Fonds de recherche
Société et culture
Québec

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Mieux lire des textes de métier : conception et expérimentation de situations d'enseignement-apprentissage mobilisant des textes authentiques adaptés aux élèves de la formation professionnelle au secondaire

Chercheuse principale
Annie Dubeau, Université du Québec à Montréal

Cochercheuses
Camille Jutras-Dupont, Université du Québec à Chicoutimi
Chantale Beaucher, Université de Sherbrooke
Chantal Ouellet, Université du Québec à Montréal

Collaboratrices ou collaborateurs
Julie Tardif, Stéphane Dupuis et Alexandra Lavoie, Centre de services scolaire des Sommets
Amal Boultif, Université d'Ottawa

Établissement gestionnaire de la subvention
Université du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche
308500

Titre de l'Action concertée
Programme de recherche en littératie

Partenaire(s) de l'Action concertée
Le ministère de l'Éducation
et le Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC)

Le Fonds s'engage à rendre public les Rapports de recherche produits dans le cadre des Actions concertées. Le contenu n'engage que ses auteurs.

TABLE DES MATIÈRES

PARTIE A — CONTEXTE DE LA RECHERCHE 1
PARTIE B — MÉTHODOLOGIE 4
PARTIE C — PRINCIPAUX RÉSULTATS 6
PARTIE D — PISTES DE SOLUTION OU D'ACTIONS SOUTENUES PAR LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE 16
PARTIE E — NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE 20
PARTIE F — RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE 21
ANNEXE 1 — CADRE CONCEPTUEL 23
ANNEXE 2 — PROGRAMME DE FORMATION LIRE POUR APPRENDRE 25
ANNEXE 3 — JOURNAL DE BORD 26
ANNEXE 4 — QUESTIONNAIRE AUTORAPPORTÉ SUR L'UTILISATION PERÇUE DE STRATÉGIES DE LECTURE DES ÉLÈVES 27
ANNEXE 5 — GABARIT D'ENTRETIEN 29
ANNEXE 6 — SCÉNARIOS D'ATELIER 32
ANNEXE 7 — VIDÉOS DE MODÉLISATION 40
ANNEXE 8 — MICROPLANIFICATION ASSOCIÉE À LA FORMATION PRÉPARATOIRE 41
ANNEXE 10 — SIGNET DÉVELOPPÉ PAR UNE DYADE-PARTICIPANTE 51
ANNEXE 11 — LISTE DE RÉFÉRENCES COMPLÈTE 53

Le Fonds s'engage à rendre public les Rapports de recherche produits dans le cadre des Actions concertées. Le contenu n'engage que ses auteurs.

PARTIE A — CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Problématique

La formation professionnelle au secondaire (FP) a pour mandat de former les prochaines générations de travailleuses et de travailleurs en les préparant adéquatement à intégrer le marché du travail. Les apprentissages qui y sont réalisés sont concrets et axés sur le développement de compétences spécifiques à l'exercice de différents métiers spécialisés (Misiorowska et al., 2019). Le centre de formation professionnelle (CFP) Expé du Centre de services scolaire (CSS) des Sommets contribue également à cette mission et propose plusieurs programmes de FP, notamment ceux de secrétariat et de comptabilité. À l'instar de plusieurs autres CFP au Québec, les formations du CFP Expé sont offertes au moyen d'un dispositif de formation individualisée qui invite l'élève, soutenu·e par son enseignant·e, à diriger de façon autonome ses apprentissages à l'aide d'outils variés (Jutras-Dupont et al., 2022). Dans ce contexte, les activités sont principalement organisées à partir de supports écrits. Il est donc attendu de l'élève qu'iel possède des habiletés suffisantes en lecture pour lui permettre de s'approprier les notions et concepts des cours (Grossmann et al., 2014). Or, l'équipe-école du CFP Expé a constaté que plusieurs de ses élèves rencontraient des difficultés en lecture entrainant de la démotivation, des bris de compréhension et d'attention ainsi qu'une réduction du sentiment d'efficacité personnelle, rendant pour plusieurs l'apprentissage par la lecture particulièrement long et difficile. Qui plus est, certain·e·s élèves démontraient des difficultés de lecture persistantes. À ce constat, s'ajoutent l'écrit qui précise que les difficultés en lecture peuvent ralentir les élèves, les démotiver et rendre leur apprentissage ardu (Pouliot, 2015). Face à ce bilan, cette équipe-école s'est donné comme objectif de soutenir la littératie des élèves en intégrant l'enseignement de stratégies de lecture.

