliquerait dans la mesure où leur sollicitation par les tâches de lecture proposées se situe généralement dans les limites du niveau de compétence atteint. Dans ces conditions, faute d'y mettre l'accent pour elles-mêmes dans l'enseignement, comme l'exige par exemple l'analyse littéraire d'un extrait d'oeuvre ou d'un poème dans les nouveaux programmes de Français, ces compétences peuvent stagner. Chez les plus faibles, la même sollicitation peut devenir occasion d'apprentissages majeurs. D'autre part, la distinction entre un apprentissage intériorisé et extériorisé proposée par Vygotsky (1985) peut peut-être expliquer une apparente stagnation. Le passage d'un apprentissage extériorisé soutenu par l'enseignement secondaire dans des domaines pointus des compétences en lecture à un apprentissage intériorisé engendré par les tâches de lecture exigées au collégial et effectuées sans soutien externe se manifesterait-il autrement que par une stagnation?

Pour résumer l'analyse qui précède, il semble donc possible d'identifier explicitement dans le discours des élèves les éléments positifs de l'enseignement collégial contribuant à faire d'eux de meilleurs lecteurs. Ces éléments semblent découler principalement de la finalité de cet enseignement, du rôle du Français et de la Philosophie dans le programme et de la didactique adoptée largement qui mise sur l'abondance des lectures, de textes souvent de nature argumentative, traités dans une perspective de réflexion sur le contenu. La didactique décrite ci-dessus contribue à développer chez les élèves une culture générale plus large et l'habitude d'enrichir ses connaissances à partir des textes. Elle contribue particulièrement à développer des habiletés quant aux dimensions plus larges des compétences langagières et cognitives. Elle engendre des perceptions plus positives à l'égard de la lecture et de soi. Par contre, l'élève qui se soustrait à l'obligation de lire pourra voir ses compétences stagner. Faut-il en conclure que cet enseignement a bien toutes les qualités requises? Certains aspects de l'évolution des sujets incitent à regarder plus en profondeur.

2.2 L'inégalité des approches didactiques, facteur de l'inégalité des apprentissages en lecture

Pour permettre aux cégépiens de s'ajuster aux exigences du collégial en matière de lecture et leur permettre d'acquérir des méthodes de lecture appropriées et efficaces, il paraîtrait souhaitable qu'un enseignement des stratégies de lecture soit pratiqué au collégial soit dans le but de renforcer les apprentissages effectués au secondaire, soit dans le but de les enrichir. Certains sujets affirment avoir reçu l'enseignement de stratégies de lectures, notamment dans leurs cours de Français ou de Philosophie. En pratique, un élève sur deux reçoit un enseignement de stratégies de lecture; pour un niveau scolaire où ce n'est pas matière au programme, dans la mesure où cette pratique répond à des besoins, elle constitue une adaptation intéressante. De fait, les sujets estiment massivement que cet enseignement a eu un effet positif pour les aider à comprendre et à retenir les textes lus. Chez la grande majorité de ces sujets, le rapport coût / bénéfice de l'usage des stratégies et de leur enseignement est perçu favorablement. Parmi les stratégies enseignées, les sujets signalent le plus souvent qu'on leur a montré à établir l'idée principale ou à identifier qui l'auteur fait parler, stratégies qui s'apparentent au domaine des compétences textuelles et discursives et contribuent, au plan cognitif, à l'élaboration de la macrostructure et de la superstructure. Se dessine donc une cohérence par rapport aux analyses de l'évolution des sujets faites dans la partie précédente de ce chapitre : certains domaines des compétences évoluent plus parce que l'enseignement des stratégies de lecture, lorsqu'il est effectué, y contribue. Autre indice de cohérence relatif cette fois à la didactique qui résulte de la finalité des études collégiales traitée au point précédent, les stratégies d'enseignement les plus utilisées et qui obtiennent une grande faveur des élèves sont les stratégies relatives à la préparation de la lecture.

Faut-il conclure du paragraphe qui précède que les professeurs du collégial feraient un «enseignement explicite» comme tel des processus et des stratégies conduisant, par exemple, à la compréhension de la macrostructure et de la superstructure? La chose serait étonnante pour plusieurs raisons. La première est d'ordre factuel : les données confirment que le collégial offre aux élèves un enseignement des stratégies de lecture inégal qui varie selon les professeurs rencontrés. Près d'une réponse sur deux est négative quand on demande aux sujets si telle ou telle stratégie de lecture leur a été enseignée au collégial. Qui plus est, lorsque

les sujets estiment que cet enseignement des stratégies de lecture n'a pas eu un impact positif sur leur évolution, ils mettent en cause la qualité de l'enseignement. Dans ces cas, l'enseignement est en défaut soit parce que des explications ou des exercices pratiques ont manqué, soit parce que l'enseignement pratiqué ne s'est pas soucié de s'assurer de la maîtrise par l'étudiant de la stratégie enseignée. En ce qui concerne les stratégies d'enseignement utilisées à l'égard de la formation en lecture, une fois de plus la pédagogie collégiale paraît très inégale. Une fois sur deux, les sujets répondent ne pas avoir reçu un enseignement faisant appel à l'une ou l'autre des stratégies visées par le questionnaire.

La seconde raison tire sa source des objectifs du collégial. L'enseignement collégial ne comporte pas d'objectifs visant directement à développer chez les cégépiens un regard sur la lecture, ses processus, ses stratégies, son rôle; il n'impose pas non plus des objectifs visant à donner aux cégépiens un regard sur leurs apprentissages et leurs façons de faire; il serait inattendu qu'une méthode d'enseignement orienté en ce sens s'y soit développée systématiquement. Les commentaires libres des sujets et les réponses au questionnaire d'entrevue ne font état d'aucune expérience de ce genre. Les données sur les stratégies d'«enseignement explicite» visées par le questionnaire démontrent une très faible présence de telles stratégies dans l'enseignement reçu par les sujets. Parfois, elles sont même jugées de niveau secondaire. Pour expliquer cet état de chose, une hypothèse utile mettrait en cause l'ouverture restreinte du milieu collégial aux réflexions pédagogiques issues d'autres préoccupations que celles de la matière; cette ouverture se retrouve chez les familiers des colloques orientés sur les approches pédagogiques, à savoir les conseillers pédagogiques, quelques professeurs ouverts à la recherche, quelques autres qui ont poursuivi des cours en pédagogie récemment ou qui sont en quête de renouvellement de leur enseignement pour aider les élèves en difficulté. La notion de métacognition tout comme les modèles issus de la psychologie cognitive ont peut-être touché certains milieux avertis du collégial, mais ils n'ont pas pénétré vraiment les milieux d'enseignement. Par contre, serait peut-être plus répandue chez les professeurs l'idée qu'il appartient aux cégépiens de s'organiser, de réfléchir aux problèmes et de trouver la solution. Si tel est le cas, l'enseignement ne portera pas sur les méthodes de résolution de problèmes, mais plutôt sur les solutions et leurs justifications. À l'élève d'en dégager des leçons méthodologiques. Appliquée à la lecture, cette hypothèse rejoint de façon cohérente l'idée décrite plus haut que les cours porteraient non sur les méthodes de lecture, mais sur le contenu et sur le sens des textes.

Il semble donc que l'enseignement des stratégies de lecture soit inégal et partiel; c'était sans doute le sens de la remarque d'un sujet signalant le manque de cohésion entre les enseignants du collégial. Cette inégalité permet d'expliquer, par delà les différences individuelles quant à la préparation au secondaire et quant aux capacités d'apprentissage de chacun, le caractère inégal de l'évolution des compétences chez les sujets et la stagnation chez certains. S'il se présente en classe une réflexion sur la lecture, sur le rôle des connaissances spécifiques, sur les facteurs qui la déterminent, sur le contrôle que le lecteur doit exercer sur celle-ci, c'est tout bénéfique pour l'élève qui la reçoit. Mais elle n'est pas prévue au programme. Cela pourrait justifier le fait que peu de sujets font appel à l'élargissement de leurs connaissances personnelles pour illustrer leur évolution comme lecteur. S'ils n'ont pas appris au primaire ou au secondaire le rôle de ces connaissances dans la lecture, le collégial offrirait peu d'occasions de le leur faire apprendre. Il est donc pas étonnant qu'ils ne fassent pas mention de stratégies d'activation des connaissances ou de stratégies pour lier les informations lues à leur vie personnelle. Poussée plus loin, cette hypothèse conduirait à supposer l'existence, chez les sujets, d'un préjugé à l'effet qu'un lecteur lit parce qu'il ne sait pas, ignorant en cela qu'un lecteur peut lire parce qu'il sait déjà certaines choses (Giasson, 1995).

Il semble même plus approprié de parler d'un enseignement lacunaire qu'inégal lorsqu'il est question d'explications limitées, de manque d'exercice, d'absence d'évaluation. Cette façon incomplète d'enseigner des stratégies de lecture engendre, chez les sujets, une méfiance portant soit sur le résultat qu'ils obtiennent en l'utilisant, soit sur la stratégie elle-même et sa valeur pour la compréhension. Par ailleurs, si le bénéfice n'est pas clairement perçu, de même si la maîtrise de la stratégie n'est pas confirmée, si l'on pense que s'en servir risque de nuire à la compréhension, le jugement sur le rapport coût / bénéfice à l'égard de cette stratégie devient plutôt défavorable, encore plus si l'on trouve que cette stratégie est une tâche exigeante ou qui requiert du temps, comme le résumé, les fiches, la carte sémantique, cette grande inconnue qu'il a fallu décrire en entrevue pour que les sujets la reconnaissent. Un enseignement à peine ébauché des stratégies se révèle donc perturbateur chez les élèves. Pour un élève qui était faible lecteur, l'enseignement lacunaire de stratégies ne conduira pas à une amélioration, mais plutôt à une stagnation, voire peut-être à une régression si cet enseignement contribue à rendre l'élève méfiant à l'égard de ce qu'il a appris antérieurement.

2.3 Une didactique confondante

L'analyse qui précède traverse les données pour essayer d'y voir les indices d'une pédagogie qui explique les apprentissages en lecture. Y apparaît l'hypothèse d'une homogénéité dans les façons d'enseigner au collégial qu'il vaut la peine d'approfondir. Les commentaires des sujets comportent beaucoup d'éléments qui caractérisent leurs perceptions des méthodes des professeurs du collégial. D'autres s'infèrent du discours des élèves. Il devient donc intéressant d'élaborer une hypothèse à l'effet qu'une certaine didactique collégiale existe dans les programmes préuniversitaires, didactique qui expliquerait une grande part des données obtenues dans cette recherche. Une telle hypothèse demeure difficilement démontrable de façon absolue; le domaine analysé de même que les commentaires des sujets ne créent pas un tableau en noir et blanc où les formes sont nettement découpées. Néanmoins, dans les diverses nuances de gris semblent se dessiner trois thèmes qui caractériseraient cette didactique : le recours abondant à la lecture, l'individualisme des enseignants, la désappropriation à l'égard des responsabilités en matière d'habiletés générales. Chacun de ces thèmes, appuyé par quelques données d'entrevue, contribuerait à expliquer certains aspects positifs de la formation en lecture des cégépiens, mais engendrerait également des effets qui conduisent à qualifier cette didactique de confondante.

2.3.1 Faire lire beaucoup

Cet aspect de la façon d'enseigner au collégial qui consiste à miser de façon importante sur d'abondantes lectures est suffisamment exposé ci-dessus. Ce qu'il s'avère intéressant de développer ici, c'est la mise en évidence qu'en plus de certains effets positifs, cette approche peut engendrer, dans certaines circonstances, des effets dérangeants. Par exemple, dans certaines matières, certains sujets rapportent que l'élève n'assiste pas à une prestation de cours, mais va plutôt dans un local lire des cahiers de textes qui font office de manuel; le professeur est là pour répondre aux questions des élèves. Après la lecture des textes, l'élève va en laboratoire. La lecture peut-elle tenir lieu de toute méthode pédagogique au collégial pour les apprentissages théoriques? Pour l'élève qui ne maîtrise pas les compétences essentielles à un lecteur efficace, une telle méthode engendre des tensions et la peur de l'échec qui ajoute au risque que celui-ci se produise.

Autre aspect confondant, cette didactique collégiale fondée sur la lecture mise plus sur le contrôle que sur la rétroaction. Dans les entrevues, le test de lecture apparaît comme une pratique quasi universelle alors que la supervision de la lecture et la rétroaction ne rejoignent qu'un élève sur deux. Le test de lecture paraît mis en place pour contrôler les paresseux; les sujets le jugent peu utile et peu efficace pour assurer la compréhension profonde des textes, car il fait appel le plus souvent à des informations de surface, à des détails. Quant à la rétroaction, elle est rarement individuelle ou adressée à une petite équipe; pourtant ces stratégies figurent au nombre des plus appréciées. La rétroaction a plus fréquemment un caractère collectif, elle s'adresse à la classe entière et porte sur l'information visée par la question ou sur le contenu du texte à retenir plutôt que sur la méthode de lecture qui conduit à retracer dans le texte lu ce qui répond au but de la lecture. Pour certains critiques de cette façon d'enseigner, il s'agit d'une didactique palliative qui supplée au travail non fait ou mal fait par l'élève en exposant le contenu d'information plutôt que de renforcer des méthodes de travail insécurisantes pour l'élève qui ne les maîtrise pas suffisamment.

2.3.2 L'individualisme

Le second thème qui caractérise la didactique collégiale réside dans le fait que les professeurs du collégial sembleraient faire un principe absolu de l'individualisme dans l'enseignement; l'existence d'une telle conception pourrait être à la source du commentaire du sujet qui se plaignait du manque de cohérence entre les professeurs du collégial. Cette hypothèse fait reposer sur les choix de l'individu et sur sa façon personnelle d'assumer ses divers rôles d'enseignant l'impact important qu'il peut avoir sur l'évolution des élèves, notamment à l'égard de la lecture, peu importe la matière qu'il enseigne.

Des conceptions didactiques sont sous-jacentes aux choix effectués par le professeur. Parfois, de vieux principes traditionnels, qui s'apparentent à la sagesse populaire, semblent déterminer l'intervention pédagogique comme le principe du forgeron — c'est en lisant qu'on apprend à lire —, celui du bâton et de la carotte sous-jacent aux petits contrôles de lecture un peu banals dont l'objectif principal vise l'assurance que le texte est lu à l'intérieur de certains délais ou encore celui qui reporte sur l'élève l'obligation de débrouillardise. Par delà toutes ces conceptions, un trait fondamental serait largement répandu : les professeurs réfléchiraient leur approche de l'enseignement en fonction essentiellement, sinon exclusive-

ment, d'éléments disciplinaires : par exemple, il apparaît important à un professeur de Français ou de Philosophie de placer un texte d'auteur dans son contexte de création, dans sa tradition d'interprétation et dans une perspective de signification contemporaine; les professeurs de sciences naturelles et des mathématiques traduisent les concepts et les lois théoriques en problèmes d'application; les professeurs des sciences humaines développent des stratégies d'objectivation des actions humaines. Quelques professeurs puisent leurs conceptions dans des propositions didactiques supradisciplinaires, comme la réflexion sur les différents rôles du professeur présente dans le modèle de l'enseignement stratégique. Ainsi, certains professeurs seront soucieux d'accompagner leur enseignement d'actions pédagogiques visant à encourager, aider, motiver, soutenir les élèves; d'autres s'y refusent, estimant que ce n'est pas leur rôle.

Une conséquence importante découle de ce principe de l'individualisme : il paraît ne pas y avoir une vue commune quant au rôle du professeur à l'égard des élèves et même quant au contenu et aux moyens d'enseignement. C'est souvent cette hétérogénéité de conceptions qu'on retient pour parler du collégial; on oublie trop vite qu'elle a un substrat communément partagé. Certains professeurs choisiront d'enseigner à leurs élèves des stratégies pour tirer profit des textes; d'autres pas. Un professeur de français organise une nuit de la poésie qui apparaît comme un sommet de la session, un autre s'en tient à faire disséquer les poèmes. Les travaux imposés et les exigences à satisfaire varient dans une certaine mesure d'un professeur à l'autre : pendant qu'un élève établit un dialogue personnel et enrichissant avec son professeur à travers son journal de lecture, l'autre s'ennuie dans des exercices scolaires dont il ne retire pas une nouvelle relation avec les textes. Un élève se débat seul avec un long texte tandis qu'un autre dispose d'un guide de lecture préparé par son professeur pour l'aider dans l'analyse du contenu du texte. Il y a donc une base importante ici pour expliquer cette part de l'inégalité des apprentissages qui ne dépend pas de l'élève lui-même.

Une autre conséquence importante tient aux préjugés que cet individualisme peut laisser naître. Les conceptions, les intentions et les engagements personnels de chaque professeur peuvent avoir une place plus grande pour se manifester dans un tel contexte sans qu'une intervention du professeur n'aide l'élève à établir les nuances nécessaires. À propos de la lecture, ou même plus largement de la maîtrise de la langue, il est facile de concevoir l'idée que dans un domaine donné, ce qui compte c'est le système de codage propre à la discipline,

par exemple l'écriture informatique, mathématique, chimique ou la représentation graphique bien plus que le français. L'élève ne dispose pas des moyens notionnels et expérientiels pour critiquer de telles conceptions; il ne lui reste qu'à les endosser si ses professeurs ne l'aident pas à en faire la critique.

En Français, l'enseignement se soucie de développer chez les étudiants l'habileté à interpréter le texte littéraire présenté comme étant de nature polysémique. Cet enseignement conduit l'élève à lire une oeuvre en portant attention à la psychologie d'un personnage, au portrait de la société tracé par l'auteur, aux valeurs symboliques cachées derrière certaines images fortes, au rapport entre l'oeuvre ancienne et la vie actuelle, etc. Ce faisant, il peut construire une interprétation littéraire de l'oeuvre fort intéressante et tout à fait personnelle. Cela n'empêche pas qu'il a dû construire le sens littéral du texte qui, pour une très large part, est commun à tous les lecteurs. S'il est pratiqué efficacement, un tel enseignement conduit à penser qu'il faut savoir construire avec justesse le sens littéral d'un texte pour pouvoir mettre en relation des éléments de sens qui conduiront à diverses interprétations. S'il n'est pas pratiqué avec prudence, cet enseignement pourrait conduire à l'idée qu'un texte n'a pas un sens mais plusieurs interprétations possibles. Pour l'individu dont les compétences en lecture sont peu stabilisées et qui ne sait pas encore très bien établir le sens littéral d'un texte, cette conception peut gêner l'apprentissage de stratégies de compréhension et de contrôle de la compréhension. En effet, si un texte ne veut pas dire une chose, mais plusieurs, si lire un texte, c'est personnel, non seulement dans la façon de faire, mais également dans la structure et le sens qu'on lui attribue, il n'y a pas lieu de se forcer à trouver un sens littéral commun et à apprendre des mécanismes pour y parvenir. Il vaut mieux laisser le professeur établir le sens qu'il faut apprendre. Avec de tels raisonnements, les compétences de lecteurs en viennent à stagner. Appliquée à d'autres textes que les textes littéraires sans les précautions et les nuances qui s'imposent, cette vision étriquée de la lecture pourrait s'avérer nuisible au développement de la vie intellectuelle des élèves. Dans les entrevues, les sujets n'ont pas articulé une telle distinction entre interprétation littéraire et sens littéral. La font-ils? Il semble permis d'en douter.

De façon générale, y a-t-il lieu de croire que les fausses conceptions que les élèves ont exprimées en entrevues leur appartiennent en propre ou est-il prévisible qu'elles se retrouvent dans les représentations de la lecture de certains de leurs professeurs? Dans cette recherche, poser une telle question ouvre une

porte sur une hypothèse que les données recueillies ne permettent pas de fouiller. Cependant, cela rejoint une interprétation faite par de nombreux chercheurs (Meyer *et al.*, 1994; Fraisse, 1995; Giasson, 1995; Lafontaine, 1996) qui tracent un lien entre les conceptions de la lecture chez les jeunes et celles de leurs enseignants. La question pourrait faire l'objet d'une étude.

2.3.3 La déresponsabilisation

Parmi les conceptions qui sous-tendent les choix des enseignants, il en est une particulièrement importante dont il convient de faire un trait de l'hypothèse d'une didactique collégiale étant donné les nombreuses incidences dont elle serait la source : la déresponsabilisation des professeurs à l'égard du développement des habiletés générales chez les élèves. Celle-ci se manifeste par un discours qui reporte sur d'autres la responsabilité. Comme le signalent plusieurs sujets, au collégial, les professeurs ne montrent pas à lire. Selon les sujets, les habiletés en lecture des élèves font partie des habiletés générales que les professeurs prennent pour acquises; enseigner la lecture est soit l'affaire du primaire et du secondaire, soit l'affaire des professeurs de Français. Il paraît même un peu bizarre à certains sujets de parler des lectures faites en anthropologie ou en chimie avec un professeur de Français qui questionne sur les apprentissages en lecture. Les discours des sujets portent à croire qu'il ne saurait être question de retoucher au savoir-lire au collégial, même dans la seule perspective du renforcement. Quant à ce qui s'appelle l'enrichissement par l'élargissement du répertoire stratégique ou par une compréhension plus profonde des processus et des éléments qu'ils mettent en jeu, c'est absent du projet pédagogique collégial sauf si un professeur en fait un choix personnel, puisque le programme lui en laisse l'entière liberté. Cette conception paraît tellement ancrée dans les esprits que les stratégies d'enseignement de type simulation sont peu utilisées par les professeurs; aux yeux des élèves, elles constituent une méthode propre au secondaire. De plus, la simulation passe pour une redite inutile pour l'élève qui croit avoir compris l'exposé du professeur. De toute évidence, les élèves n'ont pas identifié ce que ce type de stratégie pédagogique apporte en propre et les professeurs qui y recourent n'ont pas réussi à en spécifier le rôle aux yeux des élèves entendus.