La littératie, et plus spécifiquement la lecture de textes authentiques en FP (p. ex., manuels de spécifications et de pièces, recettes de pâtisserie), occupe une place prépondérante lors de l'apprentissage d'un métier spécialisé, mais également tout au long de sa pratique. Les compétences associées à la littératie sont d'ailleurs de plus en plus importantes, en cohérence avec le développement rapide des environnements technologiques et des changements dans l'organisation du travail (Jacob et Ouellet, 2019). Or, les résultats québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes de 2012 (ministère de l'Éducation et de

l'Enseignement supérieur [MEES], 2021) mettent en évidence le faible niveau de littératie chez une partie importante de la population âgée de 16 à 65 ans. Le Conseil supérieur de l'éducation (2013) a d'ailleurs réitéré l'importance de rehausser et de maintenir les compétences en littératie chez les adultes de ce groupe d'âge ; sachant que ceux qui n'atteignent pas le troisième niveau de littératie[1] risquent d'avoir une qualité de vie moindre (Langlois, 2018). Ainsi, la capacité à traiter l'information écrite de plus en plus complexe apparait comme un enjeu fondamental. À cet effet, la FP semblait être un lieu propice d'intervention pour rehausser ou maintenir les compétences en littératie qui ne s'acquièrent pas uniquement pendant l'enfance et les premières années de scolarisation, mais bien tout au long de la vie (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2016).

Pour outiller ses élèves en lecture, l'équipe-école du CFP Expé a fait le choix de se tourner vers le modèle de formation *Reading Apprenticeship* (RA ; Schoenbach et al., 2012) adapté pour la FP par Ouellet et al. (2018). Le modèle de Ouellet et al. mise, au moyen de l'enseignement explicite par une personne enseignante de la FP, sur l'initiation à l'utilisation de cinq stratégies ciblées par les recherches antérieures et dites vedettes (faire des prédictions, se questionner, faire des liens, clarifier et résumer). Rapidement, l'équipe-école a été confrontée au manque de matériel pédagogique permettant une appropriation et une implantation réussie de l'approche. Cette situation est cohérente avec le fait qu'un modèle de formation sert d'interface entre la théorie et la pratique et qu'il contribue, sur la base de données empiriques, à l'élaboration et à la clarification d'une théorie (Messier, 2014). Il amorce également une action à partir d'une théorie en la modélisant, mais il n'a pas pour visée de préciser l'ensemble des objectifs, des contenus à aborder et des activités à réaliser (Messier, 2014). Ainsi, le modèle de formation développé par Ouellet al. (2018) a permis de démontrer que l'approche théorique RA était pertinente en FP ; il a fourni des balises pour y recourir (p. ex., des exemples de plans de leçons) sans proposer le matériel pédagogique permettant une implantation réussie de cette approche théorique en contexte d'enseignement individualisé. Il apparaissait donc que le développement d'un programme de formation permettrait

[1] Les niveaux 1 et 2 correspondent à l'analphabétisme fonctionnel. Les personnes qui atteignent le niveau 3 peuvent comprendre des textes denses ou longs de différents types (continus, non continus, mixtes ou multiples) et sont en mesure d'y réagir de façon adéquate et de cerner, d'interpréter ou d'évaluer une ou plusieurs informations et d'effectuer des inférences adéquates.