Cette conception pédagogique est sans doute à la source de ce concept plutôt inusité auquel quelques sujets ont fait appel lors des entrevues, celui de l'«enseignement indirect». De leurs propos se dégage l'idée qu'il s'agit d'un en-

seignement qui demanderait aux élèves de se servir d'une stratégie, parfois avec quelques conseils à l'appui, mais sans s'assurer qu'ils la maîtrisent et qu'ils savent quand s'en servir et quel bénéfice en tirer; un enseignement qui laisserait les étudiants se débrouiller pour apprendre une stratégie et s'en servir efficacement; un enseignement qui miserait soit sur des acquis précollégiaux sans offrir un soutien pour la transition vers le collégial, soit sur les professeurs fantômes (Aylwin, 1992). Cette façon de voir l'enseignement nourrirait l'idée que la lecture est une activité personnelle, que chacun peut comprendre un texte comme il veut, que la méthode adoptée est personnelle et que la lecture ne s'enseigne pas. C'est un effet extrêmement pernicieux puisque poussée à la limite, cette idée interdit tout débat, toute réflexion sur un apprentissage commun, toute évaluation. C'est même l'abolition du geste social présent dans la lecture. Par ailleurs, les sujets qui exposent ces préjugés sur la lecture ne paraissent pas voir la contradiction entre le jugement qu'ils portent sur l'effet positif de l'enseignement des stratégies de lecture et l'idée que la lecture ne s'enseigne pas. Dans un «enseignement indirect», qui leur signalera ce paradoxe? Le «professeur fantôme», peut-être?

Ce trait de la didactique collégiale engendre un autre effet important. Il revient aux élèves d'apprendre à exploiter la bibliothèque comme un centre de connaissances à fouiller, à explorer, à intégrer à ses activités d'apprentissage usuelles. Or, dans les commentaires des élèves, la bibliothèque n'apparaît pas autrement que comme un lieu où l'on effectue ses travaux ou un lieu de détente offrant un bon choix de bandes dessinées dans des sections aménagées à cette fin. En pratique, la bibliothèque, par les services qu'elle offre, ne semble pas avoir d'incidence sur l'évolution des cégépiens comme lecteurs alors qu'elle pourrait constituer la source d'expériences et de découvertes personnelles sensationnelles. Cela s'expliquerait par l'hypothèse que la recherche en bibliothèque est vue par les professeurs comme une habileté générale. Dans la conception didactique décrite ici, les professeurs du collégial ne s'occuperaient pas de la formation à l'égard des habiletés générales comme celles de la recherche en bibliothèque. Ces habiletés ne seraient pas assumées dans la discipline elle-même. Elles seraient peut-être mises à la charge du professeur «fantôme».

Faut-il parler d'une déresponsabilisation similaire à l'égard du vocabulaire. Le petit nombre d'allusions des sujets à leurs connaissances lexicales pour illustrer leur évolution comme lecteurs nécessite une explication. Il paraît peu probable que les sujets ne soient pas conscients du rôle des connaissances lexicales

dans la compréhension des textes; la méconnaissance de mots est toujours le premier exemple qui apparaît en tête de liste pour décrire les difficultés rencontrées en lisant. Il faut donc regarder ailleurs et se demander s'il est possible que s'enseignent peu, au cégep, les connaissances lexicales et leur utilisation stratégique. De façon globale, les structures de vocabulaire ne figurent pas au programme des disciplines enseignées au collégial sauf pour les mots spécifiques au domaine d'étude. Le développement des connaissances lexicales, dans la représentation que s'en font les professeurs, reviendrait aux professeurs de Français qui considèrent que les apprentissages lexicaux relèvent du secondaire ou se font par la force des choses au moment d'étudier un phénomène. Voilà un cas typique de déresponsabilisation qui reporte sur quelqu'un d'autre le devoir de former. Quant à l'utilisation stratégique des connaissances lexicales, certaines questions d'entrevue y touchaient indirectement en abordant les stratégies de résolution des difficultés de lecture et leur simulation par les professeurs. Peu de sujets ont été en contact avec de telles stratégies dans l'enseignement reçu, ce qui laisse croire qu'elles ne font pas l'objet d'un enseignement systématique. Il en résulte que les sujets ont peu tendance à aborder par eux-mêmes cet aspect en entrevue.

De l'analyse en trois points qui précède se dégage les signes d'une didactique qui caractériserait l'enseignement collégial et qui pourrait engendrer certaines confusions chez les cégépiens. Les professeurs du collégial obligent les élèves à lire et essaient de suppléer à la faible compréhension des textes en centrant leur enseignement sur le contenu plutôt que sur les méthodes. Certains professeurs, par choix personnel, acceptent d'enseigner des stratégies de lecture, ce qui engendre une situation très inégale entre les cégépiens. Mais soucieux de leurs droits individuels, les professeurs s'appuient sur certains vieux principes traditionnels qui les justifient de ne pas s'immiscer dans des domaines qui reviennent à d'autres, professeurs de français, professeurs du secondaire, professeurs fantômes. Ils pratiquent alors un enseignement susceptible de laisser se développer des préjugés néfastes pour la vie intellectuelle des cégépiens et d'encourager la stagnation des compétences de certains sujets comme lecteurs. Au nombre des représentations sous-jacentes aux choix des professeurs se trouverait l'idée qu'il revient à l'élève de se débrouiller. À la fin des cours, l'obligation demeure pour chaque élève de trouver dans les textes le complément de connaissances dont il a besoin pour réussir le cours autrement que de justesse. Il appartient alors à chacun de trouver en lui-même les ressources pour s'adapter, apprendre des métho-

des et des stratégies jusque là non requises, et parvenir à un niveau d'efficacité suffisant pour traverser les tâches de lecture imposées.

Voilà pourquoi il faut parler d'une didactique collégiale confondante. La didactique décrite ci-dessus contribue à développer chez les élèves une culture générale plus étendue, l'habitude de tirer parti des textes pour élargir ses connaissances, une meilleure maîtrise des dimensions plus larges des compétences langagières et cognitives. Mais ces succès sont restreints et relatifs. Dans de nombreux cas, elle laisse les élèves à eux-mêmes dans l'apprentissage des moyens par lesquels ils vont effectuer efficacement et contrôler cette activité d'acquisition de connaissances majeure, la lecture, dont ils auront besoin sans cesse dans leur avenir personnel, scolaire et professionnel. C'est une didactique qui aide et nuit à la fois; une didactique qui, à peine amorcée, se renie. Il faudrait vérifier l'existence, l'ampleur et les sources d'un discours antipédagogique chez les enseignants. Ceux qui s'interrogent sur la façon d'enseigner leur discipline pour en favoriser l'apprentissage amorcent une réflexion didactique. Pourquoi ne poussent-ils pas plus loin cette réflexion en examinant comment le jeune construit ses connaissances, quels facteurs ont une incidence sur cette construction, comment, en tant que professeurs, peuvent-ils agir sur cette construction et sur ces facteurs? Serait en raison des représentations qu'ils se font de l'acte d'enseigner et de la didactique telle qu'ils croient la connaître? Ou serait-ce parce que les programmes les en empêchent? Après tout, jusqu'à tout récemment, ceux-ci ne faisaient pas de place à la formation langagière au collégial, tout en exigeant l'étude d'un contenu toujours trop abondant. Dans ce contexte, un professeur n'a pas le temps de s'occuper d'apprendre à lire à un élève.

2.4 L'auto-éducation

Les élèves apprennent-ils par eux-mêmes les processus et les stratégies de lecture dont ils parlent en entrevue? Faut-il voir là un phénomène d'auto-éducation (Legendre, 1988) engendré par l'approche didactique du collégial misant sur la lecture sans enseigner à lire? Il y n'aurait là rien qui soit étonnant. Entré au collégial en tant qu'élève, le jeune quitte le cégep en étant devenu un étudiant préparé à mener ses études universitaires. Le collégial doit avoir fait de lui une personne autonome capable d'apprendre par ses propres moyens. Or les facteurs scolaires évoqués par les sujet pour expliquer leur évolution ont des limites évidentes. Outre celles décrites précédemment, il faut signaler que l'abondance des

lectures au collégial ne fait pas l'unanimité. En début d'entrevue, certains sujets ont émis des réserves quant au fait que le collégial exige de lire beaucoup. Pour eux, ces réserves s'expliquent de deux façons : certains se sont dits déjà bons lecteurs, au secondaire, et les lectures requises au cégep ne leur ont pas paru abondantes; ceux-là ont eu tendance à nier que le collégial ait eu une incidence sur leur évolution comme lecteurs. D'autres ont affirmé pouvoir faire le tri des lectures demandées par les professeurs et réduire la quantité de lecture à un niveau qu'ils jugent raisonnable; les stratégies pour se débrouiller ont porté, dans leur cas, sur la gestion des tâches en fonction d'objectifs personnels possiblement pauvres chez certains. Autres limites des facteurs scolaires, une partie importante des commentaires relatifs aux professeurs demeurent vagues, ce qui incite à penser qu'ils concernent l'interaction de personnalités entre le professeur et l'étudiant et que ce facteur scolaire devient ainsi un facteur de nature personnelle dont la présence est aléatoire. Il en va de même du choix des livres : représentant un élément de source scolaire, les livres qui ont marqué et laissé des traces rejoignent plutôt des facteurs personnels comme les intérêts, le plaisir, la prise de conscience liée à un livre déclencheur.

La didactique sous-jacente à l'enseignement collégial renvoie les élèves à eux-mêmes. Quelques-uns d'entre eux semblent conscients que la clé de leurs apprentissages est entre leurs mains. Par contre, ils sont peu nombreux à faire état du rôle des objectifs personnels dans leur évolution comme lecteurs. Parmi ceux qui les évoquent, il arrive que le discours prenne la forme négative : faute d'objectifs personnels, l'évolution comme lecteur a été faible. Selon les données, les objectifs personnels paraissent avoir eu peu d'incidence sur l'évolution des cégépiens comme lecteurs. Comment alors expliquer le rôle des facteurs personnels? Avant d'analyser les facteurs invoqués par les sujets, deux remarques préliminaires s'imposent. La première, les données quant à ces facteurs sont moins abondantes dans les entrevues. Souvent, il a fallu que l'intervieweur suggère des facteurs personnels pour que les sujets en parlent. Peut-être s'agit-il d'une simple pudeur ou, autre possibilité, de l'idée préconçue qu'une recherche étudiant l'impact du collégial dans l'évolution des élèves comme lecteurs conduit à chercher les raisons de celle-ci dans le domaine scolaire. Seconde remarque, la présentation des données au chapitre précédent suggère l'idée de facteurs dispersés réunis de façon lâche par des liens thématiques; cette apparence dépassée, la réflexion y découvre des convergences intéressantes qui permettent de voir dans ces facteurs

une solution personnelle aux problèmes engendrés par la didactique confondante apparemment pratiquée au collégial.

Les propos entendus se réunissent surtout autour de l'engagement personnel du sujet qui se manifeste par une volonté de dépassement, par une motivation liée aux intérêts, par une autonomie dans l'apprentissage et la pratique spontanée de la lecture. Un autre facteur important réside dans la prise de conscience que la lecture constitue un accès à des informations, des connaissances, des idées, et une source de plaisir intellectuel ou affectif. Constituent également des facteurs à considérer les connaissances, vues sous l'angle de la curiosité, et la maturité manifestée par une ouverture sur le monde et une capacité de dialogue avec le livre. À première vue, ces facteurs ne forment aucune configuration éclairante. Pourtant, par-delà les regroupements thématiques créés aux fins de l'analyse des entrevues, se dessinent divers liens qui traversent les thèmes et font des facteurs personnels un ensemble cohérent et convergent. En effet, il est difficile de ne pas voir un lien thématique entre la curiosité d'un sujet et une ouverture sur le monde évoquée par un autre, entre la disponibilité à lire et la lecture perçue comme un accès à l'information. Une autre ligne thématique concerne l'autonomie du sujet en train de définir son identité qui cherche à se dépasser, à disposer de moyens efficaces d'apprendre et qui se dit prêt au dialogue avec le livre.

Ces convergences thématiques peuvent s'interpréter dans le cadre d'un phénomène associé à l'évolution naturelle de l'esprit humain. Entre 17 et 20 ans, l'adolescent est en voie de devenir un jeune adulte. Il vit une phase importante — certains parlent de crise — d'affirmation de soi en même temps que d'ouverture aux autres, de développement des moyens d'agir et de découverte du plaisir tiré de l'usage satisfaisant des nouveaux pouvoirs. Les entrevues recèlent plusieurs témoignages en ce sens. Que faut-il proposer à ce jeune esprit pour répondre à son évolution intellectuelle? ce que le collégial prévoit pour lui : des grands problèmes humains, des grands courants de pensée, des idées puissantes pour la vie. Quand un individu s'ouvre à de tels champs d'intérêt, la lecture constitue le moyen principal d'accès autonome à la pensée des auteurs et la réponse aux nouveaux besoins. Cela explique la découverte du plaisir de lire qui s'associe, dans l'expérience, à la satisfaction des autres besoins de connaissances et au contentement qui naît de maîtriser une habileté fraîchement acquise. Dans la construction de l'identité, des objectifs personnels, des modèles dont on s'inspire, des professeurs et des livres qui marquent peuvent intervenir, mais ne constituent pas

des facteurs inéluctables; ils apparaissent au gré des expériences, ce qui explique la faible place qu'ils prennent dans les entrevues. Par contre, des facteurs qui se relient à l'engagement personnel et à l'ouverture sur le monde constituent des forces importantes qui remplissent bien l'espace laissé libre par l'approche didactique du collégial; ils fondent l'hypothèse d'auto-éducation amenée ici pour expliquer l'évolution des lecteurs particulièrement dans leurs dimensions métacognitives, qu'ils s'agissent de leurs perceptions ou de leurs stratégies de contrôle.

En effet, cette hypothèse permettrait d'expliquer pourquoi tant de sujets parlent de leur supervision; laissés à eux-mêmes pour effectuer des tâches complexes, leur effort a dû s'arrêter, d'une part, aux méthodes de travail, aux stratégies pour construire le sens, aux moyens de retenir l'essentiel des textes; d'autre part, aux stratégies pour résoudre leurs difficultés propres et contrôler leurs mécanismes défailants. Cette hypothèse justifierait également le développement de perceptions positives de soi, notamment le sentiment de contrôler son action qui nourrit, à rebours, le sentiment de compétence. La confiance en soi naît des apprentissages dans lesquels l'individu s'est engagé et dont les réussites confirment la valeur. Un inconvénient de l'auto-éducation, si l'hypothèse est fondée, est qu'elle contribuerait à confirmer, chez les sujets, l'idée que la lecture est une activité personnelle dans sa façon comme dans ses résultats.

Un autre inconvénient, majeur celui-là, naît du fait que l'évolution personnelle des cégépiens comme lecteurs subit des variations qui dépendent du rythme d'évolution de chacun et des expériences personnelles qui étayent la construction de l'identité. Le dosage des facteurs personnels et scolaires observé dans les entrevues traduit cette réalité : pour certains, moins nombreux (ils sont cinq), les facteurs personnels dominant. Pour d'autres, deux fois plus nombreux, les facteurs scolaires l'emportent, comme si la vie scolaire constituait, jusqu'à un certain point, la remorque de leur évolution personnelle. Pour la majorité, les facteurs scolaires ont un impact important dans leur évolution, mais ils n'expliquent pas tout; l'engagement personnel et l'ouverture au monde à un moment clé de leur évolution intellectuelle compléteraient ce que le monde scolaire leur apporte et compenseraient peut-être pour certaines lacunes. C'est là une convergence heureuse de facteurs qui ne se produit pas dans tous les cas. Chez les sujets dont l'expérience scolaire a permis la stagnation en tant que lecteurs, les facteurs personnels peuvent-ils compenser ce que l'enseignement n'a pas apporté? Cette interrogation, aussi bien que — mais c'est paradoxal dans ce cas — la convergence heureuse des facteurs

scolaires et personnels, suscite des inquiétudes quant à l'efficacité du collégial à favoriser le développement des cégépiens comme lecteurs.

2.5 Données inexpliquées

L'ensemble des hypothèses énoncées dans cette section du chapitre permettent d'expliquer une très large part des données recueillies dans cette recherche. Cependant quelques aspects demeurent inexpliqués. Si l'hypothèse de l'auto-éducation permet d'expliquer la présence, chez les sujets, de connaissances métacognitives, elle n'explique pas leur caractère conscient chez les sujets interviewés. Ceux qui ont bénéficié du support d'un enseignement de stratégies ont pu acquérir, dans ces circonstances, une certaine conscience de ces phénomènes que l'entrevue a aidé à expliciter. Mais pour les autres sujets, cette explication est inappropriée. Autre fait inexpliqué, le recul des sujets dans les questions du test leur demandant de décrire leur manière de s'y prendre pour effectuer certaines tâches du test. Enfin, d'où vient que les sujets fassent plus appel à des indices cognitifs ou métacognitifs qu'à des indices langagiers pour démontrer leur évolution comme lecteurs? Le questionnaire sur l'enseignement n'ayant pu contaminer leurs commentaires libres sur leur évolution, cette observation permet sans doute de mettre en cause leur représentation de l'acte de lire. Faute d'éléments éclairants à ce sujet, cet aspect doit demeurer un objet d'étude.

3. L'apport de cette recherche

En achevant ce chapitre, il importe de dégager les différents aspects qui constituent l'apport de cette recherche. D'abord, il est nécessaire de préciser ce qui en limite la portée ou ce qui restreint la valeur des données ou des résultats. Ensuite, il faut bien délimiter ce que cette recherche éclaire quant aux deux questions qu'elle pose : les cégépiens évoluent-ils comme lecteurs pendant leurs études collégiales? les études collégiales ont-elles un impact sur cette évolution? Il est également intéressant de cerner les atouts qui ont donné à cette recherche ses chances d'atteindre le but visé. Enfin, il convient de faire ressortir les retombées de cette recherche tant pour l'enseignement collégial que pour l'avenir de la recherche dans ce domaine.

3.1 Les limites de cette recherche

Les limites de cette recherche sont examinées successivement sous l'angle de l'échantillon, de l'instrument et de la méthodologie. Du point de vue de l'échantillon, deux observations s'imposent. D'une part l'échantillon de test se restreint aux sujets des Sciences humaines et de la nature, ce qui signifie l'absence des jeunes qui choisissent comme champ d'études les Lettres ou les Arts; la lecture fonctionnelle, professionnelle, de loisir et de culture est sans doute bien représentée, mais la lecture de l'esthétique l'est très peu. L'échantillon est aussi constitué aux trois quarts de sujets inscrits initialement au BI et pour le dernier quart, de sujets inscrits au DEC avec un cours d'appoint en Français. Par conséquent, il est impossible d'étendre à tous les cégépiens les conclusions qui se dégagent de l'étude effectuée.

Le test utilisé impose également certaines limites. Il est apparu insuffisamment discriminatif pour les plus forts; pour compenser ce phénomène et bien comprendre ce qui s'est réellement passé, le chercheur a dû se montrer très sensible, lors des entrevues, à la perception d'évolution des sujets et à leur réaction au double testing. Certains ont signalé à ce propos l'impression «niveau secondaire» que le test leur donnait à certains égards. Les entrevues ont aussi contribué à compenser, en partie, les limites du test quant aux stratégies de lecture et quant aux compétences métacognitives. Le test représente, sous bien des aspects, un compromis par rapport au modèle d'évaluation de compétence établi au chapitre 2. Selon Boudreau (1995), un test sous-évalue les compétences du scripteur s'il ne considère pas les processus et les stratégies requis dans l'acte d'écrire et s'il ne permet pas de repérer les stratégies dysfonctionnelles. Le TeLeC évalue des opérations de lecture, mais néglige les stratégies mises en oeuvre pour lire les textes et effectuer les tâches. Enfin, l'approche quantifiée du test dans l'étude des variables de compétences limite l'analyse des données qualitatives révélatrices d'évolution que le double testing procure. Sous l'angle quantitatif, il faut signaler que les échelles à cinq degrés utilisées dans le test pour certaines variables ont semblé moins efficaces que celles à six degrés pour faire ressortir l'évolution des perceptions concernées.

Du point de vue de la méthodologie, bien que l'approche test-retest se soit avérée fructueuse dans l'ensemble, comme en font foi les commentaires des sujets quant à leur sincérité lors de la seconde passation et leur incapacité, dans l'en-

semble, à se souvenir de façon précise de la première passation, un certain facteur expérimental a pu avoir une incidence sur les résultats obtenus. L'administration du test à des sujets d'une même classe arrivant au cégep a pu engendrer une volonté peu commune de bien performer motivée par le désir de se situer vis-à-vis des nouveaux camarades. Se dessinent ici les indices d'un effet de surperformance similaire à un effet Hawthorne : des sujets, dont la force principale n'était pas la lecture selon les données du secondaire, se sont forcés pour bien réussir au prétest. Lors du post-test, le désir d'aider le chercheur, la motivation principale évoquée en entrevue, n'avait pas la même force. S'ajoutait, pour certains, l'impression que certains aspects du test semblaient maintenant de niveau secondaire. Combinés à un phénomène de plafonnement, ces facteurs motivationnels peuvent aider à expliquer qu'une amélioration n'est pas observée chez tous les sujets.

3.2 Ce qu'éclaire cette recherche

3.2.1 La réponse aux questions de recherche

Malgré ces limites, cette recherche atteint son objectif d'explorer l'évolution des compétences et des perceptions des cégépiens à l'égard de la lecture et de faire l'exégèse de l'impact de l'enseignement collégial sur cette évolution. Il en ressort des indices intéressants quant aux aspects caractéristiques de cette évolution et des hypothèses méritant une évaluation plus poussée quant aux traits d'une didactique de l'enseignement collégial. Il devient possible de dessiner des liens entre les apprentissages des cégépiens en lecture et l'enseignement qu'ils ont reçu. Pour structurer cette section, il convient de se reporter aux deux questions spécifiques de cette recherche. La première question se formule ainsi : «Pour déterminer s'il y a évolution des compétences et des perceptions des cégépiens en tant que lecteurs au cours de leurs études collégiales, que révèle une évaluation de cégépiens inscrits dans des programmes préuniversitaires effectuée au début et à la fin des études collégiales?» Poser cette question, n'était-ce pas un peu y répondre? Après trois sessions d'études, il était hautement probable de pouvoir observer une évolution.

De façon générale, il faut admettre que les sujets ne sont plus, à leur sortie du collégial, les lecteurs qu'ils étaient en arrivant au cégep. Le croisement des données d'entrevues avec celles des tests invite à considérer qu'ils sont de meil-

leurs lecteurs. Les progrès enregistrés dans leurs compétences langagières, en particulier dans les dimensions textuelles et discursives, et dans leurs compétences cognitives pour la construction de la macrostructure et de la superstructure des textes les aident à lire les textes plus en profondeur, à voir derrière un premier niveau de compréhension un sens global moins évident. Ils comprennent mieux la logique de textes philosophiques et la portée d'oeuvres littéraires; ils reconnaissent des caractéristiques de l'écriture propres à une discipline qui les intéresse. Chez les plus faibles initialement, même les aspects pointus des compétences langagières et cognitives, les aspects phrastiques et microstructuraux, font l'objet d'une meilleure performance. En entrevue, les sujets explicitent leur connaissance de stratégies et de processus cognitifs. Ils démontrent une connaissance déclarative de stratégies métacognitives surtout pour la supervision de leur activité de lecture. Ils connaissent certaines de leurs difficultés comme lecteurs et exercent un certain contrôle sur ces faiblesses; ils acquièrent ainsi la perception d'un plus grand contrôle sur leur activité. Ils affichent une perception plus positive de leur compétence comme lecteur; elle se traduit dans une meilleure compréhension des questions et des textes à lire; ils font moins d'erreurs de sens. Ils perçoivent mieux l'utilité de la lecture.

Si l'évolution des cégépiens comme lecteurs est positive, faut-il en conclure qu'elle est satisfaisante pour ce que représente le niveau collégial ou pour la poursuite d'études universitaires? Les sujets sont bien loin d'atteindre tous un niveau équivalent dans l'utilisation de leurs connaissances, dans leurs compétences, dans leurs perceptions. Si la performance de certains, évaluée selon le barème du test, signifie une maîtrise à peu près efficace des processus et des savoirs mis en oeuvre dans les tâches du test, d'autres dépassent à peine le niveau qualifié de «début de maîtrise» et commettent encore des erreurs majeures. Dans les entrevues, certains ont beaucoup d'indices pour démontrer leur évolution; d'autres en ont une connaissance nettement moins claire et explicite. Si, pour certains, la lecture constitue une activité essentielle et appréciée, pour d'autres, elle est l'objet d'une découverte encore fraîche et ne saurait être un passe-temps favori. Chez ces derniers, les perceptions sont encore révélatrices d'insécurité, d'inconfort, de malaise avec des textes et des tâches de lecture, d'incompréhension de l'utilité de la lecture et de l'habileté à lire. L'évolution des sujets est-elle suffisante pour assurer la réussite des études universitaires auxquelles ils se préparent? Pour interpréter le niveau atteint et déterminer son adéquation aux objectifs de poursuite des études au niveau universitaire de ces étudiants, il faudrait un standard recon-

nu qui serve de référence. Pour l'instant, un tel standard n'existe pas, ce qui permet à chacun de tirer la conclusion qu'il souhaite à partir des références qu'il adopte.

En somme, la présente recherche fournit des indices relativement forts d'une évolution réelle des cégépiens comme lecteurs et de l'insuffisance probable de cette évolution chez plusieurs élèves par rapport au niveau scolaire atteint, pour les études à poursuivre, pour l'autonomie d'apprentissage que requièrent les études supérieures et la vie professionnelle. Il en résulte des comparaisons possibles et de multiples nuances par rapport à des études américaines et européennes sur un objet similaire. La principale nuance quant aux caractéristiques de lecteurs porte sur les faiblesses métacognitives et la non-maîtrise de compétences langagières et cognitives plus larges signalées dans les études recensées : les sujets de cette recherche semblent démontrer une meilleure maîtrise de ces dimensions des compétences en lecture et ils sont nombreux à décrire diverses stratégies de contrôle de leur lecture.

La deuxième question porte sur le rapport entre l'évolution des sujets et les études collégiales. Elle se formule ainsi : «Compte tenu de l'absence d'un enseignement spécifique de la lecture, quels facteurs les cégépiens pointent-ils pour expliquer l'évolution ou la stagnation de leurs compétences et de leurs perceptions comme lecteurs?». L'interprétation des commentaires de sujets faite ci-dessus tend à démontrer que les cégépiens deviennent de meilleurs lecteurs grâce à l'enseignement collégial qui, d'une certaine façon, nourrit cette évolution. Par son orientation vers des problèmes humains et intellectuels complexes et vers des idées puissantes qui ont marqué l'aventure humaine sur terre plutôt que vers le développement d'habiletés générales, le collégial engendre des connaissances plus étendues et des compétences plus englobantes dans le traitement des textes et du sens. Les choix didactiques qui accompagnent ce contenu de l'enseignement misent sur des lectures plus abondantes qu'au secondaire et sur l'obligation d'apprendre à partir des textes. Pour supporter cette approche, les professeurs préparent la lecture des textes et s'assurent de leur compréhension après la lecture. Ils donnent des travaux dont l'ampleur et les exigences obligent les étudiants à faire des efforts de recherche et de réflexion. Par cette approche, le collégial favorise une plus grande expérience de la lecture qui modifie progressivement, au fil des succès et des revers, les perceptions des étudiants et suscite sans doute des apprentissages utiles quant à la lecture. Il paraît donc raisonnable

d'admettre un lien entre ces choix didactiques quant au contenu de l'enseignement et certains aspects de l'évolution des cégépiens comme lecteurs, en particulier les aspects plus larges de leurs compétences et la perception de l'utilité de la lecture.

Par contre, le collégial permet au professeur de choisir ce sur quoi il interviendra; celui-ci décide selon ses connaissances et ses conceptions pédagogiques. En découle une grande inégalité dans les pratiques pédagogiques qui engendre à son tour une inégalité dans les résultats d'apprentissage. Par ailleurs, une attitude de déresponsabilisation à l'égard des habiletés générales semble caractériser la didactique pratiquée au collégial. Les professeurs privilégient un faible niveau d'intervention pour consolider et développer les compétences en lecture. Ils enseignent peu les stratégies de lecture et leur adaptation aux particularités de chaque discipline. Ils préfèrent laisser aux professeurs de Français et de Philosophie le soin d'agir sur la maîtrise des habiletés de lecture des étudiants. Ils ne développent pas l'image de la bibliothèque comme un centre de recherches et de connaissances; sans doute, n'enseignent-ils pas les stratégies de recherche en bibliothèque; celle-ci continue donc de passer pour une salle d'études ou une ressource en bandes dessinées. Cette déresponsabilisation se justifie par l'absence d'exigence des programmes du collégial en cette matière et par l'hypothèse de la méconnaissance chez les enseignants des besoins réels des étudiants, des modèles expliquant l'acte de lire et son enseignement, des théories de la psychologie cognitive et des modèles didactiques qui en découlent. Cela engendre, dans certains cas, un enseignement qui laisse se développer chez les élèves de fausses conceptions, comme celle relative au caractère personnel de la lecture, ou qui laisse les sujets dans l'ignorance d'informations utiles pour les guider dans leurs apprentissages futurs, comme celle relative au rôle des connaissances antérieures dans la lecture.

Cette didactique collégiale renvoie l'élève à lui-même pour trouver des solutions à ses problèmes de lecture et pour les évaluer en fonction de ses succès et de ses échecs. Pour devenir meilleurs lecteurs, les étudiants doivent compter sur eux-mêmes et sur le développement naturel à leur âge. Les prises de conscience qu'ils réalisent de même que leur engagement à pousser plus loin leur apprentissage deviennent dans ce cas des facteurs importants qui n'ont pas la même force d'un étudiant à l'autre. Chez les moins engagés ou chez ceux dont le développement favorise moins les prises de conscience, l'évolution demeure plus chaotique et moins satisfaisante. Chez les plus engagés ou chez ceux dont le

développement favorise des prises de conscience importantes, les perceptions se transforment plus positivement et il est probable que ces individus acquièrent des connaissances sur les processus et les stratégies grâce auxquelles ils peuvent devenir efficaces comme lecteurs et dont ils peuvent parler en entrevue. C'est ainsi qu'on peut expliquer, dans cette recherche, l'acquisition de connaissances métacognitives des sujets à l'égard de la lecture et qu'on peut parler d'auto-éducation.

3.2.2 Les atouts pour atteindre le but visé

Si cette recherche est éclairante par rapport aux questions posées initialement, elle l'est, sous un autre angle, quant à la conduite d'études sur les jeunes lecteurs. En effet, l'objectif de cette recherche obligeait à faire l'étude des compétences en lecture en terme d'évolution plutôt qu'en terme de portrait statique. Les modèles sur lesquels s'appuie cette recherche se sont révélés utiles et efficaces à cette fin. Le modèle du lecteur a bien servi non seulement pour choisir des instruments de cueillette des données pertinents aux objectifs, mais également pour analyser de façon structurée les indices des sujets quant à leur évolution comme lecteurs et pour réunir les données de diverses sources et les conjuguer pour en faire ressortir la cohérence et la convergence autrement voilées. Quant au modèle d'évaluation, il s'est avéré rentable, lui aussi, dans le choix d'un instrument approprié à la mise en évidence de compétences en cours d'évolution, à l'intérieur des limites décrites précédemment.

Les modèles pointent à deux reprises en direction des instruments. C'est le deuxième aspect à souligner quant aux atouts de cette recherche pour réaliser une étude sur les jeunes lecteurs. D'un côté, le test choisi est un instrument de type diagnostique. À cette fin, il exige du correcteur de multiples microévaluations à propos de plusieurs tâches et de plusieurs textes. Ce faisant, il évalue diverses sous-compétences réunissables pour établir un indice de maîtrise d'une compétence donnée. S'appuyant sur un barème qui spécifie des degrés de maîtrise, l'instrument offre une base interprétative où l'inférence trouve un appui commode. Dans une étude de compétences en lecture, les multiples données résultant de ce type d'instrument présentent un intérêt certain pour révéler les compétences. Quant au protocole d'entrevue, il apparaît intéressant pour le traitement des données qu'il permet de croiser entre elles et avec celles du test.

Ceci amène au troisième atout de cette recherche. Les élèves visés ont un âge et une maturité qui les rend capables, comme le prétend la description méthodologique, de réfléchir à un phénomène qu'ils ont peu étudié ou objectivé par ailleurs. Bien dirigés, ils parviennent à parler de ce qui constitue habituellement chez un individu une capacité inconsciente dont l'utilisation repose sur l'automatisme. Ils peuvent également décrire avec naturel des perceptions rarement explicitées ou des processus de contrôle sous-jacents sans se sentir obligés de (sur)valoriser la lecture ou de se surestimer comme lecteurs. Enfin, ils peuvent en parler en terme d'évolution et analyser leur expérience scolaire et personnelle pour en dégager une interprétation signifiante.

3.3 Les retombées

Cette réflexion, voulue essentiellement exploratoire, sur les rapports entre l'enseignement collégial et l'apprentissage de la lecture chez les cégépiens, ouvre des pistes utiles pour le développement d'un enseignement plus efficace et des voies à explorer pour la recherche.

3.3.1 Pour l'enseignement

Les retombées dans l'enseignement sont regardées ici sous trois angles. À partir de la proposition d'un apprentissage continué, emprunté à des chercheurs français, se développent des indications quant au contenu que pourrait viser l'enseignement à prodiguer et quant aux besoins de formation des enseignants pour qu'ils soient efficaces.

À prime abord, il paraîtrait souhaitable de renverser l'approche actuelle qui considère acquises les compétences en lecture à la sortie du secondaire et de penser dans les termes que proposent Fraisse (1995) et les équipes de Bain (Bain *et al.*, 1994) et de Meyer (Meyer *et al.*, 1994) : un apprentissage continué de la lecture au-delà des études obligatoires. Cette piste pourrait faire en sorte que plus d'élèves atteignent un niveau de compétences en lecture satisfaisant à la sortie du collégial. Cette proposition peut se traduire sous diverses formes allant du cours de lecture aux activités individuelles soutenues par des élèves plus habiles et insérées dans les cours réguliers. Il conviendrait donc d'analyser les mécanismes les plus appropriés pour assurer cet apprentissage dans le contexte des structures,

des programmes et des objectifs propres à l'enseignement collégial. En particulier, le cours de Mise à niveau en Français, actuellement centré sur la grammaire et la rédaction, pourrait faire de la place à l'enseignement de la lecture. Enseigner la grammaire contribue difficilement à résoudre les déficits en lecture; mais, à l'inverse, résoudre les déficits en lecture peut favoriser la réduction des erreurs dans les textes dont le scripteur constitue le premier lecteur.

Compte tenu des limites observées chez les sujets de cette recherche, une formation continuée en lecture pourrait tendre à assurer aux élèves une maîtrise des stratégies à effectuer pendant la lecture et des stratégies de recherche en bibliothèque, de même qu'une maîtrise plus poussée des éléments pointus des compétences langagières et cognitives et une connaissance des structures du vocabulaire. La formation lexicale proposée pourrait être abordée dans une perspective dynamique de résolution de certaines difficultés de lecture et d'acquisition de connaissances des structures et des modèles qui dirigent la création lexicale dans le vocabulaire scientifique. La formation offerte pourrait également présenter aux élèves des critères et des modèles pour s'auto-évaluer et une connaissance sommaire des théories expliquant l'activité de lire grâce à laquelle ils pourraient remettre en question certaines fausses conceptions. Enfin, la formation continuée tendrait vers une évolution positive des perceptions à l'égard de la lecture et de soi comme lecteurs. Les liens observés entre la compréhension et le contrôle sur les tâches, d'une part, et la perception de leur utilité, de l'autre, offrent deux alternatives pour agir sur ces perceptions. Le modèle d'enseignement stratégique propose des pistes pour développer positivement ces perceptions. Ce modèle répondrait peut-être aux besoins des cégépiens dans leur évolution comme lecteurs.

Pour s'assurer que de tels changements aient des répercussions en profondeur dans l'enseignement collégial, il serait utile d'offrir aux enseignants de toutes les matières une formation quant à la lecture, quant à la didactique de la lecture et quant aux grands modèles didactiques. Une telle formation amènerait les professeurs à connaître les profils d'évolution des cégépiens et à identifier leurs besoins spécifiques; à remettre en cause les représentations avec lesquelles ils abordent la question du développement des habiletés générales, notamment celles relatives à la nature personnelle de la lecture, à la responsabilité exclusive des jeunes à l'égard du développement des habiletés générales, à la nature même de la réflexion didactique. Elle proposerait aux professeurs des moyens d'intervention qui s'intégreraient aux apprentissages disciplinaires et les renfor-

ceraient en même temps qu'ils développeraient les compétences en lecture des élèves et rendraient leurs perceptions de la lecture et d'eux-mêmes plus positives.

3.3.2 Pour la recherche

Du côté de la recherche, de très nombreuses avenues s'ouvrent. La première résulte des limites de l'échantillon quant à sa composition, quant à la force scolaire des sujets, quant à leur provenance d'un seul cégep. Il conviendrait donc d'effectuer une étude étendue à plusieurs cégeps en s'assurant de la représentation dans l'échantillon de toutes les disciplines préuniversitaires et de sujets de force scolaire variée. Il serait pertinent d'ouvrir l'échantillonnage aux élèves des programmes professionnels se préparant au marché du travail pour voir comment ils se situent par rapport aux sujets de cette recherche, et plus généralement comment ils sont prêts comme lecteurs à répondre aux exigences de leurs fonctions de techniciens. Amorcer maintenant une telle recherche donnerait l'occasion d'intégrer un objectif supplémentaire quant à la vérification de l'impact des nouveaux programmes sur les compétences et les perceptions des cégépiens comme lecteurs. L'interprétation de cet impact pourrait se faire à la lumière de la comparaison entre les objectifs et les contenus des programmes anciens et nouveaux et à la lumière de ce que révéleraient des entrevues quant aux changements engendrés par ces programmes dans les pratiques didactiques des enseignants. Il pourrait être intéressant dans la poursuite d'un tel objectif et compte tenu des données obtenues ici, d'explorer de façon plus spécifique le rôle du Français et de la Philosophie dans la formation de lecteurs des cégépiens inscrits dans les nouveaux programmes. Une telle étude pourrait ouvrir une fenêtre sur la réaction observée dans cette recherche à l'égard de texte narratif et chercher à en préciser les déterminants. Elle pourrait également tenter de définir les représentations que les cégépiens se font de l'activité de lire non du point de vue affectif ou social, mais plutôt en elle-même, comme processus langagier et cognitif.

La recherche effectuée ici présente certaines limites qui tiennent au nombre peu élevé de sujets interrogés et à l'absence de professeurs dans l'échantillon. Une étude qualitative plus fine serait possible si l'échantillon d'entrevue permettait de découper des sous-catégories dont le nombre de sujets serait suffisamment élevé pour assurer la valeur significative de tels sous-échantillons; ceux-ci pourraient être constitués du point de vue de la force initiale des sujets en lecture, de l'ampleur de leur progrès pendant les études collégiales, de leur champ d'études.

Sous l'angle du champ d'études, les données des élèves permettraient d'enrichir les profils d'évolution esquissés ici; ces données pourraient également être comparées à celles obtenues par l'entrevue de professeurs; cela conduirait à préciser de façon nuancée les différences de conception et d'utilisation de la lecture selon les disciplines et dans les programmes professionnels. D'une telle compréhension des faits résulteraient sans doute diverses nuances quant à l'interprétation de l'évolution des cégépiens comme lecteurs et des approches didactiques différentes répondant aux besoins spécifiques ou corrigeant les lacunes propres à un sous-groupe. Une telle recherche pourrait se donner comme objectif complémentaire de mieux connaître les raisons pour lesquelles les cégépiens ne voient pas dans les services de la bibliothèque un facteur d'évolution et en dégager des pistes d'intervention didactique auprès des professeurs et des élèves (exercices, utilisation de la bibliographie, recherches dirigées par les professeurs).

Cette recherche a mis en évidence à plusieurs reprises l'absence de normes, de standards, de modèles pour apprécier le niveau atteint par les élèves de cégep en lecture. Il devient donc difficile de déterminer si l'évolution des compétences et des perceptions observée dans cette recherche vient apporter un démenti formel ou une confirmation à tous ceux qui se plaignent que les cégépiens maîtrisent mal le savoir-lire. Il s'avérerait donc utile d'établir, dans une recherche descriptive, les standards définissant des seuils de compétences en lecture pour obtenir un DEC et pour poursuivre des études universitaires. D'une part, la sanction des études collégiales tirerait de l'établissement de tels standards une valeur significative importante aux yeux du public; d'autre part l'individu désirant pousser plus loin ses études obtiendrait un indice utile pour la décision qu'il doit prendre. L'établissement de standards en lecture serait sans doute mieux reçu si, auparavant, une recherche parvenait à démontrer et à expliquer le rapport entre la faible maîtrise des compétences en lecture et les difficultés de réussite aux études collégiales et universitaires.

Enfin, une recherche expérimentale apparaît comme la poursuite logique de cette exploration. Diverses avenues s'ouvrent. Par exemple, une telle expérimentation pourrait miser sur le modèle de l'enseignement intégré d'Ogle(1988) pour compléter l'approche didactique actuelle qui fait peu de cas des stratégies au cours de la lecture. Tenant compte des réactions des sujets de cette recherche au questionnaire sur les stratégies, elle pourrait également miser sur certains aspects de l'enseignement stratégique et explicite. En s'inspirant de pratiques existant

dans les Centres d'aide en Français des cégeps, elle pourrait faire appel à des approches coopératives. Elle situerait cet enseignement à l'intérieur des objectifs disciplinaires et le présenterait comme le développement d'un moyen d'accès aux connaissances à acquérir dans le cours. Cette expérimentation permettrait d'évaluer l'impact d'un tel enseignement à la fois sur l'acquisition de connaissances disciplinaires et sur l'évolution concurrente des sujets comme lecteurs. Elle pourrait conduire à confirmer ou infirmer certaines avancées faites ici quant à l'évolution des cégépiens comme lecteurs et quant au rôle du collégial dans cette évolution.

CONCLUSION

C'est un moment passionnant pour entrer dans la profession d'enseignant, car le domaine de la lecture est en pleine effervescence et on sent, tant chez les chercheurs que chez les pédagogues, une réelle volonté de faire bénéficier les élèves des plus récents modèles d'intervention pédagogique.

Jocelyne Giasson

«Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?» Cette question de Saint-Onge (1992), largement véhiculée dans le milieu collégial, se situe au coeur de l'acte d'enseigner. Elle reflète la profondeur de l'expérience professionnelle de celui qui se la pose. À ses débuts dans la carrière, le jeune enseignant se demande d'abord : qu'est-ce que je dois enseigner? et comment vais-je le faire? Après quelques années consacrées à stabiliser le contenu de son enseignement et à développer diverses méthodes pédagogiques, le professeur, libéré de ses premières préoccupations, en arrive, en examinant les résultats de ses évaluations, à se demander : eux, apprennent-ils? Si, en présence de résultats désastreux, ce professeur parvient à éviter le spleen pédagogique qui le guette et s'il approfondit sa réflexion, il aboutit à reformuler sa question de la façon suivante : quel lien existe-t-il entre ce qu'ils apprennent et ma façon de faire? La présente recherche a le mérite de poser cette question essentielle en didactique à propos d'une habileté fondamentale : lire. Elle a également le mérite de poser cette question à propos d'un ordre d'enseignement qui, sans se vouer à la formation de telles habiletés générales, a besoin de s'appuyer sur elles, de les consolider au besoin et de les enrichir pour assurer l'acquisition d'une culture intellectuelle plus large sur laquelle pourront s'échafauder la formation professionnelle de niveau universitaire et les capacités d'apprentissage autonome.

L'habileté d'une personne à tirer profit des informations contenues dans un texte constitue un atout majeur dans la société actuelle marquée par une évolution accélérée de la science, de la technologie et des habitudes de vie des individus. Les agents qui témoignent des préoccupations de notre société ramènent fréquemment à l'avant-scène du discours public les inquiétudes des spécialistes quant à la maîtrise de cette habileté chez les Québécois. À l'automne 1996, une fois de plus, les grands quotidiens québécois ont ouvert leurs pages de faits quotidiens, d'opinions et de questions économiques aux données et aux débats sur le sujet.