d'opérationnaliser le modèle de Ouellet et al. (2018) issu de l'approche RA (Schoenbach et al., 2012). En effet, un programme de formation est défini comme un ensemble cohérent, organisé et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes qui l'animent ayant comme but d'améliorer la qualité de vie des personnes qui l'utilisent (Chen, 2016 ; Gendreau, 2001 ; Ridde et Dagenais, 2012). De façon plus spécifique, un programme de formation permet d'organiser le déroulement des activités développées en tenant compte de plusieurs dimensions telles que l'activité enseignante, le matériel pédagogique, l'activité des élèves et l'environnement scolaire (Hérold, 2019). Qui plus est, les recherches menées dans le domaine de la didactique soulignent que le matériel employé lors de l'enseignement doit s'inscrire à l'intérieur d'un cadre structurant qui tient compte des savoirs prescrits par le programme d'études (Giroux, 2013), ce que permet un programme de formation (Hurteau et Houle, 2006). Le développement de ce programme, en plus de répondre au besoin pratique exprimé par l'équipe-école œuvrant au CFP Expé, visait aussi à rendre accessible du matériel didactique conçu spécifiquement pour la communauté des personnes enseignantes en FP (Beaucher et Gagnon, 2016 ; Deschenaux et al., 2013 ; Gagnon et Coulombe, 2016).

2. Objectifs poursuivis

Le projet de recherche-action *Mieux lire des textes de métier : conception et expérimentation de situations d'enseignement-apprentissage mobilisant des textes authentiques adaptés aux élèves de la formation professionnelle du secondaire* (ci-après, Mieux lire des textes de métier) visait à développer et expérimenter un programme de formation basé sur le modèle RA (Schoenbach et al., 2012) et adapté pour la FP (Ouellet et al., 2018) afin de soutenir l'enseignement de notions et des concepts qui lui sont propres dans un contexte d'enseignement individualisé. Le développement de ce programme permettait d'opérationnaliser le modèle RA adapté pour la FP en organisant le déroulement des activités développées, en proposant un cadre structurant et en produisant du matériel didactique conçu spécifiquement pour le milieu de la FP (Giroux, 2013 ; Hérold, 2019 ; Hurteau et Houle, 2006). Trois objectifs spécifiques ont découlé de cet objectif général de recherche-action :

1. Développer et mettre à l'essai une version préliminaire du programme de formation basé sur le modèle RA (Schoenbach et al., 2012) et adapté pour la FP (Ouellet et al., 2018) ;
2. Expérimenter le programme de formation développé auprès d'enseignant·e·s œuvrant en FP ;
3. Explorer les retombées associées au programme de formation développé auprès des enseignant·e·s l'ayant expérimenté et des élèves y ayant pris part.

Le Fonds s'engage à rendre public les Rapports de recherche produits dans le cadre des Actions concertées. Le contenu n'engage que ses auteurs.

PARTIE B — MÉTHODOLOGIE

Participants : Pour développer le programme de formation Lire pour apprendre ([LA] Jutras-Dupont et al., 2022), une équipe comprenant une enseignante-chercheuse, une orthopédagogue-chercheuse, un conseiller pédagogique-chercheur, trois chercheuses et une collaboratrice provenant du milieu universitaire a été constituée. Le programme a été expérimenté auprès de huit dyades comprenant dix enseignant·e·s, six orthopédagogues et trois conseiller·ère·s pédagogiques (CP). Ces dyades provenaient des secteurs de l'administration, commerce et informatique, de l'électrotechnique et de la mécanique d'entretien et les programmes rattachés étaient offerts selon diverses modalités (formation individualisée ou collective, formation en présence ou à distance). Ces programmes accueillaient des élèves de différents horizons (N≈110) et qui en étaient à des moments distincts de leur formation. Certain·e·s (n=52) ont accepté de témoigner de leur expérimentation du programme.