Ramenées aux étudiants qui fréquentent les cégeps, ces inquiétudes se traduisent dans l'observation par les professeurs du collégial de faiblesses dont certaines sont susceptibles, à leur avis, de faire obstacle à la réussite des études de ce niveau et à l'obtention du DEC. Des inquiétudes similaires se retrouvent chez les professeurs d'université à l'égard des diplômés du collégial. Malgré cela, perdure, à l'heure actuelle, un certain manque de connaissances quant aux caractéristiques des cégépiens comme lecteurs et quant à l'apport du collégial à cet

aspect de la formation. Or, pendant deux ans, ces étudiants doivent miser abondamment sur la lecture pour apprendre, selon une enquête de la Fédération des cégeps (1980); par contre, leur curriculum ne prévoit pas comme tel un enseignement spécifique en lecture, car aucun cours collégial n'a pour objectif propre de développer les qualités de lecteurs des cégépiens.

Pendant qu'au Québec, cette question reste dans l'ombre, ailleurs aux États-Unis et en Europe, les études signalent des difficultés des lecteurs faibles en particulier dans la réduction d'un texte à son idée directrice et dans l'établissement du plan d'un texte, dans l'identification des types de texte et dans l'ajustement de la lecture à ceux-ci, dans la gestion métacognitive de son activité et dans les stratégies pour résoudre les difficultés rencontrées en lisant; certaines études pointent également les perceptions négatives qui affectent la motivation à lire. Les jeunes américains et les jeunes européens semblent démontrer également une méconnaissance du rôle des connaissances spécifiques en lecture. Parallèlement, ces études mettent en cause les enseignants des diverses disciplines qui, faute d'une formation appropriée, ne possèdent pas les connaissances utiles quant au fonctionnement des textes et quant aux moyens pour amener les jeunes de ce niveau d'études à vaincre leurs difficultés de lecteurs, alors que de nombreuses études montrent l'efficacité didactique d'enseigner certaines stratégies de lecture et d'utiliser certaines stratégies d'enseignement pour former à lire, comme l'enseignement intégré et l'enseignement stratégique et explicite. De plus, certaines études signalent le danger que l'école transmette une vision étroite ou déformée de la lecture à travers les représentations sous-jacentes aux enseignements.

Les théories modernes de la psychologie et de la linguistique permettent de cerner les angles sous lesquels il convient de caractériser un lecteur : ses compétences langagières, cognitives et métacognitives, ses connaissances du monde et des mots servant à nommer les réalités, ses perceptions de la lecture et de soi comme lecteur constituent autant d'aspects jouant un rôle déterminant dans l'accomplissement de toute tâche de lecture. Par ailleurs, appuyés sur les découvertes de la psychologie cognitive, les chercheurs ont développé de nouvelles approches de l'évaluation appropriées à l'évaluation de compétences. Ces façons de faire misent sur la production par l'élève d'une performance qu'il dirige de façon autonome et qu'il effectue sur des tâches complexes représentant un défi pour lequel aucune solution algorithmique ne convient. De telles tâches présentent un caractère authentique qui incite à s'y attaquer et qui favorise la manifestation des

compétences du jeune. Cette conception a des conséquences paradigmatiques dans tous les aspects de l'évaluation : les formes dans lesquelles l'élève présente ses productions, les critères correspondant à des éléments essentiels des sous-compétences, le barème définissant des niveaux de maîtrise des compétences ou sous-compétences, les qualités métrologiques à établir.

Une recherche qui se fonde sur un tel cadre théorique et conceptuel peut tenter de cerner «l'impact, aux yeux des cégépiens finissant des études préuniversitaires, de la formation reçue et des expériences de lecture vécues au collégial sur l'évolution de leurs compétences en lecture et de leurs perceptions à l'égard de la lecture», ce qui constitue l'objectif général de cette recherche. Pour atteindre cet objectif, dans une approche voulue essentiellement exploratoire, deux démarches expérimentales sont mises en oeuvre. La première consiste à évaluer les compétences et les perceptions caractéristiques d'un lecteur chez un échantillon de cégépiens en leur faisant passer un test de lecture à deux reprises, au début et à la fin des études collégiales. Les données obtenues par ce test sont ensuite complétées par celles recueillies au cours d'entrevues. Dans cette seconde démarche, les sujets peuvent caractériser leur évolution comme lecteurs à l'aide des indices qui leur paraissent significatifs et expliquer cette évolution par les facteurs qui ont eu une influence sur leur expérience scolaire et personnelle de la lecture. Au cours de cette entrevue, les sujets sont également invités à décrire les éléments qui caractérisent le mieux la formation collégiale reçue du point de vue de l'apprentissage de la lecture à travers un questionnaire portant sur certains éléments de la didactique de la lecture reconnus efficaces. Le déroulement des entrevues est placé sous l'angle de la contribution de toutes les disciplines des programmes préuniversitaires à l'évolution des sujets, sans référence spécifique de l'intervieweur à une discipline particulière comme le Français à laquelle tous les sujets renvoient au point de départ. C'est en croisant l'ensemble de ces données que se dessine le portrait de l'évolution des cégépiens comme lecteurs et que se précise le rôle joué par le collégial dans cette évolution.

À la question relative à l'évolution des cégépiens comme lecteurs, l'interprétation des données incite à répondre que les cégépiens deviennent de meilleurs lecteurs bien que de multiples nuances s'imposent. D'abord, il faut noter la grande hésitation des cégépiens à affirmer cette évolution, hésitation qui prend appui sur l'absence de critères ou de modèles pour établir leur jugement et sur le caractère discret et lent de cette évolution. Ensuite, il faut noter également l'iné-

galité de cette évolution d'un sujet à l'autre et le fait que les niveaux de performance atteints par certains sujets signifient des faiblesses importantes et des erreurs majeures dans les tâches effectuées. L'absence de standards collégiaux ou préuniversitaires ne permettent pas de tirer des conclusions claires quant à la valeur des seuils atteints. Enfin, il apparaît que cette évolution se manifeste plus vigoureusement dans les textes argumentatifs que narratifs. Ce phénomène pourrait s'expliquer par les finalités de l'enseignement collégial qui engendrent un contenu et un choix de textes où la fiction a moins de place que l'information et l'argumentation. Chez certains sujets, il pourrait s'avérer que la fiction soit même un objet de malaise qu'on écarte si possible, peut-être parce qu'il est souvent difficile d'inférer le sens global d'un récit, d'un poème, d'un dialogue théâtral; il peut être difficile de devenir meilleur lecteur de textes narratifs dans ces conditions.

L'évolution positive des sujets se manifeste principalement dans les dimensions plus larges des compétences langagières et cognitives conduisant à construire la macrostructure et la superstructure. Cela pourrait être un effet de l'enseignement collégial qui mise sur des lectures abondantes et travaille plutôt sur le sens global des textes et sur la structure d'idées à l'appui de l'idée directrice. Le Français et la Philosophie constituent les matières clés pour développer ces apprentissages. Les stratégies d'enseignement les plus fréquentes concernent effectivement la préparation de la lecture des textes et le retour en classe sur leur contenu d'informations. Les stratégies à utiliser en cours de lecture sont peu enseignées. Une évolution positive est également observée dans les dimensions plus pointues des compétences chez les sujets plus faibles au départ; chez eux, l'enseignement collégial semblerait engendrer le renforcement d'apprentissages antérieurs. En entrevue, les sujets ont décrit diverses stratégies cognitives et métacognitives utilisées pour construire le sens des textes lus, pour contrôler leurs activités de lecteurs, pour résoudre les difficultés rencontrées et pour compenser leurs lacunes. Ils ont également démontré des perceptions à l'égard de la lecture et de soi comme lecteurs qui ont évolué de façon très positive. Ces indications confirment ou complètent celles obtenues par les tests. Par contre, le peu d'indices quant à l'utilisation des connaissances spécifiques pour lire les textes incite à croire que les cégépiens ne savent pas le rôle de ces connaissances dans la lecture, rejoignant en cela leurs homologues américains et européens. Il y a également peu d'évidence d'une évolution des connaissances lexicales qui, par ailleurs, ne semblent pas l'objet de l'enseignement collégial.

Pour expliquer les faiblesses de l'évolution des cégépiens, il est difficile de ne pas en chercher les sources dans les caractéristiques de l'enseignement collégial même si celui-ci a déjà contribué à en expliquer les forces. En effet, à partir des données se dégage l'hypothèse d'une didactique collégiale à trois composantes dont les effets se montrent parfois confondants. En premier lieu, le collégial se caractérise par un enseignement visant l'acquisition de connaissances spécifiques procurant aux élèves une culture générale étendue. Il se préoccupe de faire lire, de faire comprendre les textes; il se préoccupe moins, voire peu des méthodes de lecture, des conceptions quant à la lecture, sauf peut-être en Français et en Philosophie où certaines stratégies de lecture sont parfois enseignées. En second lieu, le collégial se caractérise par une didactique individualiste qui remet à chaque professeur le choix quant aux divers aspects de sa pratique. Ses choix seront inévitablement marqués par ses conceptions, ses connaissances, ses engagements personnels, ses intentions propres. Les rôles que chacun décide de jouer par rapport à ses élèves relèvent de ses conceptions, de même que le niveau d'exigences, la nature des travaux, le fait d'enseigner ou non des stratégies de lecture. La troisième caractéristique de la didactique collégiale réside dans la déresponsabilisation à l'égard des habiletés générales des élèves. Pour beaucoup de professeurs, il n'est pas question de refaire au cégep ce que le secondaire a déjà fait, que cela soit bien ou mal fait. Dans la même ligne de pensée, il n'appartient pas au collégial de renforcer ou d'enrichir les habiletés de lecture; cela ne fait pas partie des programmes. C'est normalement une chose acquise. La recherche en bibliothèque passe sans doute au nombre de ces habiletés générales dont il n'y a pas lieu de s'occuper. Les professeurs de Français, ceux de Philosophie ou quelqu'un d'autre se chargeront de ces apprentissages.

Les données qui sous-tendent cette hypothèse d'une didactique collégiale reposent sur des représentations de la fonction d'enseigner qui écartent ce qui n'est pas essentiellement disciplinaire, même si cela peut répondre à des besoins réels des cégépiens pour l'adaptation aux études collégiales et pour leur réussite. Dans ces conditions, il est permis de se demander si sont connus dans les milieux de l'enseignement les modèles quant à la lecture et son enseignement, ceux de la psychologie cognitive et les propositions didactiques qui en découlent. Effet pernicieux à souligner, cette didactique permet à de fausses conceptions relatives à la lecture et à son enseignement de perdurer avec les dangers qu'elles représentent pour la réussite scolaire et la vie intellectuelle des cégépiens.

Le corollaire principal de cette didactique collégiale tient dans le poids de responsabilité qu'elle donne à l'élève dans ses apprentissages. Le rôle de l'élève est tel qu'il convient de parler d'auto-éducation en matière d'habiletés générales. Les élèves doivent se débrouiller avec des lectures abondantes dès leur arrivée au collégial alors qu'ils avaient souvent comme attitude, au secondaire, d'éviter de lire. Pour s'adapter à cette situation, ils doivent chercher des stratégies efficaces qu'ils vont mettre à l'essai et améliorer au gré des succès et des revers. Pour les assister dans cette démarche, ils peuvent s'appuyer sur un phénomène naturel dont la réalisation varie beaucoup d'un élève à l'autre : la construction d'une identité qui mise sur la maturité, l'ouverture au monde, l'engagement personnel. Cela donne lieu à des découvertes extraordinaires chez certains pendant que d'autres sont réduits à l'attente et à l'inertie, faute de trouver en eux ou autour d'eux les ressources nécessaires.

On peut donc conclure que, dans certaines limites, l'enseignement collégial joue son rôle et contribue au développement des compétences et des perceptions des cégépiens comme lecteurs. Cette contribution est positive à plus d'un égard, y compris quant à l'apprentissage de stratégies de lecture chez plusieurs sujets et quant au développement d'étudiants autonomes dans leurs apprentissages. Mais l'apport du collégial au développement de lecteurs est, cependant, très inégal et permet également la stagnation chez plusieurs. Si on met en relation l'incertitude ou la difficulté des sujets à évaluer leur progrès, leur ignorance des modèles expliquant l'acte de lire, l'enseignement des stratégies de lecture que plusieurs sujets qualifient d'«indirect» et l'apprentissage autonome qui en découle, les représentations pédagogiques qui semblent servir parfois de substrat à la déresponsabilisation à l'égard des habiletés générales des sujets, le silence des programmes à ce sujet, cet amalgame hétéroclite donne envie à la fois de féliciter les sujets qui parviennent à progresser dans un tel contexte et de remercier la coïncidence des facteurs personnels et scolaires qui ont produit ce résultat.

Mais qu'arrive-t-il aux sujets plus faibles? à ceux que le hasard de l'organisation scolaire n'aura pas mis en contact avec les professeurs dont les choix didactiques les auraient aidés? à ceux chez qui les forces du développement personnel évoluent plus lentement? Ils se découragent, se dégoûtent d'étudier, cherchent à trouver une voie de sortie qui leur procure tout de même un diplôme : ils trient les lectures et se donnent des stratégies pour réduire le recours aux textes au minimum. Un des sujets n'a réussi qu'un seul cours de français après trois

sessions; il a commencé, a abandonné, est revenu à la charge. Pour un cas qui persévère, plusieurs abandonnent; cela a contribué à la réduction de l'échantillon de cette recherche. Dans ces cas, la société n'y trouve pas son compte. Par ailleurs, est-il dans l'ordre des choses que le hasard intervienne pour déterminer que les jeunes acquièrent, en franchissant les étapes scolaires, les compétences attendues d'eux au sortir du cégep? Peut-être, si l'on conçoit l'enseignement comme un art qui se développe dans une perspective seulement disciplinaire, au gré des intuitions; difficilement, si l'enseignement s'appuie sur une réflexion systématique qui s'élabore en puisant ses références, outre le champ disciplinaire, dans les acquis des sciences de l'apprentissage et de la connaissance.

Cette recherche conduit à l'hypothèse que l'inégalité de l'évolution des cégépiens comme lecteurs ne s'explique pas seulement par les différences individuelles des élèves, mais aussi par l'individualisme qui engendre l'hétérogénéité didactique du collégial et la déresponsabilisation à l'égard de la formation des habiletés générales. Ces traits didactiques ont pour effet que chacun ne trouve pas ce dont il a besoin pour apprendre et réussir. D'une certaine façon, ces traits didactiques constituent une remise en question de la démocratisation des études supérieures, une remise en question indirecte à travers des approches didactiques peu appropriées aux élèves qui entrent au cégep les mains moins pleines. Il est paradoxal de répondre à l'hétérogénéité des élèves par l'individualisme professoral des choix pédagogiques; de proposer aux élèves un accueil qui présuppose des apprentissages antérieurs sans les vérifier, ni les poursuivre ni les renforcer, comme si une telle attitude convenait à tous. Aussi longtemps que le collégial n'offrira pas un support systématique d'acquisitions en lecture à ceux qui arrivent avec des acquis faibles — «sans la préparation requise» diraient certains pour se justifier de ne pas agir — et qu'il proposera aux plus faibles des conditions pédagogiques peu propices à les aider, il faut s'attendre que ces élèves quittent ou étirent les études en continuant de détester l'activité dont la maîtrise pourrait devenir la clé de leur autonomie dans l'apprentissage, s'ils étaient mieux guidés.

Si la passion dont parle Giasson dans la citation en exergue anime les professeurs du collégial, il faut espérer que le rôle de la lecture, ses mécanismes et ses stratégies seront compris et partagés par les professeurs avec ceux qui formeront dans quelques années la nouvelle classe professionnelle du Québec.

RÉFÉRENCES

- AIRASIAN, P.W., TERRASI, S. (1990). Test Administration. Dans H.J. WALBERG et E. HEARTEL (dir.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. New York, Pergamon Press, pp. 118-122
- ALLAL, L. (1993). Évaluation formative des processus d'apprentissage : le rôle des régulations métacognitives. Dans R. HIVON, (dir.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*. Sherbrooke, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, p. 57-74.
- AUBRET, J. (1993). À propos d'une enquête internationale sur la lecture. *La lettre de la DFLM*, 12, p. 7-9.
- AUGER, R., DASSA, C. (1992). Les pratiques de mesure et d'évaluation des apprentissages et la validité des tests dans un contexte de démarche évaluative. Dans D. LAVEAULT (dir.), *Les pratiques d'évaluation en éducation*. XV^e session d'étude de l'ADMÉE. Montréal, M / Éditeur, p. 151-165.
- AULAGNON, M. (1992). Le mal de lire des étudiants. *Le Monde*. Reproduit dans *Le Devoir*, le 2 mars, Montréal.
- AYLWIN, U. (1992). *La différence qui fait la différence ... Entre l'échec ou la réussite pédagogique*. Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- BAIN, D. (1993). Repérer les lecteurs précaires au cycle d'orientation : quelles évaluations de quelles lectures. *La lettre de la DFLM*, 12, p. 9-11.
- BAIN, D., ÉRARD, S., SÉCHAUD, M. (1994). Comment repérer et aider les lecteurs précaires au premier cycle secondaire? D'un test de lecture à l'intervention en classe. *Lidil*, 10, p. 73-88.
- BAKER, L., BROWN, A.L. (1984). Cognitive Monitoring in Reading. Dans J. FLOOD, (dir.), *Understanding Reading Comprehension*. Newark, Delaware, International Reading Association, p. 21-44. Rapporté dans SCHEID, 1993.
- BECK, I.L. (1989). Improving Practice Through Understanding Reading. Dans *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*. Alexandria, Virginia, ASCD, p. 40-58.
- BENOÎT, J.-P. (1986). Revue critique des formules de lisibilité (60 ans de formules de lisibilité: qu'en reste-t-il?) *Pratiques. Pratiques de lecture*, 52, p. 45-63.
- BERNHARD, P. (1986). *La Bibliothèque-médiathèque: instrument d'éducation dans l'enseignement secondaire au Québec* (thèse de doctorat). Montréal, Université de Montréal.
- BIBEAU, G. (1990). L'enseignement du français. Dans F. DUMONT et Y. MARTIN (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard! et après?*. Québec, Institut Québécois de recherche sur la culture, p. 227-240

- BORG, W.R., GALL, M.D. (1989). *Educational Research : An Introduction*. 5th edition. New York, Longman.
- BOUDREAU, G. (1995). Processus cognitifs des étudiants du postsecondaire en production de textes. *Revue des sciences de l'éducation*, 21, (1), p. 75-94.
- BOURQUE, G. (1990). Des mesures de lisibilité. Dans J.-Y. BOYER et M. LEBRUN *L'actualité de la recherche en lecture*. Montréal, ACFAS, Les cahiers scientifiques, no 71, p. 137-160.
- BRIEN, R. (1991). *Science cognitive et formation*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BROWN, A.L. (1985). *Teaching Students to Think as They Read : Implications for Curriculum Reform*. (Reading Education Report, no 58). Urbana, University of Illinois, Center for the Study of Reading. Rapporté dans SCHEID, 1993.
- BROWN, A.L., CAMPIONE, J. (1986). Psychological Theory and the Study of Learning Disabilities. *American Psychologist*, 41, 1059-1068. Rapporté dans Scheid, 1993.
- BUGUET-MELANÇON, C., LANTHIER, D. (1985). *Projet d'implantation d'un centre d'aide en français*. Longueuil, Collège Édouard-Montpetit, Service de développement pédagogique.
- CALAQUE, E. (1994). Un point de vue sur l'évaluation de la compréhension de textes : l'itinéraire de lecture. *Lidil*, 10, p. 89-102.
- CALAQUE, E. (1995). *Lire et comprendre : «l'itinéraire de lecture»*. Grenoble, C.R.D.P.
- CARDINAL, M. (1975). *Les mots pour le dire*. Paris, Éd. Grasset-Fasquelle.
- CARLES, É. (1977). *Une soupe aux herbes sauvages*. Paris, Éd. Jean-Caude Simoën.
- CANADIAN BUSINESS TASK FORCE ON LITERACY (1988). *Measuring the Costs of Illiteracy in Canada*. Toronto, Woods Gordon.
- CECI, S, BAKER, J. (1987). Commentary : How should We Conceptualize the Language problems of Learning Disabled Children?. Dans S. CECI (dir.), *Handbook of Cognitive, Social, and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities*. T. 2. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum, p. 103-112. Rapporté dans Scheid, 1993.
- CHITTENDEN, E. (1991). Authentic Assessment, Evaluation and Documentation of Student performance. Dans V. PERRONE (dir.), *Expanding Student Assessment*. Alexandria, Virginia, ASCD, p. 22-31

- CLÉMENT, É. (1996). Pas de démocratie sans alphabétisation. Dans *La Presse*, le 9 septembre, Montréal, p. A6
- CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (1995). *La langue au coeur de l'éducation*. Mémoire soumis à la Commission des États généraux sur l'éducation. Gouvernement du Québec.
- CONSEIL DES COLLÈGES (1988). *La qualité du français au collégial: éléments pour un plan d'action*. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Gouvernement du Québec.
- CONSEIL DU PATRONAT DU QUÉBEC (1989). *Réflexions pour aider les jeunes à mieux s'intégrer au marché du travail*. Présentation au Conseil permanent de la jeunesse, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL DU PATRONAT DU QUÉBEC (1992). *Commentaires du président du CPQ*. Colloque sur la maîtrise de la langue organisé par la Fédération des cégeps, Montréal, 26 mars.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987). *La qualité du français à l'école: une responsabilité partagée*. Avis au ministre de l'Éducation. Gouvernement du Québec.
- DABÈNE, M. (1994). L'évaluation de la lecture : approches didactiques et enjeux sociaux. *Lidil*, 10, p. 7-12
- DANEMAN, M. (1991). Individual Differences in Reading Skills. Dans R. BARR, M.L. KAMIL, P. MOSENTHAL et P.D. PEARSON (dir.), *Handbook of Reading Research, vol. II*. New York, Longmann, p. 512-538.
- DENHIÈRE, G. (1984). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille, Presses universitaires de Lille.
- DESCHÈNES, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Québec, Presses de l'Université du Québec, collection «Monographies de psychologie», no 7.
- DOLE, J.A., DUFFY, G.G., ROEHLER, L.R., PEARSON, P.D. (1991). Moving From the Old to the New : Research on Reading Comprehension Instruction. *Review of Educational Research*, 61, (2), p. 239-264.
- DUFAYS, J.-L., LEDUR, D. (1994). De l'anecdote stéréotypée au(x) sens second(s) : une expérience d'initiation à la lecture littéraire dans quatre classes de l'enseignement secondaire supérieur en Communauté française de Belgique. *Lidil*, 10, p. 121-148.
- DUPONT BUONOMO, N., SOUSSI, A., MARTIN, D. (1994). Lecture : compétence et intérêt(s) chez des élèves de 11-12 ans. *La lettre de la DFLM*, 14, p. 15-23.

- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (1980). *Ressources et pratiques pédagogiques*. Rapport final de recherche (version abrégée). Québec, Ministère de l'Éducation.
- FERLAND, L.-G., SANCHEZ, E. (1990). *Mise à niveau en français à l'entrée des collèges*. Rapport préparé à la demande du Service des programmes de la Direction générale de l'enseignement collégial.
- FISCHER, P.M., MANDL, H. (1984). Learners, Text Variables, and the Control of Text Comprehension and Recall. Dans H. MANDL et T. TRABASSO (dir.), *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum, p. 213-254 Rapporté dans RISKO, FAIRBANKS et ALVAREZ, 1991.
- FLIPPO, R.F., CAVERLY, D.C. (1991). *Teaching Reading and Study Strategies at the College Level*. Newark, Delaware, IRA.
- (1995). Formation technique : excellent; culture : médiocre. Dans *Les affaires*, le 5 août, Montréal.
- FRAISSE, E. (dir.). (1993). *Les étudiants et la lecture*. Paris, Presses universitaires de France, coll. Politiques d'aujourd'hui.
- FRAISSE, E. (1995). Approches de la lecture dans l'enseignement supérieur français. *Revue des sciences de l'éducation*, 21, (1), p. 37-59
- GAGNÉ, E.D. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston, Little, Brown and Company.
- GARDNER, H. (1992). Assessment in Context : The Alternative to Standardized Testing. Dans B.R. GIFFORD et M.C. O'CONNOR (dir.), *Changing Assessment. Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston, Kluwer Academic Publishers, p. 77-119.
- GARNER, R. (1988). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corp.
- GARON, R. (1996). *Effet d'une intervention destinée à des élèves de deuxième année du primaire sur l'acquisition et le transfert de l'effort selon le niveau de difficulté des tâches* (Thèse de doctorat non publiée). Montréal, Université de Montréal, Faculté des arts et des sciences.
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.
- GIASSON, J. (1992). Stratégies d'intervention en lecture : quatre modèles. Dans C. PRÉFONTAINE et M. LEBRUN (dir.), *La lecture et l'écriture*. Montréal, Les éditions Logiques, p. 219-239.
- GIASSON, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.

- GILLET, P. (1991). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris, Éditions sociales françaises.
- GLASER, R. (1991). Expertise and Assessment. Dans M. C. WITTRICK et E. L. BAKER (dir.), *Testing and Cognition*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, p. 17-30
- HENERSON, M.E., MORRIS, L.L., FITZ-GIBBON, C.T. (1987). *How to Measure Attitudes*. Newbury Park, California, Sage Publications.
- HOULD, R. (1980). *Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire, 1^{re} partie : Description des habitudes de lecture*. Québec, M.É.Q., Direction générale du développement pédagogique, Coll. S.R.E.P., Série "Études et documents".
- HOULE, R. (1989). *Recherche-action sur les étudiant(e)s du collégial éprouvant des difficultés majeures de lecture*. Rapport de recherche PAREA. Québec, Collège de la région de l'amiante.
- HUBERMAN, A.M., MILES, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, DeBoeck-Wesmael.
- JEZAK, M., PAINCHAUD, G., D'ANGLEJAN, A., TÉMISJIAN, K. (1995). Le rehaussement des exigences langagières en milieu de travail. *Revue des sciences de l'éducation*, 21, (2), p. 371-387.
- JOLY, R. (1996). Les étudiants que je voudrais avoir. *Québec français*, 101, p. 45-46.
- JUST, M.A., CARPENTER, P.A. (1987). *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Boston, Allyn et Bacon. Rapporté dans DANEMAN, 1991.
- KERLINGER, F.N. (1973). Reliability. Validity. Dans *Foundations of Behavioral Research*. New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 442-476.
- KINTSCH, W., VAN DIJK, T.A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. Traduit dans G. Denhière *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille, Presses universitaires de Lille, 1984, p. 85-142.
- KONINCK, G. de (1989). *Le questionnement de texte : un instrument d'apprentissage formatif* (Thèse de doctorat non publiée). Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- LAFERRIERE, A. (1994). Nécessité d'un cours de formation spécifique en lecture au collégial. *La page-écran*. Bulletin de l'Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au post-secondaire, 6, (1), p. 20-25.
- LAFONTAINE, D. (1993). Mesurer les compétences en lecture : apports et limites d'une enquête internationale. *La lettre de la DFLM*, 12, p. 5-7.

- LAFONTAINE, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans*. Paris, DeBoeck Université.
- LAVOIE, H. (1988). *Le tutorat par les pairs*. Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial.
- LEBRUN, M. (1987). *Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial* (Thèse de doctorat non publiée). Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- LEBRUN, M. (1989). Une formation fondamentale pour tous : les cours communs de français. *La formation fondamentale*. Actes du colloque «Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir!». T. 3. Montréal, Fédération des cégeps, p. 97-100.
- LEBRUN, M. (1994). Le journal dialogué : pour faire aimer la lecture. *Québec français*, 94, p. 34-36.
- LEBRUN, M., PARET, M.-C. (dir.) (1993). *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français*. Actes du V^e colloque international de didactique du français langue maternelle. Paris, Delachaux et Niestlé.
- LECAVALIER, J., BRASSARD, A. (1993). *L'enseignement stratégique en lecture / écriture*. Rapport de recherche PAREA. Valleyfield, Collège de Valleyfield.
- LECAVALIER, J., PRÉFONTAINE, C., BRASSARD, A. (1991). *Les stratégies de lecture / écriture au collégial*. Rapport de recherche PAREA. Valleyfield, Collège de Valleyfield.
- LEGENDRE, R., (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris, Larousse.
- LUNDQUIST, L. (1983). *L'analyse textuelle*. Paris, CEDIC.
- MARTEL, R. (1997). À propos de Ghila B. Sroka et Monique Larue. Dans *La Presse*, le 15 avril, Montréal, p. C13.
- MARZANO R.J., BRANDT, R.S., HUGUES, C.S., JONES, B.F., PRESSEISEN, B.Z., RANKIN, S.C., SUHOR, C (1988). Metacognition. *Dimensions of Thinking : a Framework for Curriculum and Instruction*. Alexandria, Virginia, ASCD, p. 9-17.
- McNICOLL, C. (1991). Compétence linguistique : b) les attentes des universités. Dans E Sanchez (dir.), *Didactique du français langue et littérature au collégial*. Actes du colloque de la coordination de français. Jonquière, Collège de Jonquière, p. 91-96.
- MEYER, B.J.F., FREEDLE R.O. (1984). Effects of Discourse Type on Recall. *American Educational Research Journal*. 21, (1), p. 121-143

- MEYER, J.-C. (1993). Quelques pratiques scolaires d'évaluation de la lecture. *La lettre de la DFLM*, 12, p. 16-21.
- MEYER, J.-C., BREUIL, M., BARBOSA, Y., OLINGER, D. (1994). La lecture des textes de leçons en classe de 5^e. *La lettre de la DFLM*, 14, p. 24-28.
- MOSS, P. (1992). Shifting Conceptions of Validity in Educational Measurement : Implications for Performance Assessment. *Review of Educational Research*, 62, (3), p. 229-258.
- NIEDOBA, A. (1991). Compétence linguistique : a) du primaire à l'université. Dans E Sanchez (dir.), *Didactique du français langue et littérature au collégial*. Actes du colloque de la coordination de français. Jonquière, Collège de Jonquière, p. 71-96.
- NIST, S.L., MEALEY, D.L. (1991). Teacher-Directed Comprehension Strategies. Dans R.F. FLIPPO et D.C. CAVERLY (dir.), *Teaching Reading and Study Strategies at the College Level*. Newark, Delaware, IRA, p. 42-85.
- NOËL, C., TURCOTTE, A.G. (1991a). *Bilan des réponses à l'enquête auprès des coordonnateurs des divers départements*. Document interne.
- NOËL, C., TURCOTTE, A.G. (1991b). Problématique des objectifs terminaux : Un plan de formation langagière pour le collégial. Dans E. Sanchez (dir.), *Actes du Colloque Didactique du français langue et littérature au collégial*, Jonquière, Collège de Jonquière, p. 111-118.
- NOËL, C., TURCOTTE, A.G. (1992). La lecture et l'écriture au collégial. *Québec français*, 84, p. 41-44.
- NOËL, C., TURCOTTE, A.G. (1993). *La compétence langagière dans les cours de français au niveau collégial : objectifs de formation et taxinomie des connaissances*. Longueuil, Collège Édouard-Montpetit.
- OGLE, D. M. (1988). Implementing Strategic teaching. *Educational Leadership*, 46, (4), p. 47-60.
- OKA, E., PARIS, S. (1987). Patterns of Motivation and Reading Skills in Underachieving Children. Dans S. CECI (dir.), *Handbook of Cognitive, Social, and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities*. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum, p. 115-145. Rapporté dans SCHEID, 1993.
- PALINCSAR, A.S., BROWN, A.L. (1989). Instruction for Self-Regulated Reading. Dans *Toward the Thinking Curriculum : Current Cognitive Research*. Association for Supervision and Curriculum Development Yearbook, p. 19-39.
- PALKIEWICZ, J. (1979). *Comportement culturel des étudiants du secondaire V*. Québec, Commission scolaire régionale de Chambly, Direction des services de recherche et de planification.

- PALMER, D., GOETZ, E. (1988). Selection and Use of Study Strategies : The Role of the Studier's Beliefs about Self and Strategies. Dans C. WEINSTEIN, E. GOETZ et P. ALEXANDER (dir.), *Learning and Study Strategies : Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. San Diego, Californie, Academic Press. Rapporté dans RISKO, FAIRBANKS et ALVAREZ, 1991.
- PARENT, S., VAN DER MAREN, J.-M. (1989). Stratégies d'étude d'un texte. *Prospectives*, 25, (2), p. 85-94.
- PARIS, S., MYERS, M. (1981). Comprehension Monitoring, Memory, and Study Strategies of Good and PoOr Readers. *Journal of Reading Behavior*, 13, p. 5-24. Rapporté dans SCHEID, 1993.
- PARIS, S.G., WASIK, B.A., TURNER, J.C. (1991). The Developpement of Strategic Readers. Dans R. BARR, M.L. KAMIL, P. MOSENTHAL et P.D. PEARSON (dir.), *Handbook of reading research Vol. II*. New York, Longman, p. 609-640.
- PEARSON, P.D., FIELDING, L. (1991). Comprehension Instruction. Dans R. BARR, M.L. KAMIL, P. MOSENTHAL et P.D. PEARSON (dir.), *Handbook of Reading Research, vol. II*. New York, Longman, p. 815-860
- PERRENOUD, P. (1992). *Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systémique du changement pédagogique* (conférence dans le cadre de l'Établissement secondaire de Gland, Canton de Vaud, en juin).
- PERRONE, V. (1991). *Expanding Student Assessment*. Alexandria, Virginia, ASCD.
- PICHER, C. (1996). Le monde fou de l'éducation. Dans *La Presse*, le 5 septembre, Montréal, p. C3.
- PIERRE, R. (1991). De l'alphabétisation à la littératie : pour une réforme en profondeur de l'enseignement. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 28, (2), p. 151-186.
- PIERRE, R. (1994). Savoir-lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire. Dans J.-Y. BOYER, J.-P. DIONNE et P. RAYMOND (dir.), *Évaluer le savoir-lire*. Actes du Symposium tenu à l'UQAH en mai 1992. Montréal, Les éditions Logiques, p. 275-317.
- PRÉFONTAINE, C., LECAVALIER, J. (1996). Analyse de l'intelligibilité de textes prescriptifs. *Revue québécoise de linguistique*, 25, (1), p. 99-143.
- PRESSLEY, M. (1990). *Cognitive Strategy Instructions ...* Cambridge, Massachusetts, Brookline Books.
- REINWEIN, J. (1992). La technique Zigzag comme outil pour mesurer l'effet de l'illustration et du texte sur le lecteur en langue seconde. Dans C. PRÉFONTAINE et M. LEBRUN (dir.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*. Montréal, Les éditions Logiques, p. 261-306.

- RESNICK, L.B., RESNICK, D.P. (1992). *Assessing the Thinking Curriculum : New Tools for Educational Reform*. Dans B. R. GIFFORD et M. C. O'CONNOR (dir.), *Changing Assessment. Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston, Kluwer Academic Publishers, p. 37-75
- RISKO, V.J., FAIRBANKS, M.M., ALVAREZ, M.C. (1991). *Internal Factors that Influence Study*. Dans R.F. FLIPPO et D.C. CAVERLY (dir.), *Teaching Reading and Study Strategies at the College Level*. Newark, Delaware, IRA, p. 237-293.
- RUDELL, R.B., SPEAKER, R.B. Jr. (1985). *The Interactive Reading Process: a Model*. Dans H. SINGER et R.B. RUDELL (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware, International Reading Association, p. 751-793
- SAINT-EXUPÉRY, A. de (1939). *Terre des hommes*. Paris, Éditions Gallimard.
- SAMUELS, S.J. (1987). *Information Processing Abilities and Reading*. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 18-22. Rapporté dans SCHEID, 1993.
- SCHEID, K. (1993). *Helping Students Become Strategic Learners*. Cambridge, Massachusetts, Brookline Books.
- SEIDMAN, I.E. (1991). *Interviewing as Qualitative Research*. New York, Teachers College Press, Columbia University.
- SAINT-ONGE, M. (1992). *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils?* Montréal, Beauchemin.
- SPEAR, L., STERNBERG, R. (1987). *An Intervention-Processing Framework for Understanding Reading Disability*. Dans S. CECI (dir.), *Handbook of Cognitive, Social, and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities*. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum, p. 3-31. Rapporté dans Scheid, 1993.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les éditions Logiques.
- TARDIF, J. (1993). *L'évaluation dans le paradigme constructiviste*. Dans R. HIVON (dir.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*. Sherbrooke, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, p. 27-56.
- TARDIF, J. (1994). *L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance*. Dans J.-Y. BOYER, J.-P. DIONNE et P. RAYMOND (dir.), *Évaluer le savoir-lire. Actes du Symposium tenu à l'UQAH en mai 1992*. Montréal, Les éditions Logiques, p. 69-102
- TIERNEY, R.J. (1990). *Redefining Reading Comprehension*. *Educational Leadership*, 48, (7), p. 37-42.

- TREMBLAY, M. (1994). *Un ange cornu avec des ailes de tôle*. Montréal, Leméac éditeur.
- TURCOTTE, A.G. (1990). Vers un plan de formation en lecture. *Lire et écrire au collégial*. Actes du 4^e colloque annuel tenu à Sainte-Foy. Montréal, Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial, p. 51-57
- TURCOTTE, A.G. (1992). *Un cadre théorique sur la lecture et un modèle du lecteur (conçus en vue de l'évaluation diagnostique du lecteur cégéprien)* (Mémoire de M.A. non publié). Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- TURCOTTE, A.G. (1993). Maîtriser sa langue, c'est aussi savoir lire! *Bulletin*, 6, (3), Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial, p. 12.
- TURCOTTE, A.G. (1994). Compétences et perceptions du lecteur évaluées de façon authentique. *Lidil*, 10, p. 13-38.
- TURCOTTE, A.G. (1995). *TeLeC - Test diagnostique de lecture pour le collégial. Guide d'utilisation* (Document non publié). Longueuil, collège Édouard-Montpetit.
- TURCOTTE, A. G., NOEL, C., BUGUET-MELANÇON, C. (1990). La compétence langagière au collégial: une responsabilité à partager. Dans *Développer ses compétences*. Atelier 3.8 des Actes du 10^e colloque annuel. Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- (1996). Un appel urgent en faveur de l'éducation publique. Dans *La Presse*, le 8 octobre, Montréal, p. A 17.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1984). Introduction aux problématiques et aux méthodes. *Prospectives*, 20, (1-2), p. 25-33.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, les Presses de l'Université de Montréal.
- VAN DIJK, T.A., KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, Academic Press.
- VESLIN, O. et J. (1992). *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris, Hachette.
- VIGNER, G. (1979). *Lire: du texte au sens*. Paris, Clé international.
- VIGNEAULT, G. (1992). *Bois de marée*. Montréal, Nouvelles éditions de l'Arc.
- VYGOTSKY, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris, Éditions sociales.

- WIGGINS, G. (1991). Standards, not Standardization : Evoking Quality Student Work. *Educational Leadership* , 48, (5), p. 18-25.
- WIGGINS, G. (1992). Creating Tests Worth Taking. *Educational Leadership* , 49, (8), p. 26-33.
- WIGGINS, G. (1993). *Assessing student performance*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- WITTROCK, M.C. (1991). Cognition and Testing. Testing and Recent Research in Cognition. Dans M.C. WITTROCK et E.L. BAKER (dir.), *Testing and Cognition*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, p. 1-16
- WONNACOTT, T.H., WONNACOTT, R.J. (1984). *Statistique. Économie - Gestion - Sciences - Médecine*. Paris, Economica.
- WONG, B.Y.L., JONES, W. (1982). Increasing Metacomprehension in Learning Disabled and Normally Achieving Students through Self-Questioning Training. *Learning Disability Quarterly*, 5. p. 228-240. Rapporté dans SCHEID, 1993.
- WORHTEN, B.R., SPANDEL, V. (1991). Putting the Standardized Test Debate in Perspective. *Educational Leadership* , 48, (5), p. 65-69.

ANNEXES

- 1. La définition et la description des variables du TeLeC utilisées dans cette thèse**
- 2. Le protocole d'entrevue**
- 3. Le codage d'une entrevue**
- 4. Les données quant à la perception de l'évolution**
- 5. Les indices d'évolution : synthèse des données**
- 6. Les données quant aux facteurs d'évolution**
- 7. Les facteurs d'évolution : synthèse des données par facteurs et thèmes**
- 8. La méthodologie test-retest : synthèse des données**

Annexe 1

La définition et la description des variables du TeLeC utilisées dans cette thèse

Avertissement :

- La notion de traits utilisée ici pour décrire la composition de quelques variables correspond généralement à un critère de correction ou à quelques critères de correction formulés de façon identique dans plusieurs tâches. Les variations tolérées dans l'énoncé des critères concernent l'ajustement du critère à la tâche visée.
- Lorsqu'il est question de sous-variables, il s'agit de variables intermédiaires créées par la combinaison de quelques critères de correction.

VARIABLES	SIGNIFICATION	CONTENU (TRAITS OU VARIABLES VISÉS)
1. PERFORMANCE DANS LES 8 TÂCHES		Variables fixant une note évaluant la performance d'un élève pour une tâche donnée.
Tâche 1	Note évaluant la performance dans la tâche relative à la progression des états émotifs.	Sept critères de correction .
Tâche 2	Note évaluant la performance dans la tâche relative à la transition entre deux paragraphes.	Quatre critères de correction.
Tâche 3	Note évaluant la performance dans la tâche relative au type de texte.	Quatre critères de correction.
Tâche 4	Note évaluant la performance dans la tâche relative au connecteur interphrastique.	Quatre critères de correction.
Tâche 5	Note évaluant la performance dans la tâche relative à l'idée globale du texte.	Quatre critères de correction.
Tâche 6	Note évaluant la performance dans la tâche relative au sujet et à l'idée principale de trois parties du texte.	Huit critères de correction.
Tâche 7	Note évaluant la performance dans la tâche relative au sens d'une image.	Trois critères de correction.
Tâche 8	Note évaluant la performance dans la tâche relative au ton du texte.	Trois critères de correction.

VARIABLES	SIGNIFICATION	CONTENU (TRAITS OU VARIABLES VISÉS)
2. PERFORMANCE AU TEST		Variables fixant une note évaluant la performance de l'élève dans des parties de test ou dans l'ensemble du test.
Performance globale au test	Note établissant la performance d'un élève pour l'ensemble du test à partir d'un calcul qui pondère l'impact de chacune des huit tâches.	Huit notes de performance : Tâche 1, Tâche 2, Tâche 3, Tâche 4, Tâche 5, Tâche 6, Tâche 7, Tâche 8.
Note globale pour le texte 1	Note établissant la performance d'un élève à partir d'un calcul qui pondère l'impact des deux tâches du texte 1.	Deux notes de performance : - celle concernant la progression des états émotifs (Tâche 1), - celle concernant la transition entre deux paragraphes (Tâche 2).
Note globale pour le texte 2	Note établissant la performance d'un élève à partir d'un calcul qui pondère l'impact des deux tâches du texte 2.	Six notes de performance : - celle concernant le type de texte (Tâche 3), - celle concernant un connecteur interphrastique (Tâche 4), - celle concernant l'idée globale du texte (Tâche 5), - celle concernant le sujet et l'idée principale (Tâche 6), - celle concernant le sens d'une image (Tâche 7), - celle concernant le ton du texte (Tâche 8).
3. LE RESPECT DU TEXTE		Variable évaluant la capacité de l'élève à respecter le texte dans la réalisation des tâches.
Respect des textes	Note évaluant le respect du sens des textes par l'élève.	Deux traits : - l'absence d'erreurs de sens; - la cohérence avec le texte.

VARIABLES	SIGNIFICATION	CONTENU (TRAITS OU VARIABLES VISÉS)
4. LES VARIABLES COGNITIVES		Variables évaluant la performance de l'élève quant aux trois niveaux de compréhension posés par le modèle théorique.
SUPER	Note évaluant la maîtrise de la compréhension du type de texte et de ce qui la caractérise (la super-structure).	Trois sous-variables : - l'identification du type de texte; - l'identification du ton d'un texte; - la maîtrise des opérations d'inférence appliquées au type de texte et au ton du texte.
MACRO	Note évaluant la maîtrise de la compréhension d'ensemble d'un texte (la macrostructure).	Cinq sous-variables : - la compréhension d'ensemble; - l'interprétation d'une image; - la maîtrise des opérations de réduction; - la maîtrise des opérations de structuration des idées; - l'interprétation de la transition entre deux paragraphes.
MICRO	Note évaluant la maîtrise de la compréhension de détail d'un élève dans la phrase (la microstructure).	Trois sous-variables : - la compréhension du sens d'un mot; - le repérage de mots exprimant une idée; - la compréhension de détails dans un texte.