Déroulement : L'an 1 a été dédié à la production d'une version préliminaire du programme de formation (annexe 2) par l'équipe de recherche au moyen de boucles d'expérimentation (Guay et Prud'homme, 2011). L'an 2 a été consacré à l'expérimentation du programme dans huit CFP par les dyades participantes. L'expérimentation du programme a reposé sur sa mise en œuvre par une dyade interprofessionnelle composée d'une personne enseignante et d'une orthopédagogue ou d'un·e CP. Avant l'expérimentation du programme de formation en classe, les dyades ont participé à une rencontre préparatoire d'une journée. Une banque d'activités personnalisables était mise à leur disposition. Ces dyades ont également bénéficié d'un dégagement de tâche afin de préparer leurs ateliers. Avant la première activité du programme et après la dernière activité, les élèves étaient invité·e·s à remplir un questionnaire afin de recueillir leur perception d'utilisation de stratégies de lecture et leurs commentaires sur le programme. Au moment de l'expérimentation du programme de formation en classe, les dyades participantes ont mis en œuvre le programme au moyen d'ateliers (N = 26 ; *M* = 3,25) d'une durée variant entre 1,25 et 3 heures (*M* = 1,75 heure) et abordant les cinq stratégies vedettes du programme. Tout au long de l'expérimentation, les dyades ont bénéficié du soutien de l'enseignante-chercheuse par le biais de rencontres individuelles. L'an 3 a été consacré à l'exploration des retombées du programme à l'aide du modèle d'Engeström

(1987 ; 1999 ; 2007) qui permet de défini la structure d'ensemble d'un programme à travers quatre interactions : didactique, collaborative, relationnelle et pédagogique.

Instruments de collecte de données : Quatre instruments ont permis de documenter le processus de développement du programme de formation et son expérimentation. Pendant l'expérimentation du programme, y compris lors de la boucle d'expérimentation, les propos, impressions, observations, défis rencontrés et solutions mises à l'essai ont été consignés dans un journal de bord (annexe 3). La documentation développée par l'équipe de recherche et par les dyades a également été colligée. L'utilisation perçue de stratégies de lecture des élèves participant·e·s a été mesurée au moyen d'un questionnaire autorapporté (annexe 4) avant et après la participation au programme. Enfin, des entretiens semi-dirigés (annexe 5) ont été menés auprès des dyades pour examiner les formes d'interaction du modèle d'Engeström (2007).

Analyses : À l'aide du logiciel d'analyse NVivo, les données issues des outils décrits plus haut ont fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2008). La démarche de thématisation a été balisée à partir des composantes de la théorie de l'activité d'Engeström (2007). Un cinquième du corpus a été soumis à une opération de contre-codage avec accord inter-juge pour assurer la fiabilité du codage (Creswell, 2015). Ainsi, l'ensemble du contenu de chaque outil a été thématisé individuellement. Une fois ce premier classement terminé, une logique inductive a été adoptée pour dégager des catégories émergentes en cours d'analyse (analyse itérative) et mettre en commun l'analyse réalisée sur les données collectées à l'aide de chacun des outils. Des tests de Student ont également été réalisés à l'aide du logiciel SPSS Statistics afin de comparer l'utilisation perçue de stratégies de lecture chez les élèves participant·e·s avant et après leur participation au programme.

Modifications apportées au regard du devis initial : Les ateliers mis en œuvre par les dyades n'ont pas été filmés. Ce changement a été motivé par le désir de recruter des participant·e·s provenant de régions diversifiées, lequel impliquait des contraintes temporelles et budgétaires limitant les déplacements. Les grilles d'évaluation pour évaluer les activités du programme ont été intégrées à l'entretien semi-dirigé afin de permettre aux dyades participantes de pleinement rétroagir sur celles-ci. De même, le questionnaire réflexif a été jumelé avec le journal de bord dans un souci de ne pas dupliquer les réflexions des dyades participantes et d'éviter de les surcharger.

PARTIE C — PRINCIPAUX RÉSULTATS

1. Principaux résultats obtenus

1.1. Développement et mise à l'essai d'une version préliminaire du programme de formation

Pour atteindre son premier objectif spécifique, l'équipe de recherche a développé le programme de formation *Lire pour apprendre* (Jutras-Dupont et al., 2022) au moyen d'une boucle d'expérimentation (Guay et Prud'homme, 2011) documentée à l'aide d'un journal de bord collectif rédigé sous forme de comptes-rendus de rencontres mensuelles.