VARIABLES	SIGNIFICATION	CONTENU (TRAITS OU VARIABLES VISÉS)
5. LES VARIABLES LANGAGIÈRES		Variables évaluant la performance de l'élève quant aux trois aspects des compétences langagières posés par le modèle théorique.
DISCOURS	Note évaluant la maîtrise des aspects discursifs des compétences langagières d'un élève.	Trois sous-variables : - l'identification du type de texte; - l'interprétation d'une image; - l'identification du ton d'un texte.
TEXTE	Note évaluant la maîtrise des aspects textuels de la compétence langagière d'un élève.	Deux sous-variables : - la compréhension d'ensemble; - l'interprétation de la transition entre deux paragraphes.
PHRASE	Note évaluant la maîtrise des aspects phrastiques (linguistiques) de la compétence langagière d'un élève.	Trois sous-variables : - le repérage de mots exprimant une idée; - l'utilisation de mots pour désigner une information locale dans un texte; - l'interprétation d'un connecteur interphastique.

VARIABLES	SIGNIFICATION	CONTENU (TRAITS OU VARIABLES VISÉS)
6. LES COMPOSANTES RELATIVES À LA CON- NAISSANCE MÉTACOGNITIVE DE SOI ET DES TÂCHES		Variables établissant la perception consciente que l'élève a de lui-même et des tâches à réaliser.
Compétence	Valeur établie par l'élève sur une échelle de 1 à 6 représentant la perception de sa compétence.	Un trait mesuré deux fois : - l'élève juge qu'il a les con- naissances et les habiletés requis par la tâche qu'il a effectuée et décrite.
Contrôle	Valeur établie par l'élève sur une échelle de 1 à 6 représentant sa perception du contrôle qu'il exerce sur son activité.	Un trait mesuré deux fois : - l'élève croit qu'il contrôle la réalisation de la tâche qu'il a effectuée et décrite.
Compréhension de la tâche	Valeur établie par l'élève sur une échelle de 1 à 6 représentant sa perception quant à la compréhension de la tâche décrite.	Un seul trait mesuré deux fois : - l'élève croit comprendre en quoi consiste la tâche qu'il a effectuée et décrite.
Difficulté de la tâche	Valeur établie par l'élève sur une échelle de 1 à 5 représentant sa perception quant au niveau de diffi- culté de la tâche.	Un seul trait mesuré deux fois : - l'élève évalue le niveau de difficulté de la tâche qu'il a effectuée et décrite.
Difficulté du texte	Valeur établie par l'élève sur une échelle de 1 à 5 représentant sa perception quant au niveau de difficulté du texte.	Un seul trait mesuré deux fois pour chaque texte, avant et après l'exécution de tâches du test : - l'élève évalue le niveau de difficulté du texte lu.
Utilité de la tâche	Valeur établie par l'élève sur une échelle de 1 à 6 représentant la perception que la maîtrise de la tâche lui servira dans la vie.	Un seul trait mesuré deux fois: - l'élève croit que la maîtrise de la tâche lui servira dans la vie.
Connaissances requises	Note évaluant la connais- sance consciente que l'élève a des éléments requis par la tâche qu'il décrit.	Un seul trait évalué deux fois: - l'identification des actions requi- ses, de l'objet visé et des critères nécessaires à la réalisation de la tâche.

VARIABLES	SIGNIFICATION	CONTENU (TRAITS OU VARIABLES VISÉS)
7. SOUS-VARIABLES DIVERSES		Sous-variables permettant d'évaluer la performance de l'élève sous l'angle de diverses sous-compétences entrant en composition dans les variables précédentes.
Compréhension de détails	Sous-variable relative à la compréhension de détails dans un texte.	Trois traits : - l'identification d'états émotifs; - l'identification de la cause des états émotifs; - l'identification du rapport conceptuel utile à la transition entre deux paragraphes.
Compréhension d'ensemble	Sous-variable relative à la compréhension d'ensemble.	Trois traits mesurant l'aspect global de la compréhension : - l'idée globale du texte; - le sujet; - l'idée principale d'une partie du texte.
Compréhension du sens d'un mot	Sous-variable relative à l'attribution d'un sens à un mot.	Deux traits : - l'établissement du lien de sens entre deux phrases véhiculé par un connecteur; - l'établissement du sens contextuel d'un mot.
Connecteur	Sous-variable relative à l'interprétation d'un connecteur interphrastique.	Deux traits : - l'explicitation du lien de sens; - la prise en compte du contexte phrastique.
Désigne	Sous-variable relative à l'utilisation de mots pour exprimer une idée.	Deux traits : - la désignation explicite d'états émotifs; - le choix d'un substitut pour un connecteur interphrastique.
Image	Sous-variable relative à l'interprétation d'une image	Deux traits : - l'interprétation du sens imagé du mot; - la prise en compte du contexte dans l'interprétation du sens imagé.

VARIABLES	SIGNIFICATION	CONTENU (TRAITS OU VARIABLES VISÉS)
Image	Sous-variable relative à l'interprétation d'une image	Deux traits : - l'interprétation du sens imagé du mot; - la prise en compte du contexte dans l'interprétation du sens imagé.
Inférence	Note évaluant la maîtrise des opérations d'inférence.	Deux traits : - l'explicitation d'une information implicite; - la cohérence avec le texte.
Réduction	Note évaluant la maîtrise des processus de réduction d'un texte.	Trois traits : - l'élimination des détails et de la redondance; - l'absence de surgénéralisation; - le reflet de l'ensemble du texte.
Repérage	Sous-variable relative à la capacité de l'élève de relever dans un texte des mots exprimant une idée particulière	Deux traits : - relever les mots exprimant un état émotif; - relever les mots utiles à la transition entre deux paragraphes.
Structuration	Note évaluant la maîtrise des opérations de structuration des informations dans un texte.	Deux traits : - la progression ou le découpage des éléments dans le texte; - la cohérence référentielle entre les éléments.
Ton	Sous-variable relative à l'interprétation du ton du texte 2	Deux traits : - la caractérisation du ton; - la recherche d'appui dans le texte.
Transition	Sous-variable relative à l'interprétation de la transition entre deux paragraphes	Deux traits : - le rapport conceptuel utile à la transition; - la progression dans les idées.
Type de texte	Sous-variable relative à l'identification du type de texte	Trois traits : - l'explication juste de la nature du type de texte choisi; - le lien juste entre le type de texte choisi et l'intention de l'auteur; - l'identification des caractéristiques d'un type de texte.

Annexe 2

Le protocole d'entrevue

Document A :
Fiche de présentation de l'entrevue et de consentement du sujet

Document B :
Document de l'intervieweur

Document C :
Document remis à l'élève

Document A : Fiche de présentation de l'entrevue et de consentement du sujet

EVOLUTION DES CÉGÉPIENS COMME LECTEURS	N^o D'ENTREVUE _____
PRÉSENTATION	Nom de l'élève : _____

NATURE DE LA RECHERCHE

Une recherche exploratoire visant à mieux connaître les cégépiens comme lecteurs. Elle se fait en deux phases : d'abord la passation du test à deux reprises; ensuite des entrevues avec quelques étudiants choisis au hasard.

LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

1. Faire un portrait des cégépiens comme lecteurs.
2. Décrire leur évolution comme lecteurs à la suite de trois sessions au cégep.
3. Étudier avec quelques sujets les facteurs qui ont contribué à leur évolution.

LE RÔLE DES ÉTUDIANTS EN ENTREVUE

1. Décrire comment ils se perçoivent comme lecteurs et quels signes les amènent à se percevoir ainsi.
2. Évaluer leur évolution comme lecteurs pendant leurs études collégiales et décrire les signes qui les amènent à ce jugement.
3. Analyser les facteurs qui expliquent leur évolution comme lecteurs.

LE DÉROULEMENT DE L'ENTREVUE

De façon générale, l'entrevue se déroule en deux temps : d'abord une partie plus libre où l'étudiant est invité à développer sa réflexion à partir de quelques questions de l'intervieweur; ensuite, une partie plus dirigée où l'intervieweur posera plus de questions et laissera moins de place au développement des réponses. Dans l'ensemble, ce qui importe, c'est la justesse, l'authenticité des réponses fournies, ainsi que leur clarté, leur précision. Toute réponse est bonne si elle est véridique.

L'UTILISATION DES DONNÉES

L'enregistrement de l'entrevue permettra de réécouter les réponses exactes et d'en faire une étude précise. Cependant, chaque sujet peut être assuré que la plus stricte confidentialité sera respectée, que ces enregistrements ne seront accessibles qu'aux personnes qui participent à cette recherche et qu'ils seront détruits à la fin de la recherche. Par ailleurs, pendant l'entrevue, seul le prénom sera utilisé, ce qui ne peut suffire à identifier les sujets.

UN BILAN PERSONNEL

À la suite de l'entrevue, chaque sujet recevra par la poste un bilan sommaire de son portrait de lecteur et de son évolution pendant les études collégiales.

(verso)

CONSENTEMENT DU SUJET

Ayant pris connaissance des informations relatives à la nature et aux objectifs de la recherche, au déroulement des entrevues et à mon rôle dans celles-ci, et compte tenu des garanties qui me sont données quant à la confidentialité des données et quant à l'anonymat de l'utilisation qui en sera faite, je consens librement à prendre part à cette entrevue.

(signature de l'étudiant)

Document B : Document de l'intervieweur

ÉVOLUTION DES CÉGÉPIENS COMME LECTEURS

**Recherche en vue du Ph. D. en didactique
Université de Montréal**

PROTOCOLE D'ENTREVUE

Document de l'intervieweur

André G. Turcotte

Avril 1995

Consignes à l'intervieweur (relatives au déroulement de l'entrevue)

- 1re étape : faire un test de voix avec l'élève pour vérifier le niveau d'enregistrement nécessaire; en profiter pour indiquer à l'élève les bruits à éviter pour ne pas nuire à la qualité de l'enregistrement.
- 2e étape : remettre à l'élève le texte de présentation et le lire avec lui; en profiter pour créer un climat détendu en lui rappelant qu'il n'est l'objet d'aucune évaluation pendant cette rencontre et que c'est l'intervieweur qui est ici pour apprendre; répondre aux questions de clarification de l'élève tout en réduisant les commentaires au minimum. Faire signer la feuille de présentation par l'élève et mettre celle-ci de côté jusqu'à la fin de l'entrevue.
- 3e étape : annoncer à l'élève que c'est le moment d'aborder la première partie de l'entrevue; poser à l'élève les questions de la première partie une à une en lui laissant le temps de réfléchir et de répondre calmement aux questions; utilisez les sous-questions de la rubrique [Au besoin] pour amener l'élève à préciser ou confirmer sa réponse. En cas d'incertitude, l'intervieweur peut demander à l'élève de résumer sa réponse en quelques mots; si cela ne suffit pas, l'intervieweur devrait répéter ou résumer la réponse de l'élève en ses propres mots et demander à l'élève s'il est d'accord avec son énoncé.
- 4e étape : Après les dernières questions de la première partie, féliciter l'élève de sa collaboration; vérifier s'il est fatigué et lui accorder quelques minutes de repos avant de poursuivre s'il le demande. Remettre à l'élève le questionnaire de la deuxième partie de l'entrevue et le lire avec lui; expliquer le fonctionnement du tableau d'évaluation du rapport coût / bénéfice. S'assurer que l'élève garde devant lui et la liste des items auxquels il doit réagir et le tableau plastifié d'évaluation du rapport coût / bénéfice. L'intervieweur garde devant lui les questions de la deuxième partie et il prend un document d'enregistrement des données et y inscrit les réponses de l'élève au fur et à mesure que progresse l'entrevue. Les stratégies utilisées en cas d'incertitude lors de l'étape précédente pourront également servir pour la question relative à l'apport d'une stratégie dans l'apprentissage de l'élève et celle relative à l'explication du rapport coût / bénéfice. Au moment où l'élève indique son choix quant au rapport coût / bénéfice, le redire en lettre codée s'il l'a énoncé en mots ou le redire en mots s'il l'a énoncé en lettre codée.
- 5e étape : Remercier l'élève de sa participation, lui rappeler que les données le concernant seront traitées de façon confidentielle et qu'il recevra par la poste, vers la fin du mois de mai, un bilan de son évolution comme lecteur telle que le test la révèle.
- 6e étape : Après le départ de l'élève, inscrire le numéro d'entrevue et le nom de l'élève au sommet de la feuille de présentation, le numéro d'entrevue et le numéro du sujet et son prénom au sommet du document d'enregistrement de la deuxième partie et sur la cassette.

Première partie

CONSIGNES [lues au sujet]

1. Répondre rapidement aux questions de perception, puis réfléchir aux indices qui lui font croire à cette perception.
2. Se rappeler de l'importance de réponses véridiques et claires.
3. Pour répondre aux questions, se référer à ses expériences de lecture depuis qu'il étudie au cégep, peu importe qu'il s'agisse de lectures personnelles ou scolaires, et peu importe la matière scolaire visée.

QUESTIONS [texte réservé à l'intervieweur]

1. On dit que pour effectuer des études collégiales, on doit lire beaucoup. Juges-tu que tu es un bon ou un mauvais lecteur? ... Qu'est-ce que tu veux dire par ça? ... Peux-tu détailler ta réponse?

[Au besoin :]

Possèdes-tu les connaissances et les habiletés nécessaires pour tirer profit des textes que tu dois lire?

Sais-tu comment t'y prendre pour faire les lectures demandées de façon efficace et rentable?

Comment perçois-tu la lecture, les tâches de lecture, les textes à lire?

2. À quoi te rends-tu compte que tu es un bon (ou mauvais) lecteur? ... As-tu des indices précis qui te font penser ça? ... Y a-t-il des expériences de lecture ou d'autres événements qui te conduisent à penser comme ça?
3. Penses-tu que, depuis trois sessions d'études collégiales, tu as changé comme lecteur? ... Serais-tu un meilleur lecteur maintenant qu'il y a trois sessions? plus rapide? plus habile? plus efficace? plus rentable? Que veux-tu dire par cela?
4. À quoi te rends-tu compte que tu t'es amélioré? (ou que tu ne t'es pas amélioré) pendant les trois dernières sessions? Peux-tu préciser avec des exemples?

[Au besoin :]

Possèdes-tu, plus qu'avant, les connaissances et les habiletés nécessaires pour tirer profit des textes que tu dois lire?

Sais-tu, mieux qu'avant, comment t'y prendre pour faire les lectures demandées?

Te préoccupes-tu, plus qu'avant, d'être efficace, rentable dans tes lectures?

Perçois-tu la lecture, les tâches de lecture, les textes de la même façon qu'auparavant?

5. À ton avis, qu'est-ce qui a entraîné chez toi ce changement (ou cette absence de changement)? ... Y a-t-il des raisons, des causes, des facteurs qui auraient produit ce phénomène? Peux-tu expliquer ta réponse ou la détailler?

[Au besoin :]

Il y a plusieurs façons de regarder ce phénomène. Certains pensent qu'il s'agit de raisons personnelles. D'autres disent qu'il s'agit de facteurs scolaires. Toi, qu'en penses-tu? Peux-tu détailler ta réponse?

Parmi les raisons personnelles invoquées parfois, certains parlent d'une maturité plus grande, de connaissances plus grandes, d'objectifs personnels qui se sont précisés, de prise de conscience. Toi, à quoi aurais-tu envie d'attribuer ton changement comme lecteur?

Parmi les facteurs scolaires, certains parlent de livres lus, de travaux particuliers, de consignes, d'explication par leur professeur, de services de la bibliothèque, ... Toi, quels éléments de ta vie scolaire au cégep invoquerais-tu pour expliquer ton changement comme lecteur.

6- [Au choix, A ou B, selon la réponse à la question 3 :]

A- Si je t'avais appris, aujourd'hui, que tes résultats au test indiquent que tu n'as pas progressé comme lecteur pendant les trois dernières sessions, quelle aurait été ta réaction? ... Peux-tu expliquer ce que tu veux dire par ça? ... Par quels facteurs personnels et scolaires expliquerais-tu ce phénomène?

B- Si je t'avais appris, aujourd'hui, que tes résultats au test indiquent que tu as progressé comme lecteur pendant les trois dernières sessions, quelle aurait été ta réaction? ... Peux-tu expliquer ce que tu veux dire par ça? ... Par quels facteurs personnels et scolaires expliquerais-tu ce phénomène?

7. Est-ce que tu penses avoir appris quelque chose à propos de la lecture en faisant le test :

- la première fois? Explique ce que tu veux dire. Cela a-t-il pu t'aider lors de la deuxième passation du test?
- la deuxième fois? Explique ce que tu veux dire. Peux-tu expliquer pourquoi cela ne s'est pas produit la première fois?

8. En passant le test la deuxième fois,

A- As-tu reconnu les textes et les tâches de lecture?

B- Quel effet cela t'a fait?

[Au besoin :] cela a-t-il eu une influence sur ton envie de bien réussir le test? sur ton effort pour bien réussir le test? Y a-t-il des tâches de lecture pour lesquelles tu as eu une réaction particulière dont tu te souviens?

C- As-tu eu des souvenirs précis de la première fois où tu as passé le test? précise-les.

D- Penses-tu que cela a pu t'aider ou te nuire dans la passation du test?

DEUXIÈME PARTIE (remise au sujet)**CONSIGNES (lues au sujet)**

1. Répondre rapidement aux questions en se rappelant qu'elles ne portent que sur les études collégiales et qu'elles concernent toutes les matières.
2. Se rappeler l'importance de réponses véridiques et claires.
3. Les questions portent sur le contenu ou les méthodes d'enseignement de la lecture. Le tableau qui suit présente les objets sur lesquels portent les questions et rappelle les quatre questions, toujours les mêmes.

QUESTIONS (lues au sujet)

1. Durant tes études collégiales, peu importe le cours, [utilisez l'une des questions suivantes selon la section de l'entrevue]
 - un professeur t'a-t-il déjà montré à utiliser une des stratégies de lecture suivantes? [section 1]
 - un professeur a-t-il utilisé une des méthodes d'enseignement suivantes en rapport avec des tâches de lecture? [section 2]
 - as-tu suivi un des cours énumérés dans la section 3?
2. Si oui, cet enseignement a-t-il eu un effet positif, nul ou négatif sur ton évolution comme lecteur?
3. Selon la réponse donnée à la question 2 :
 - Puisque tu estimes que cet enseignement a eu un effet positif (nul, négatif),
 - précise ce que cela t'a apporté [effet positif].
 - précise pourquoi cela n'a eu aucun effet [effet nul].
 - précise en quoi cela t'a nui [effet négatif].
4. Comment évalues-tu le rapport coût / bénéfice de la stratégie de lecture enseignée ou de la méthode d'enseignement employée? Pour établir ton jugement, serts-toi du tableau ci-dessous.
Peux-tu expliquer ton jugement en quelques mots.

		BÉNÉFICE		
		ÉLEVÉ	MOYEN	FABLE
COÛT	ÉLEVÉ	A	B	C
	MOYEN	D	E	F
	FABLE	G	H	I

TABLEAU (conservé devant soi par le sujet)

OBJET DES QUESTIONS	QUESTIONS			
	1. Enseignement?	2. Effet positif, nul ou négatif?	3. Apport?	4. Rapport coût / bénéfice?
PREMIÈRE SECTION: Stratégies de lecture				
1. Faire un résumé.				
2. Faire des fiches de lecture.				
3. Construire une carte sémantique.				
4. Établir le plan d'un texte (idées principales, idées secondaires).				
5. Souligner des éléments dans le texte.				
6. Inscrire des notes en marge.				
7. Établir le sujet du texte.				
8. Établir l'idée principale du texte.				
9. Déterminer les mots clés.				
10. Repérer les mots d'articulation.				
11. Reconnaître le type de texte.				
12. Établir l'intention de l'auteur.				
13. Se représenter le texte lu comme une image (imagerie mentale).				
14. Poser des questions sur le texte lu.				
15. Identifier qui parle ou qui l'auteur fait parler.				
16. Identifier le ou les systèmes de valeurs sous-jacents au texte.				

OBJET DES QUESTIONS	QUESTIONS			
	1. Enseignement?	2. Effet positif, nul ou négatif?	3. Apport?	4. Rapport coût / bénéfice?
DEUXIÈME SECTION : Stratégies d'enseignement				
17. Préparer en classe la lecture d'un texte.				
18. Proposer des buts de lecture.				
19. Identifier les connaissances requises.				
20. Identifier les difficultés particulières.				
21. Expliquer comment lire un texte.				
22. Simuler en classe, à voix haute, le processus de lecture d'un texte.				
23. Expliquer comment résoudre les difficultés rencontrées en cours de lecture.				
24. Simuler la résolution de difficultés de lecture en classe.				
25. Expliquer une stratégie de lecture.				
26. Simuler l'utilisation d'une stratégie de lecture.				
27. Expliquer quand et comment se servir d'une stratégie donnée.				
28. Simuler l'utilisation d'une stratégie dans un nouveau texte.				
29. Expliquer les tâches de lecture.				
30. Expliquer les consignes de lecture.				
31. Superviser la réalisation individuelle d'une tâche de lecture.				

OBJET DES QUESTIONS	QUESTIONS			
	1. Enseignement?	2. Effet positif, nul ou négatif?	3. Apport?	4. Rapport coût / bénéfice?
32 Superviser la réalisation en équipe d'une tâche de lecture.				
33. Faire un test de lecture à la suite de la lecture d'un texte.				
34. Effectuer une rétroaction individuelle (donner du feedback) à la suite de l'évaluation de la lecture d'un texte.				
TROISIÈME SECTION : Curriculum de l'élève				
35. Suivre un cours de mise à niveau en Français.				
36. Suivre le cours de Relation d'aide ... et travailler comme assistant au CAF.				
37. Suivre un cours de Français comme cours complémentaire.				