La **conception des outils** s'est effectuée conjointement entre les personnes chercheuses et était en continuité avec le modèle développé par la professeure Ouellet (Ouellet et al., 2018). En effet, les stratégies vedettes sont restées les mêmes (faire des prédictions, se questionner, faire des liens, clarifier et résumer). La **mise à l'essai des outils développés** a été effectuée par l'enseignante-chercheuse lors de séquences d'enseignement qui ont permis de valider et d'ajuster rapidement le choix, le contenu et la structure des outils. Les principales modifications apportées concernaient le choix des textes modélisés. En effet, afin de répondre aux besoins spécifiques de l'équipe du CFP Expé, et contrairement aux choix mis de l'avant dans l'étude de Ouellet et al. (2018), seuls des textes de métier ou des manuels scolaires ont été employés. La **planification des séquences d'enseignement** s'est effectuée entre l'enseignante-chercheuse et le conseiller pédagogique-chercheur qui validait avec elle les planifications d'enseignement. À nouveau, cette planification était en continuité avec le projet de recherche mené par Ouellet et al. (2018). Ainsi, le déroulement de chaque atelier du programme reposait sur une routine exécutée en classe : 1) modelage d'une stratégie ou d'une combinaison de stratégies ; 2) lecture individuelle d'un texte par les élèves ; 3) échange en sous-groupes d'élèves pour partager les difficultés de compréhension rencontrées et les stratégies utilisées pour remédier aux bris de compréhension ; et 4) plénière en grand groupe pour partager les solutions trouvées pour comprendre le texte. La cinquième étape, la rédaction d'une réflexion individuelle, proposée par Ouellet et al. (2018) n'a pas été retenue formellement puisque le dispositif de formation individualisée ne permettait pas de dégager suffisamment de temps pour cette étape. Le **pilotage des séquences d'enseignement** a été effectué par l'enseignante-chercheuse et l'orthopédagogue-chercheuse. Ce choix était

initialement justifié par le fait que les activités étaient en cours de développement, ce qui pouvait occasionner plus de difficultés pour certains élèves. L'orthopédagogue-chercheuse pouvait alors aider ces élèves sur-le-champ. La boucle d'expérimentation a mis en lumière la pertinence de piloter les séquences d'enseignement en dyade. L'orthopédagogue pouvait ainsi aider les élèves présentant des difficultés plus prononcées en lecture, ce qui est en cohérence avec le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés de l'apprentissage de la lecture (Desrochers et al., 2015). Elle pouvait également accompagner la personne enseignante dans sa modélisation auprès des élèves et offrir un accompagnement dans la préparation des ateliers. Par ailleurs, le nombre et la fréquence des ateliers ont varié à travers les mises à l'essai. Si le nombre d'ateliers (variable entre 3 et 6) peut varier sans influencer leur qualité, la fréquence idéale des ateliers a, pour sa part, été fixée à un atelier par semaine (N = 3 à 6). Enfin, l'utilisation au quotidien des stratégies vedettes est encouragée par la personne enseignante (rappel verbal) et lorsque cette dernière les utilise spontanément en classe en présence des élèves.

À la fin de la phase 1, le Guide de l'élève et le Guide de l'enseignant (disponibles en français et en anglais) ont été complétés (annexe 2). Des scénarios d'ateliers (annexe 6), des vidéos de modélisation (annexe 7) une formation préparatoire, incluant une microplanification (annexe 8) et un support visuel (annexe 9), ont aussi été élaborés. Le développement de ces outils a permis d'opérationnaliser le modèle de Ouellet et al. (2018) issu de l'approche RA (Schoenbach et al., 2012) en offrant un ensemble cohérent, organisé et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes et répondant ainsi à la définition d'un programme de formation (Chen, 2016 ; Gendreau, 2001 ; Ridde et Dagenais, 2012).