Document C : Document de l'élève

ÉVOLUTION DES CÉGÉPIENS COMME LECTEURS

**Recherche en vue du Ph. D. en didactique
Université de Montréal**

PROTOCOLE D'ENTREVUE

Deuxième partie

Document remis à l'élève

André G. Turcotte

Avril 1995

CONSIGNES

1. Répondre rapidement aux questions en se rappelant qu'elles ne portent que sur les études collégiales et qu'elles concernent toutes les matières.
2. Se rappeler l'importance de réponses véridiques et claires.
3. Les questions portent sur le contenu ou les méthodes d'enseignement de la lecture. Le tableau qui suit présente les objets sur lesquels portent les questions et rappelle les quatre questions, toujours les mêmes.

QUESTIONS

1. Durant tes études collégiales, peu importe le cours, [utilisez l'une des questions suivantes selon la section de l'entrevue]
 - un professeur t'a-t-il déjà montré à utiliser une des stratégies de lecture suivantes? [section 1]
 - un professeur a-t-il utilisé une des méthodes d'enseignement suivantes en rapport avec des tâches de lecture? [section2]
 - as-tu suivi un des cours énumérés dans la section 3?
2. Si oui, cet enseignement a-t-il eu un effet positif, nul ou négatif sur ton évolution comme lecteur?
3. Selon la réponse donnée à la question 2 :
 - Puisque tu estimes que cet enseignement a eu un effet positif (nul, négatif),
 - précise ce que cela t'a apporté [effet positif].
 - précise pourquoi cela n'a eu aucun effet [effet nul].
 - précise en quoi cela t'a nui [effet négatif].
4. Comment évalues-tu le rapport coût / bénéfice de la stratégie de lecture enseignée ou de la méthode d'enseignement employée? Pour établir ton jugement, serts-toi du tableau ci-dessous.

Peux-tu expliquer ton jugement en quelques mots.

		BÉNÉFICE		
		ÉLEVÉ	MOYEN	FABLE
COÛT	ÉLEVÉ	A	B	C
	MOYEN	D	E	F
	FABLE	G	H	I

TABLEAU (à conserver devant soi)

OBJET DES QUESTIONS	QUESTIONS			
	1. Enseignement?	2. Effet positif, nul ou négatif?	3. Apport?	4. Rapport coût / bénéfice?
PREMIÈRE PARTIE : Stratégies de lecture				
1. Faire un résumé.				
2. Faire des fiches de lecture.				
3. Construire une carte sémantique.				
4. Établir le plan d'un texte (idées principales, idées secondaires).				
5. Souligner des éléments dans le texte.				
6. Inscrire des notes en marge.				
7. Établir le sujet du texte.				
8. Établir l'idée principale du texte.				
9. Déterminer les mots clés.				
10. Repérer les mots d'articulation.				
11. Reconnaître le type de texte.				
12. Établir l'intention de l'auteur.				
13. Se représenter le texte lu comme une image (imagerie mentale).				
14. Poser des questions sur le texte lu.				
15. Identifier qui parle ou qui l'auteur fait parler.				
16. Identifier le ou les systèmes de valeurs sous-jacents au texte.				

OBJET DES QUESTIONS	QUESTIONS			
	1. Enseignement?	2. Effet positif, nul ou négatif?	3. Apport?	4. Rapport coût / bénéfice?
DEUXIÈME PARTIE : Stratégies d'enseignement				
17. Préparer en classe la lecture d'un texte.				
18. Proposer des buts de lecture.				
19. Identifier les connaissances requises.				
20. Identifier les difficultés particulières.				
21. Expliquer comment lire un texte.				
22. Simuler en classe, à voix haute, le processus de lecture d'un texte.				
23. Expliquer comment résoudre les difficultés rencontrées en cours de lecture.				
24. Simuler la résolution de difficultés de lecture en classe.				
25. Expliquer une stratégie de lecture.				
26. Simuler l'utilisation d'une stratégie de lecture.				
27. Expliquer quand et comment se servir d'une stratégie donnée.				
28. Simuler l'utilisation d'une stratégie dans un nouveau texte.				
29. Expliquer les tâches de lecture.				
30. Expliquer les consignes de lecture.				
31. Superviser la réalisation individuelle d'une tâche de lecture.				

OBJET DES QUESTIONS	QUESTIONS			
	1. Enseignement?	2. Effet positif, nul ou négatif?	3. Apport?	4. Rapport coût / bénéfice?
32 Superviser la réalisation en équipe d'une tâche de lecture.				
33. Faire un test de lecture à la suite de la lecture d'un texte.				
34. Effectuer une rétroaction individuelle (donner du feedback) à la suite de l'évaluation de la lecture d'un texte.				
TROISIÈME PARTIE : Curriculum de l'élève				
35. Suivre un cours de mise à niveau en Français.				
36. Suivre le cours de Relation d'aide ... et travailler comme assistant au CAF.				
37. Suivre un cours de Français comme cours complémentaire.				

Annexe 3

Le codage d'une entrevue

C. descriptifs	Référence	Passages significatifs	C. thématiques
PFor	6-166-169	Est-ce que depuis trois sessions que tu es là, tu penses que tu as changé comme lecteur? Oui. oui. beaucoup.	ÉtendLarg
PFor	6-377-380	Si aujourd'hui, par hasard, je t'apprenais que tu n'as pas progressé en lecture... ce que j'ai évalué pas le test, là, ... Je dirais que ça se peut.	
PFor	6-384-385	Oui, mais que justement ça serait peut-être pas... si ça tenait compte des mouvements, je ne sais pas, philosophiques puis tout là. peut-être que je pourrais acquiescer que c'est peut-être vrai	
PFor	6-386-387	mais eh, comme moi dans, en dedans de moi je saurais que j'ai quand même progressé là.	CertA
PFor	6-391-391	Non, ça n'aurait pas d'influence sur eh, la pensée que j'ai de moi-même.	CoC
PDir	6-177-177	positivement	
PDir	6-181-182	je ne sais pas si on peut tenir compte de ça de façon quantitative, parce que moi je le sais en dedans de moi, que je me suis beaucoup amélioré là	AméIA
FOrig	6-115-117	au cégep justement, on nous eh, on nous apprend je pense à apprécier la lecture, parce qu'on est obligé d'en faire de toutes manières.	Cégep1
FOrig	6-116-117	apprécier la lecture, parce qu'on est obligé d'en faire de toutes manières.	Oblig2
FOrig	6-154-155	j'essaie d'orienter mes lectures vers des textes plus difficiles, pour garder comme, eh l'avancement. Eh, j'essaie pas de rester stable à un niveau seulement, j'essaie de...	Eng1
FOrig	6-236-236	C'est le bombardement continu de textes là, dans toutes les matières, je pense que c'est ça	Quant1
FOrig	6-236-237	surtout en français, c'est eh, beaucoup de travail, là les compositions qu'on a à faire, puis tout là.	Mat1
FOrig	6-271-272	La maturité sûrement, le fait que je sois plus conscient que la lecture c'est peut-être une activité qui peut être profitable, à une personne humaine là	Consl
FOrig	6-274-279	Qu'est-ce qui t'a rendu conscient de ça? Eh, sûrement le niveau de culture. Au secondaire, c'était facile de se démarquer là, tu sais, tu parlais de n'importe quoi puis tu avais l'air intelligent, mais là, "asteur" là, il faut qu'il y ait de quoi là, qu'il y ait un sens profond dans qu'est-ce que tu dis, puis c'est pas en lisant <i>Le Journal de Montréal</i> , puis ces choses là qui vont te faire progresser, fait que ça t'intéresse à...	Conn1
FOrig	6-276-278	Au secondaire, c'était facile de se démarquer là, tu sais, tu parlais de n'importe quoi puis tu avais l'air intelligent, mais là, "asteur" là, il faut qu'il y ait de quoi là, qu'il y ait un sens profond dans qu'est-ce que tu dis	Conn2
FSuggP	6-306-309	peut-être les connaissances là, c'est justement comme si on a, on est avide de quelque chose de plus; tu sais, on apprend quelque chose eh, mettons eh, n'importe quoi là, eh, les romans québécois, la littérature québécoise, bon ben, ça nous pousse comme à aller vers la littérature québécoise, le cours qu'on a reçu là;	Conn1
FSuggP	6-308-309	ça nous pousse comme à aller vers la littérature québécoise, le cours qu'on a reçu là	Mat1
FSuggP	6-309-311	moi j'ai demandé des références à mon professeur, comme j'ai beaucoup aimé un livre de Jacques Poulin, <i>Volkswagen blues</i> , puis elle m'a recommandé un livre de John Kirouak ou Jack Kirouak là	Liv2
FSuggS	6-338-343	peut-être mon intérêt pour la chimie, je ne sais pas si ça rentre dans le cadre du français, là.[...] j'ai fait mon mémoire en chimie également, puis eh ça m'intéresse beaucoup la chimie puis tout ça...	Liv1
FSuggS	6-342	je prévois m'en aller enseigner en chimie, puis eh,	Obj2

C. descriptifs	Référence	Passages significatifs	C. thématiques
FSuggS	6-347-348	tout étudiant du BI qui a fait son mémoire. ça il a été obligé. à cause des consignes de l'école de. de s'intéresser vivement à un sujet puis il fallait lire	Trav2
FSuggS	6-351-361	est-ce que ça t'a touché beaucoup ce sujet-là. Oui. Ce travail-là. Oui, puis ça m'intéressait là. C'était un travail qui t'apparaissait comme particulièrement... Oui, c'était important.	Eng2
FSuggS	6-369-371	de toutes façons on avait le choix de choisir la matière dans laquelle on voulait faire notre mémoire, fait que on, il y avait tout le temps le moyen de faire quelque chose qu'on appréciait.	Eng2
IAut	6-145-148	au début du cégep j'étais vraiment, eh, on me soumettait une oeuvre. puis eh, je la lisais. puis une fois l'examen passé ben. c'était fini de l'oeuvre. Mais là. après ça, à présent j'espère retirer quelque chose de l'oeuvre là, pour ma propre culture, puis que ça puisse me servir eh. pendant la vie de tous les jours.	Conn1 Méta3
IAut	6-182-184	je prends le temps de lire. Avant là, c'était plus une besogne, lire, c'était quelque chose qui ne me plaisait pas là, c'était eh, envoie les pages pour que ça défile.	Perc1
IAut	6-188-189	à présent, comme je prends le temps de lire, puis je pense que ça a fait de moi un meilleur lecteur	Méta2 Perc4
IAut	6-189-193	je ne suis pas sûr qu'on puisse l'évaluer comme quantitativement, parce peut-être que tout le flot des étudiants a augmenté, donc les critères, ils doivent être eh, augmentés également, fait que les notes, elles demeurent les mêmes, donc, je suis peut-être au même niveau par rapport au groupe, mais si tout le groupe a augmenté, ben je considère que j'ai augmenté aussi là.	Perc4
IAut	6-26-27	Quelque chose comme qui me passionnait pas avant, puis eh que j'apprend comme à plus apprécier	Perc1
IAut	6-115-115	La lecture, c'est quelque chose qui m'attire de plus en plus	Perc1
IConn	6-27-27	mon vocabulaire il a, s'est grandement amélioré.	Conn2
IConn	6-202-202	comme les tournures de phrases en français	Lang1
IConn	6-202-203	le vocabulaire que j'utilise, comme, c'est pas broche à foin là, c'est plus recherché là, comme je m'exprime.	Conn2
IConn	6-207-207	Des mots que j'ai jamais vus, je suis content de regarder dans le dictionnaire, souvent là.	Conn2
IHabil	6-225-225	en lisant plus, le débit augmente. les pages puis les mots	Perc5
IStr	6-224-226	la raison pour laquelle que je m'applique plus, c'est que je prends plus de temps pour lire; même que en lisant plus, le débit augmente, les pages puis les mots, mais seulement, je fais en sorte que une page que je tourne c'est une page que j'ai compris, puis je n'ai pas à revenir dessus là.	Méta2 Perc5
ITach	6-141-144	comment perçois-tu quand ton prof te donne une tâche de lecture? Ben, c'est plus, c'est pas un fardeau là, c'est plus apprécié	Perc3
ITxt	6-153-153	Les textes qui m'apparaissaient plus difficiles, m'apparaissent maintenant plus faciles	Perc2
MImTR	6-410-412	tu as passé le test, tu l'a bien reconnu? Oui.	SVa1
MImTR	6-431-431	il fallait que je revienne en arrière pour saisir des points que j'avais lus trop vite justement.	Apl
MImTR	6-450-451	j'avais lu trop vite la première fois, puis que je ne pouvais pas assimiler tout d'une fois là, parce que ma lecture était pas assez attentive.	Apl
MImTR	6-455-455	à la deuxième reprise là, j'ai pris mon temps	
MImTR	6-461-464	Donc au fond, cette idée-là, c'est une stratégie de lecture, aurait pu dans le fond, t'aider, la deuxième fois. Oui.	Efl

C. descriptifs	Référence	Passages significatifs	C. thématiques
MImTR	6-470-477	Y a-t-il des éléments d'informations précises, genre, je ne sais pas, des éléments de contenu du texte? Ouais, ben je ne le sais pas, la première fois que j'ai lu, il m'a apparu que j'avais déjà vu ça en quelque part, cette histoire-là. Peut-être eh, au milieu du secondaire là, mais comme ça m'est pas apparu super clair là, quand je l'ai lu la première fois, ça eh, je soupçonnais un petit peu là, mais je ne pouvais pas dire si je l'avais déjà lu, puis eh, ça a eh, je ne sais pas si ça a orienté ma lecture, mais [...] ça a causé de quoi là	
MImTR	6-479-483	mais tu n'as pas eu de souvenirs précis? Non. Ni la deuxième fois. Au début là, je me doutais pas du tout, comme ça commence, c'est assez vague l'histoire je crois là, c'est , ça pourrait être n'importe quel début d'histoire, puis ça finit comme eh, là ça me revenait, les événements là.	SVa3
MImTR	6-489-499	l'autre texte? L'autre texte? Il y avait deux textes. Ouais? Ah oui. Ah, ça je ne me souviens pas.	SAu4
MImTR	6-506-511	Eh, ça avais-tu un effet sur toi, de revoir les mêmes questions? Eh... ben je pense que j'essayais de me souvenir ce que j'avais répondu la première fois pour pas, comme eh, me fourvoyer si on peut dire là, pour pas me mentir à moi-même là. Ouais, puis eh, mais je ne sais pas, je pense que la deuxième fois je me suis même sous-évalué, comme, eh parce que je voulais plus être franc à moi-même là...	Ef2
MImTR	6-567-570	donc toi, tu n'as pas de souvenirs précis qui auraient pu t'aider à passer le test. Non.	SVa1
MImTR	6-585-588	Eh, beaucoup de mes actions étaient comme orientées par ce que j'avais répondu avant là. Comme eh, tu sais, j'étais pas troublé, mais ça me chiffonnait qu'est-ce que j'avais répondu la première fois là, puis, j'avais un sentiment, comme si j'écrivais quelque chose de moins bien la deuxième fois, ça serait contradictoire là. Fait que j'essayais de m'appliquer là.	Ef2

(Codage thématique non effectué dans les extraits suivants retenus à titre indicatif)

CSitPo	6-545-545	La deuxième fois aussi.	
CSitPo	6-563-563	la deuxième fois j'étais, ben, les deux fois j'étais également engagé	
CSitPr	6-432-433	on l'avait passé à la première session comme, puis c'était de trois à six dans ce temps là, notre cours.	
CSitPr	6-437-437	on avait eu notre semaine, je pense	
CSitPr	6-441-442	il y avait beaucoup de passages que j'avais pas saisis, puis il avait fallu que je revienne souvent en arrière	
CSitPr	6-541-541	Oui, en classe, puis eh, c'était routinier, c'était quelque chose à quoi on voulait se prêter là.	
CSitPr	6-553-553	la première fois, comme je sentais peut-être comme une petite compétition là.	
CSitPr	6-563-565	la première fois, comme je suis allé plus vite, là, c'était plus comme une compétition, le premier qui aurait fini là, parce qu'il y avait un petit peu de temps impliqué là-dedans.	
CSDiff	6-43-53	mais comme des éléments de fond sur un gros livre là, c'est, souvent là ça passe inaperçu les Ouais, Les mouvements, genre philosophiques eh. ... Non c'est ça là, comme dans Camus là, les récits problématiques qu'on est en train de lire, eh l'existentialisme là, j'ai beaucoup de difficultés avec ça	
CSDiff	6-63-63	les autres étudiants ils lisent plus vite que moi	
CSDiff	6-64-66	ils ont beaucoup de facilités à retirer quelque chose de l'extrait qu'ils ont lu sans vraiment tenir compte des informations qui sont présentes là. Ils sont plus, ils vont au-delà de l'écriture, c'est quelque chose que j'ai beaucoup de difficulté, moi, à faire là.	

C. descriptifs	Référence	Passages significatifs	C. thématiques
CSDiff	6-68-73	<p>des problèmes ou des réflexions un peu philosophiques derrière, ils vont les voir, toi, tu les verras pas? Oui, oui, moi je les vois mais vraiment de façon moins significative que eux là, eux ils cernent, ils sont capables de discuter là-dessus, d'exposer le sens même du roman, tandis que moi, ça vient moins facilement.</p>	
CSDiff	6-92-101	<p>c'est seulement un fait d'habileté là, c'est parce que ... C'est à faire l'activité Oui. Que tu ne réussis pas à être aussi, comment je dirais ça, efficace? Efficace. Je ne suis pas autant eh, eh, précis si on peut dire, je ne suis pas eh, ma lecture est pas aussi dirigée.</p>	
CSFo	6-43-43	Je suis capable de lire vite	
CSFo	6-89-91	j'ai une culture assez vaste, si on peut dire là, j'ai des connaissances disons qui nous sont communiquées par les professeurs, mais ce qu'on apprend en classe, je l'assimile très bien	
CSVal	6-39-43	<p>Comment tu te juges comme lecteur? Un bon lecteur, un moyen lecteur, un faible lecteur? Peut-être pas faible, mais je ne suis vraiment pas, eh, je pense que je suis en dessous de la moyenne là, en fait de lecteur.</p>	
CELC	6-17-21	dans toutes les matières on est bombardé de livres, si je peux dire. Eh en chimie, le professeur donne ses notes de cours à lui, il faut donc lire les notes dans le livre. Physique, la même chose, eh mathématiques, peut-être moins à cause des démonstrations, mais en français c'est un gros changement avec le secondaire. C'est cinq, six livres par session et puis c'est pas de la lecture de surface là, il faut vraiment lire en profondeur dans l'oeuvre.	
CELC	6-25-26	avec l'arrivée au cégep, j'ai été obligé comme de, de m'intéresser à la lecture	
CELC	6-119-124	<p>Est-ce que tu lis en plus de ce que les profs te donnent? Ben, je lis quelques revues américaines, eh l'Actualité, La Presse que je me permets de lire des fois, mais eh, des romans, c'est ce qui me plairait le plus de lire, mais seulement il manque de temps, puis avec la charge de travaux qu'on a, j'ai vraiment pas le temps, en dehors des romans qu'ils nous soumettent là, j'ai pas le temps de lire d'autres romans.</p>	
CELS	6-25-25	moi j'ai, je n'avais vraiment pas lu de livres avant là	
CELS	6-78-80	<p>Ça vient sûrement du fait que j'ai pas lu assez dans ma jeunesse. Parce que je suis pas, je ne suis vraiment pas un lecteur habile là. Ça commence, je commence à prendre goût à la lecture, mais ça vient vraiment du fait que j'ai pas lu assez</p>	
CImLec	6-126-135	<p>Es-tu un gars, par exemple, à lire le soir en te couchant? Eh, oui, mais depuis cette session là, ouais, une heure même là, ça m'arrive des fois, oui, je m'intéresse à la poésie en particulier; mais dernièrement là, eh plus d'une heure là des fois dans mon lit avant de me coucher. C'est important? Oui, mais je traîne mes livres sur mon chevet là, puis c'en est une activité que je fais assez fréquemment.</p>	
CImLec	6-157-164	<p>Comment tu évalues ça, tu es devant des textes, je cherche à en trouver un qui va être plus difficile? C'est quand je suis capable de saisir le sens du roman là qui m'apparaît trop évident, ou encore qui eh qui a un vocabulaire peut-être trop terre à terre là, mais remarque qu'il y a beaucoup d'auteurs qui ont des eh, une telle sorte de vocabulaire, mais pourtant c'est des oeuvres très philosophiques là, fait que j'essaie de, de toutes façons de ce temps là, je lis juste des livres qu'ils nous soumettent en classe, puis, c'est eux qui guident ma progression.</p>	

Annexe 4

Les données quant à la perception de l'évolution

Entrevue No	Direction de la perception				Solidité de la perception			Étendue de l'évolution	Difficulté à établir la perception
	Change-ment	Amélio-ration	Stagna-tion	Régres-sion	Constan-ce	Certi-tude	Soli-dité		
1		A		N	I	P	2	Lim	
2		A			I	A	3	Lim	
3		A			C	A	4		
4		A			C	A	4	Lim	
5		A			I	A	3	Lim	
6		A			C	A	4	Large	
7		A			C	A	4		
8	A	N	A		(C-Ca)	I	1	Lim	4-3
9	N-A	A	A		(Ca)	A-P-I	1		4-2
10		A			C	A	4		
11		A			C	A-I	2	Lim	
12		A		N	C	A	4		
13	A	A			(C)		3	Lim	4
14		A	N	N	(C)	A	4		
15		A		N	Ca	A-I	1		2-4
16	A	A			C	A	4		
17	A	A			I	A	3	Lim	4
18		A			(C)	(A)	4	Lim	
19		A			C	(A)	4	Lim	
20		A			I	P	2	Lim	1
21		A	N		C	A-P-I	2	Lim	1
22	A	A			(C)	A	4		1
23		A			C	A	4	Lim	2
Bilan	4 A	21 A	2 N	4 N	15 C 5 I 1 Ca	15 A 2 P 0 I 3 (mêlés) 1 s. o.	4 = 12 3 = 4 2 = 4 1 = 1	12 - Lim 1 - Large 8 - s. o.	7 sujets 3 - 1 2 - 2 0 - 3 3 - 4
		2 cas confus (8 et 9) exclus			2 exclus	2 exclus		2 exclus	2 exclus

Légende : dans ce tableau, le nombre de sujets précède la catégorie; «s. o.» signifie «sans objet». Sous «direction de la perception», «A» signifie «affirmé», «N» signifie «nié». Sous «constance», «C» signifie «constant»; «I», «inconstant»; «Ca», contradictoire». Sous «certitude», «A» signifie «Assuré»; «P», «probable»; «I», «incertain»; «mêlé» désigne des sujets qui combinent l'incertitude avec l'une ou les deux catégories précédentes. Sous «solidité», le chiffre de droite renvoie à une échelle de Lickert allant de 4 (solide) à 3 (± solide), à 2 (± fragile) à 1 (fragile). Sous «difficulté ...», le chiffre de droite réfère à l'une des quatre catégories de difficultés identifiées dans le tableau 21.