1.2.Expérimentation du programme auprès d'enseignantes et d'enseignants œuvrant en FP

Pour atteindre son deuxième objectif spécifique, huit dyades ont déployé le programme de formation LA auprès de leurs élèves. La théorie de l'activité d'Engeström (1987 ; 1999 ; 2007) a permis de définir la structure d'ensemble du programme à travers quatre interactions : didactique, collaborative, relationnelle et pédagogique.

1.2.1. Interaction didactique

L'interaction didactique a permis d'étudier la manière dont les dyades participantes se sont approprié les activités et les outils proposés pour atteindre les objectifs du programme. Cette appropriation est discutée à travers trois

thématiques ayant émergé de l'analyse des entretiens menés auprès des dyades et des artéfacts recueillis. Les dyades rapportent d'abord une **progression dans leur aisance à piloter le programme de formation** :

> À force d'avancer [d'un atelier à l'autre], ça allait un petit peu mieux. Aussi, avec [l'orthopédagogue], on faisait un petit débriefing après chaque leçon et ça m'aidait beaucoup à me préparer au prochain atelier et à bien moduler mes attentes par rapport au travail que je demandais à mes élèves. (Enseignant 3)

Pour favoriser la participation des élèves, les dyades n'ont pas hésité à faire des retours sur le déroulement des ateliers. Ces échanges leur ont permis d'analyser la situation et de cibler les stratégies à mettre en œuvre dans l'atelier suivant pour mobiliser les élèves :

> Au premier atelier, les élèves étaient dans leur tête. C'est pour ça qu'on s'est vraiment adapté. À la suite du 1er atelier, on en a rediscuté […]. Nous avons analysé que ce qui avait été fait au 1er atelier. On voulait qu'au 2e atelier les élèves laissent des traces écrites dans leur texte ; pas juste qu'ils nous nomment ce qu'ils avaient pensé comme au premier atelier […] Je dirais qu'à tous les ateliers, on s'est ajusté [et ce] plus qu'on avançait dans l'expérimentation du programme. Le 3e atelier était beaucoup plus fluide que le 1er et que le 2e. (Enseignante 1)

L'appropriation didactique du programme se manifeste non seulement dans le pilotage des activités d'un atelier à l'autre, mais également dans l'**utilisation des outils proposés et la contribution à leur développement**. D'abord, les outils développés par l'équipe ont été appréciés des participant·e·s qui ont su les utiliser :

> Comme information, c'était super intéressant, les documents que vous [nous] avez remis. [L'enseignante-chercheuse] nous a partagé des choses pour nous aider dans notre enseignement des stratégies. Je pense que la recherche n'aurait pas été aussi bien faite si on n'avait pas eu des personnes comme [vous] pour nous accompagner. Ça, ça fait une grosse différence, vraiment beaucoup. (Enseignante 5)

> Ah, moi je trouve que ça donne [les vidéos de modélisation] une image concrète d'une stratégie qui peut paraitre abstraite. C'est en fait un point d'ancrage de cette stratégie-là. Ça donne du sens. C'est un exemple concret, une analogie ; pour mieux comprendre. (Orthopédagogue 2)

L'utilisation de chaque outil a toutefois nécessité que l'enseignant·e trouve la façon de l'utiliser afin d'atteindre les objectifs du programme. Pour ce faire, chaque personne devait planifier soigneusement, non seulement le déroulement de l'atelier, mais aussi la façon dont les outils seraient utilisés afin d'atteindre ses objectifs

pédagogiques comme rapporté par l'enseignante 1 : « Je dirais qu'on a apprécié les vidéos, mais j'ai aussi l'impression que lorsque nous arrêtions de parler pour présenter une vidéo, c'est là que nous perdions un peu l'intérêt des élèves. Il fallait ramener les élèves. » Il semble donc que les outils proposés requièrent que l'enseignant·e didactise leur utilisation (Filliettaz, 2009). Ainsi, l'utilisation optimale des vidéos de modélisation requiert que l'enseignant·e planifie sa présentation à travers les autres outils proposés dans le programme (p. ex., les amorces du guide de l'élève) :

> Dans mon cas, j'ai revisionné des vidéos. J'ai également regardé les documents. Donc ça a été le travail, des heures à mettre à la maison pour bien [connaitre] le sujet. Pour savoir de quoi il serait question pour le présenter ensuite. J'aime être bien préparé pour faire les choses. J'ai regardé les vidéos pour bien comprendre. J'ai utilisé quelques stratégies à la maison. Je trouvais que ça allait bien. C'est comme ça que j'ai travaillé. (Enseignant 3)

Ensuite, une dyade participante a contribué au développement des outils en créant un signet aide-mémoire (annexe 10) qui a été diffusé aux autres équipes qui l'ont apprécié parce qu'il permettait de soutenir le transfert des apprentissages réalisés durant les ateliers.

L'appropriation didactique du programme est également visible à travers la **découverte par les équipes de leurs propres stratégies de compréhension en lecture face aux textes de métier**. Le programme accorde une importance à la construction des connaissances puisqu'il vise à aider les enseignant·e·s à prendre conscience des particularités des différents textes disciplinaires qu'iels proposent comme le vocabulaire spécifique, la structure du texte, la logique du discours, etc. Il les aide également à réaliser de quelle façon iels s'y prennent pour lire et comprendre des textes de métier (Shanahan et Shanahan, 2008) pour ensuite rendre explicite ces informations aux élèves. Cette découverte a été notée dans le témoignage de l'enseignante 3 :

> Les vidéos étaient aussi utiles pour savoir comment utiliser les stratégies avec des documents propres à l'enseignement en mécanique industrielle. Donc, ça a été une façon pour moi d'apprendre quelque chose de nouveau pis de les nommer pour moi-même.

Dans l'ensemble, l'appropriation didactique du programme a été facile pour les personnes participantes grâce à la participation à la journée de formation et à la formule clé en main du programme. Ceci est résumé par l'orthopédagogue 4 :

> Pis c'est de minimes changements […] que ça demande à un enseignant ou à un intervenant [par rapport à une façon traditionnelle d'enseigner]. C'est vraiment minime, c'est juste une autre façon de questionner, de marcher sa classe, de travailler avec les élèves. Ça parait beaucoup comme ça, mais c'est pas dur de se l'approprier. Une très belle expérience. Ça fait 25 ans que je suis dans le domaine. J'ai été CP. J'en ai vu des formations, j'en ai fait, j'en ai donné. Pis j'ai vraiment trouvé que la façon dont vous avez créé cette formation c'était vraiment très bien, très bien. Vous vous êtes mis dans la peau des participants et j'ai trouvé ça pertinent.

1.2.2. Interaction collaborative

L'interaction collaborative concerne l'appropriation par les élèves des objectifs à atteindre et la répartition des responsabilités entre les personnes du groupe. Le programme accorde une importance à l'environnement social et à la coconstruction des connaissances, notamment au moyen de l'apprentissage par imitation (Charron et Raby, 2016). En effet, le programme poursuit l'objectif de favoriser chez l'élève l'appropriation de stratégies de lecture au moyen d'interactions avec son enseignant·e et ses pairs (c.-à-d. connaissances interindividuelles ; Charron et Raby, 2016). Pour se faire, les élèves sont invité·e·s lors des routines à échanger et à discuter sur les stratégies auxquelles iels recourent pour comprendre un texte difficile. L'enseignant·e et l'orthopédagogue partagent aussi les stratégies qu'iels mettent en œuvre pour lire les textes. L'emploi des stratégies de lecture par l'élève lui-même s'effectue par la suite, lorsqu'iel se retrouve seul·e face à un texte. L'appropriation par les élèves des objectifs à atteindre et la répartition des responsabilités entre les personnes du groupe se subdivisent en deux thématiques abordées par les dyades lors de leur entretien.