NOTE :

Dans ce tableau : N = 23.

Deux sujets, confus quant à la direction de leur perception et sous les angles analysés ici, sont exclus du bilan : ce sont les sujets n° 8 et 9 correspondant aux lignes tramées dans le tableau.

Annexe 5

Les indices d'évolution : synthèse des données

Sujets	Connaissances	Compétences			Perceptions
		Langagières	Cognitives	Métacogn.	
1		3			2, 4, 5
2	1, 2	2, 3	1B, 3	2	2, 5
3			3	1, 2	1, 5
4		3		2	5
5	2			1	2, 4, 5
6	1, 2	1		2, 3	1, 2, 3, 4, 5
7	2	2, 3	1B, 2	2	4, 5
8		3	1B, 2	2	
9			1B		2, 4, 5
10	1	3	1C, 2	1, 2	2, 4
11	1		2	2	2, 5
12		2	1B, 2, 3		1, 2, 4, 5
13			1B, 2, 3	2, 3	4
14	1	3	1B, 2		2, 4
15	1		1B, 2	2	2, 5
16			1B, 2	2	1, 2, 3
17	1		1B	2	1, 2, 3, 5
18				1, 2	1, 2, 3, 5
19			1A, 1B, 3	2	1, 4, 5
20	1	2	1B, 2	2	1, 5
21	1	3	1B	1, 2	1, 4
22	1	3	1B, 1C, 2	2, 3	4, 5
23		2	1B, 2	2	1, 5
No. d'entrées	1 = 10 2 = 4	1 = 1 2 = 5 3 = 9	1A = 1 1B = 15 1C = 2 2 = 12 3 = 5	1 = 5 2 = 18 3 = 3	1 = 10 2 = 13 3 = 4 4 = 12 5 = 17
No. de sujets	12	13	18	19	22

LÉGENDE : Sous «Connaissances», «1» désigne les connaissances générales, «2» désigne le vocabulaire. Sous «Compétences langagières», «1» désigne les compétences phrastiques; «2» désigne les compétences textuelles; «3» désigne les compétences discursives. Sous «Compétences cognitives», «1» désigne les niveaux de compréhension : «A», la microstructure; «B», la macrostructure; «C», la superstructure; «2» désigne les processus de compréhension; «3», la mémorisation. Sous «Compétences métacognitives», «1» désigne la planification de la lecture; «2», la supervision de la lecture; «3», l'évaluation du résultat de la lecture. Sous «Perceptions», «1» désigne l'activité de lecture; «2», les textes; «3», les tâches de lecture; «4», la compétence du sujet; «5», le contrôle de l'activité par le sujet.

Annexe 6

Les facteurs d'évolution : tableaux des données par sujets

A- Les facteurs personnels

No	DOMI- NANCE	CONNAIS- SANCES		CONSCIENCE		ENGAGE- MENT		MATURITÉ		MODÈLE		OBJECTIFS	
	P/S/N	#	O/S	#	O/S	#	O/S	#	O/S	#	O/S	#	O/S
1	N	5	S			3	O					2	S
2	S ^a	1	S										
3	P			2	S	2	S	3	S				
4	S ^a											2	S
5	P			4	S	2	O	1	S			1	O
6	N	1 2 3	S O O	1	O	1 2 (1)	O S					2	S
7	N	1 (1) 2	O/S S	2 (1) 3 5 (2) 6	O S O O	3 (1)	O						
8	S			1 4 (1)	S O/S								
9	P					1 2	S S	2 4	S S			3 (1)	S
10	N	3	O			1 4	O O	3 4 (1)	S O				
11	S ^a					1	S						
12	S ^a	3	O	1	O			3 (1)	S				
13	P*					2 4 (1)	S O						
14	S ^a					1 3 (1) 4	S O S					2	O
15	S					4	S	3	S				
16	pa			3	O	1 2	S S	3	S				
17	S			2 5	O O			3	S	2	S		
18	N			1 (1) 4 R 5	S S O/S					1 2	O O		
19	Sa*			2 (1)	S	2	O			2	O		
20	Na	4 5	S S	7	S	1 3 (1)	O O						
21	Na			1 (1) 2	S S	1	S	1 1 R*	O S				
22	S					2 3	S S						
23	N	1	O	1 (1)	O/S			3 5	O S				

LÉGENDE : Sous «dominance», P = dominance des facteurs personnels; S = dominance des facteurs scolaires; N = dominance nulle; ^a = Dominance affirmée par le sujet. Sous les six facteurs, un nombre entre parenthèses indique le nombre de fois où le sujet revient sur ce facteur dans les passages retenus de l'entrevue; O = facteur évoqué par le sujet, S = facteur évoqué par l'intervieweur et retenu ou rejeté par le sujet; R = Facteur rejeté par le sujet.

NOTES (appelées par un astérisque) :

13 - Dominance : le sujet rejette en bloc les facteurs personnels suggérés, mais en reprend certains à son compte en les énonçant différemment.

19 - Dominance : faible, mais affirmée par le sujet.

21 - Maturité 1 : commentaire général niant la pertinence de ce facteur contradictoire avec un commentaire précédant portant sur l'expérience personnelle du sujet.

B- Les facteurs scolaires

No	Domi- nance	ASPECT QUANTITÉ		LIVRES		MATIÈRES		OBLIGA- TIONS		PROFES- SEUR		TRAVAUX NATURE		CÉGEP		BIBLIO- THÈQUE	
		P/S/N	#	O/S	#	O/S	#	O/S	#	O/S	#	O/S	#	O/S	#	O/S	#
1	N	1	O					2	O	4	O	5	S				
2	S ^a	1	O	4	O			1	O	1	O						
3	P	1	O							5	S						
4	S ^a	1	O	1 2	S S	1 2 2 R*	O O O	3	O			1	O	1 R	O		
5	P									1 3	S O						
6	N	1	O	1 2	S S	1 (1)	O/S	1	O			2	S	1	O		
7	N	1	O			1 2 3*	O O O	1 2 3	O O O	5	S						
8	S	1	O			1	O	1 (1) 3	O O			1 (1)	O				
9	P*	1 (2)	O											1 R	S		
10	N	1 (1)	O			1 (1)	O/S			2	S	1	O				
11	S ^a	1 (1)	O					2	O								
12	S ^a	1	O			1	O	3	O			1 2 (1)	S O/S				
13	P*							1 R	S					1 R	S		
14	S ^a	1	O	4	O	1 2	S S	1	O	2 (1) 4	S O			1 (3)	O		
15	S	1 (2)	O			1	S	1 2	O O			1	S	2 3	O O		
16	pa	1	O					1	S								
17	S	1	O			1	S	1 2 3	S O O	1 5	S S						
18	N	1	O					1 2	O O	5 (1)	O/S						
19	S ^a *	1	O	3	S					5	O	2	S	3	O		
20	N	1 (1)	O/S			1	O	1 2	O O								
21	N ^a			2 (1) 3	O O	1 (1)	O/S			2	O						
22	S	1	O			1 (1) 2 3*	O S S	2	O	1 3	O S	1 (1) 2 (1)	O/S O/S	2	O		
23	N					1	O					1 (2) 3 4	O O S				

LÉGENDE : Sous «dominance», «P» signifie la dominance des facteurs personnels; «S» signifie la dominance des facteurs scolaires; «N» signifie une dominance nulle; «^a» signifie une dominance affirmée par le sujet. Sous les huit thèmes, «#» renvoie à un numéro de facteur; un nombre entre parenthèses indique le nombre de fois où le sujet revient sur ce facteur dans les passages retenus de l'entrevue; O = facteur original évoqué par le sujet, S = facteur évoqué par l'intervieweur et retenu ou rejeté par le sujet; R = facteur rejeté par le sujet.

NOTES (appelées par un astérisque) :

4 - Matière 2 R : propos contradictoires quant à l'apport de la philosophie.

7 - Matière 3 : biologie.

13 - Dominance : le sujet rejette les facteurs personnels et les facteurs scolaires suggérés.

19 - Dominance : faible, mais affirmée par le sujet.

22 - Matière 3 : anthropologie.

Annexe 7

**Les facteurs d'évolution : synthèse des données
par facteurs et thèmes**

REMARQUE :

Dans cette synthèse, les entrées retenues excluent les redites et classent comme facteur original les cas où un même facteur est évoqué à la fois de façon spontanée puis après suggestion de l'intervieweur.

FACTEURS	PERSONNELS	F. orig.	F. sugg.	Total
Thèmes	Facteurs			
Connaissances personnelles	1. La soif de connaître, la curiosité, le goût pour l'étude, pour les études	2	2	4
	2. La fierté (sociale au autre) de connaître	1	1	2
	3. La culture plus étendue (les connaissances spécifiques)	3		3
	4. Connaissances sur les modèles et les structures de texte)		1	1
	5. Plus d'expériences, plus d'habiletés liées à un développement mental plus grand		2	2
Total		6	6	12
Prise de conscience	1. A l'égard de la lecture : une activité importante, profitable, un accès à ...	3	3	6
	2. A l'égard de la lecture : le plaisir de lire	2	3	5
	3. A l'égard de soi : ses capacités personnelles	1	1	2
	4. A l'égard de soi : ses réussites et ses échecs	1	1 1R	2 1R
	5. A l'égard du lien entre lecture et réussite : les effets de bien lire sur la performance	3	0	3
	6. Les exigences de la société	1		1
	7. Autres objets (les stratégies ou processus de lecture et leurs effets)		1	1
Total		11	9	20
Engagement du sujet	1. La volonté de dépassement	3	5	8
	2. Une motivation personnelle (source : intérêts, passion, ...)	2	6	8
	3. Une démarche d'apprentissage autonome	4	1	5
	4. Autres formes (la pratique autonome de la lecture)	2	2	4
Total		11	14	25

LÉGENDE : F. orig. : nombre de fois où un facteur relié à ce thème est évoqué par le sujet; F. sugg. : nombre de fois où un facteur relié à ce thème est évoqué par l'intervieweur et retenu ou rejeté par le sujet.

FACTEURS	PERSONNELS (suite)	F. orig.	F. sugg.	Total
Thèmes	Facteurs			
Maturité	1. Un regard sur soi : je deviens plus sérieux	1-1R*	1	1 1-1R*
	2. Un regard sur la vie, sur l'avenir		1	1
	3. Un regard sur le monde : ouverture d'esprit plus grande	1	6	7
	4. Un regard sur la lecture : capacité d'établir un «Dialogue» personnel avec le livre	1	2	3
	5. Autres aspects : une expérience de vie		1	1
Total		2	11	13
Modèle	1. Un parent qui incite, encourage, pousse à lire, qui agit comme modèle	1		1
	2. Un ami qui incite, encourage, pousse à lire, qui agit comme modèle	2	1	3
Total		3	1	4
Objectifs personnels	1. Je veux faire quelque chose de ma vie	1		1
	2. La motivation liée au choix d'une orientation universitaire, au choix de carrière	1	3	4
	3. Autres formes d'objectifs : avoir des objectifs en général		1	1
Total		2	4	6

LÉGENDE : **F. orig.** : nombre de fois où un facteur relié à ce thème est évoqué par le sujet de façon spontanée; **F. sugg.** : nombre de fois où un facteur relié à ce thème est évoqué par l'intervieweur et retenu ou rejeté par le sujet.

NOTE (appelée par un astérisque) :

Maturité 1 : 1-1R Propos contradictoires d'un sujet non inclus dans la sommation.

FACTEURS	SCOLAIRES	F. orig.	F. sugg.	Total
Thèmes	Facteurs			
L'aspect quantitatif	1. L'abondance des lectures; la pratique continue de la lecture	19		19
	2. Autres angles (l'expérience, la diversité)			
Total		19	0	19
Les livres ou les textes	1. Les lectures qui rencontrent les intérêts (matière, champ d'intérêt)		2	2
	2. Les lectures qui procurent du plaisir	1	2	3
	3. Un ou des livres qui servent de déclencheurs	1	1	2
	4. Autre phénomène : la difficulté des textes	2		2
Total		4	5	9
Les matières aidantes	1. Le français	10	3	13
	2. La philo	1 1-1R*	2	3 1-1R*
	3. Autres matières	1	1	2
Total		12	6	18
Les obligations créées par le cégep	1. Celle de lire, d'apprendre à partir des textes	8	2 1 R*	10 1 R*
	2. Celle de s'adapter, de devenir plus efficace	9		9
	3. Celle de travailler, de se forcer	5		5
	4. Autres obligations			
Total		22	2 1 R	24 1 R
Le professeur	1. Ses rôles (expliquer, encourager, aider à...)	2	2	4
	2. Des exigences de précision, de profondeur	1	2	3
	3. Le prof motivant-démotivant	1	1	2
	4. Un enseignement indirect	2		2
	5. Autres aspects (le professeur, sans autre précision)	2	3	5
Total		8	8	16

LÉGENDE : F. orig. : nombre de fois où un facteur relié à ce thème est évoqué par le sujet de façon spontanée; F. sugg. : nombre de fois où un facteur relié à ce thème est évoqué par l'intervieweur et retenu ou rejeté par le sujet.

NOTES (appelées par un astérisque) :

Matières aidantes 2 : 1-1R Propos contradictoires d'un sujet non inclus dans la sommation.

Obligations 1 : 1 R Un sujet rejette ce facteur explicitement.

FACTEURS	SACOLAIRES (suite)	F. orig.	F. sugg.	Total
Thèmes	Facteurs			
Le professeur	1. Ses rôles (expliquer, encourager, aider à...)	2	2	4
	2. Des exigences de précision, de profondeur	1	2	3
	3. Le prof motivant-démotivant	1	1	2
	4. Un enseignement indirect	2		2
	5. Autres aspects (le professeur, sans autre précision)	2	3	5
Total		8	8	16
Les travaux	1. Les travaux d'analyse - l'analyse littéraire, le journal de lecture, le commentaire composé	5	3	8
	2. Le mémoire au BI	2	2	4
	3. La pratique théâtrale	1		1
	4. Une expérience particulière		1	1
	5. L'ampleur des travaux		1	1
Total		8	7	15
Le cégep pris globalement	1. Un jugement positif sur le cégep en général	2 1 R	2 R	2 3 R
	2. Un jugement positif sur un programme ou un curriculum particulier	2		2
	3. Le milieu collégial, source de pression	2		2
Total		6 1 R	0 2 R	6 3 R
Un service du personnel de la bibliothèque		0	0	0

LÉGENDE : F. orig. : nombre de fois où un facteur relié à ce thème est évoqué par le sujet de façon spontanée; F. sugg. : nombre de fois où un facteur relié à ce thème est évoqué par l'intervieweur et retenu ou rejeté par le sujet.

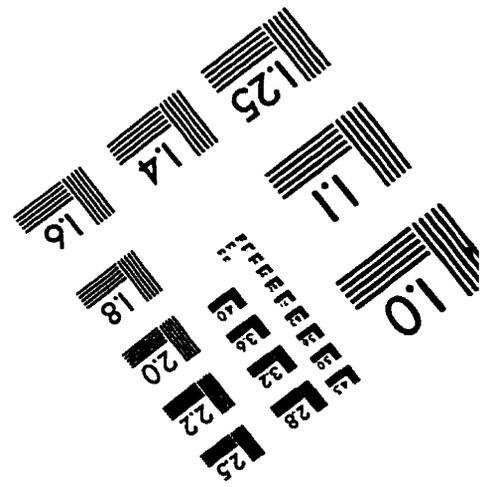
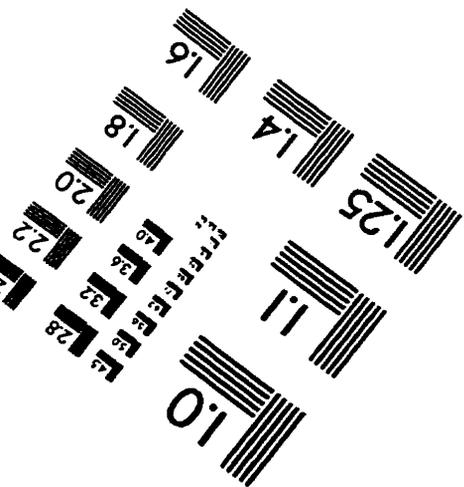
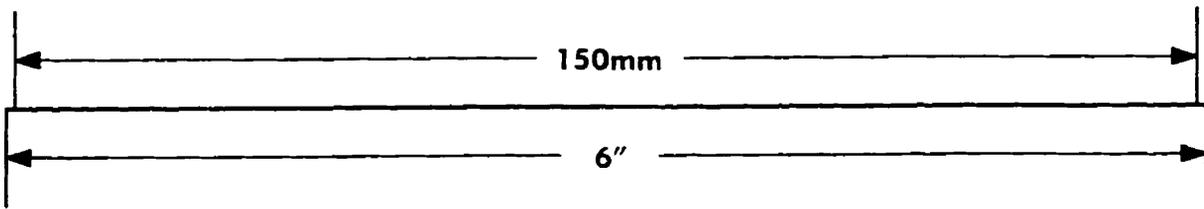
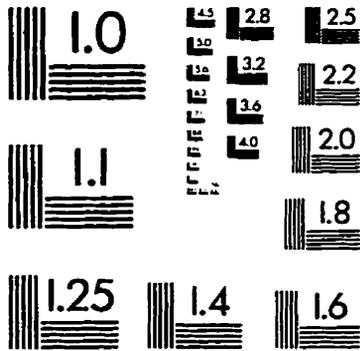
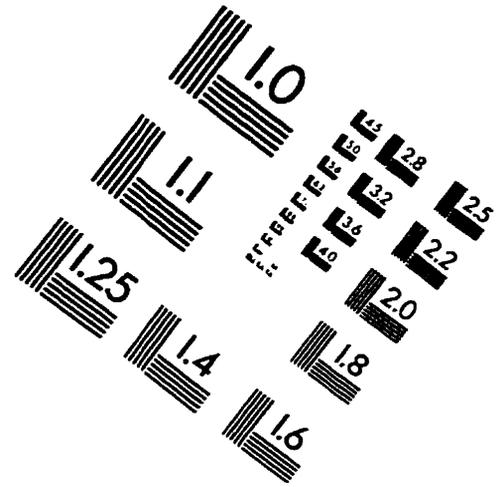
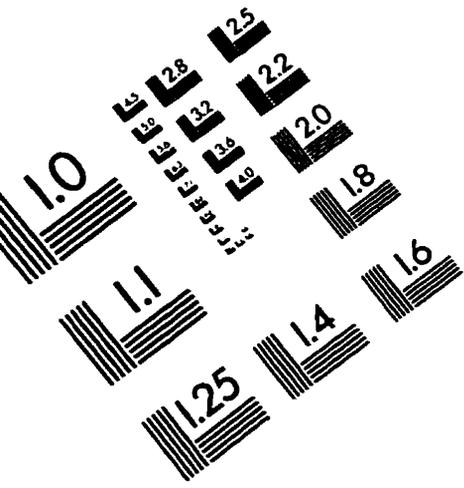
Annexe 8

La méthodologie test-retest : synthèse des données

Entrevue	Souvenirs				Apprentissages	Effets sur la performance
	Détaillés	Précis	Vagues	Aucun		
1		1, 3, 4	1	2, 5	1	3
2		1, 3	2, 3, 5, 6	4, 6	3	2, 3
3			2, 5		1	1
4		3, 4	1, 2, 6	6	1	1
5		3	1, 2, 5	4, 6	3	3
6			1, 3	4	1	1, 2
7		3, 5	1, 5	4, 6	1	1, 3
8		5	1, 2, 5		3	2
9		3, 5	3	1, 6	1	
10		2	6		2, 3	1
11		3	2, 5	6	3	1, 2
12		3	3	1, 2, 4	1	1
13		2, 5	2	6	1, 2	1, 2
14	3	3	4, 5	4	1	2
15		3	1	6	1	3
16				1, 2	3	1
17	3	4	3, 5	1, 4, 6	3	3
18		3	1, 2, 5	6	1	3
19		3	2, 5	4, 6	2	1
20		3, 4, 5			2, 3	1
21		6	1, 2, 5		3	1, 3
22	3	3, 5	2, 6		1, 2	1, 3
23		5	1, 2, 6		3	1, 2
Nombre de codes différents relevés dans chaque catégorie	1 = 0 2 = 0 3 = 3 4 = 0 5 = 0 6 = 0	1 = 2 2 = 2 3 = 14 4 = 4 5 = 7 6 = 1	1 = 10 2 = 12 3 = 5 4 = 1 5 = 11 6 = 5	1 = 4 2 = 3 3 = 0 4 = 8 5 = 1 6 = 11	1 = 12 2 = 5 3 = 10	1 = 14 2 = 7 3 = 9
No. de sujets diff.	3	20	21	16	23	22

LÉGENDE : Sous «souvenirs», «1» signifie le test en général, «2» signifie les textes en général, «3» signifie le premier texte, «4» signifie le second texte, «5» signifie les tâches et les questions, «6» signifie les réponses données lors du prétest. Sous «apprentissages», «1» signifie des apprentissages utiles de façon général en lecture ou dans un test; «2» signifie un apprentissage utile dans ce test seulement; «3» signifie aucun apprentissage. Sous «effets sur la performance», «1» signifie un effet positif; «2» signifie un effet négatif; «3» signifie l'absence d'effet.

IMAGE EVALUATION TEST TARGET (QA-3)



APPLIED IMAGE, Inc
 1653 East Main Street
 Rochester, NY 14609 USA
 Phone: 716/482-0300
 Fax: 716/288-5989

© 1993, Applied Image, Inc., All Rights Reserved