D'abord, les dyades participantes ont particulièrement apprécié avoir l'occasion de **travailler en équipe** dans ce projet, surtout lors de son amorce et lors de l'animation des premiers ateliers. Ceci permet de créer une véritable communauté d'apprentissage et d'enrichir les interactions au sein de celle-ci, comme décrit par l'enseignante 5 : « Parce qu'on a chacune nos forces, on n'explique pas de la même façon nécessairement. Ça donne deux options aux élèves et ça bonifie beaucoup beaucoup les explications, je trouve » (Enseignante 5). Le travail en dyade a également permis aux personnes du groupe de se répartir les responsabilités, concrétisant pleinement l'idéologie socioconstructiviste en misant sur la collaboration, la coopération, la communication et l'engagement collectif (Vienneau, 2017) : « C'est Orthopédagogue 1 qui modélisait. Comme elle ne connaissait pas la matière, c'était

plus facile pour elle de le faire. Surtout de se questionner, de prédire, c'était plus facile pour elle que moi qui connais la matière » (Enseignante 1). « C'était très riche d'être deux. On se promenait [dans la classe] pour s'assurer que les élèves appliquaient bien la stratégie » (Enseignante 5).

Ensuite, les dyades participantes rapportent que le programme a exercé une **influence positive sur la manière dont les élèves lisent**, tel qu'exprimé par l'enseignante 9 : « C'est sûr que ça va avoir changé quelque chose, ça, c'est sûr et certain. Comme je disais, plusieurs [élèves] lisaient sans se questionner, sans s'arrêter. » Les dyades rapportent aussi que les élèves sont en mesure de bien utiliser les stratégies et qu'une progression d'un atelier à l'autre est notée : « Ils les ont comprises [les stratégies], ça, c'est certain. Parce que quand ils ont fait le travail en équipe et individuellement [durant les ateliers], ils les ont utilisées et les ont comprises. » (Orthopédagogue 1) Ces propos confirment l'atteinte des objectifs du programme de formation par les élèves, ce qui est aussi confirmé par l'analyse des données collectées avant et après la participation des élèves au programme de formation (objectif 3). En somme, l'enseignante 2 résume bien cette retombée :

> Il y a des élèves qui sont venus me dire jusqu'à quel point c'était aidant pour eux. Il en a une pour qui ç'a été génial : ça a fait diminuer son anxiété par rapport à ses apprentissages, pis même par rapport à ses examens. Je trouvais ça vraiment chouette là !

Toutefois, le transfert des apprentissages dans d'autres cours et le maintien après la réalisation des ateliers semblent incertains comme exprimé par différent·e·s intervenant·e·s et résumé par le CP 3 : « Je ne le sais pas à quel point ils utilisent les stratégies dans le quotidien, je ne le sais pas s'il y a un transfert qui se fait en classe » ou par l'enseignante 8 : « Après l'après-atelier, s'il n'y a pas d'accompagnement quotidien, un rappel tout le temps tout le temps, bien je pense que ça se perd. » Également, il semble que les hommes soient plus difficiles à mobiliser. Les données recueillies indiquent qu'il faut beaucoup d'investissement et de persévérance de la part des enseignant·e·s pour que les élèves masculins s'engagent dans les ateliers, comme décrit par la CP 2 : « Le défi qu'ils [les élèves] ont eu je pense, c'est de croire au potentiel des stratégies et de nous faire confiance. »

1.2.3. Interaction relationnelle

L'analyse de l'interaction relationnelle a permis d'examiner l'influence des règles explicites et implicites sur la façon d'interagir des personnes qui participent au programme. Sur ce plan, rappelons que le programme mise sur les interactions au sein du groupe afin de contribuer au développement de ses stratégies de lecture. À cet effet, différentes manifestations ont été observées par les dyades concernant les **comportements des élèves**. Ainsi, plusieurs intervenant·e·s rapportent que les élèves étaient engagé·e·s, motivé·e·s, intéressé·e·s et qu'iels participaient activement aux ateliers. L'analyse des propos a permis de recenser divers éléments ayant contribué au succès de cette participation, notamment des activités « où [les élèves] avaient du plaisir [et où] ils [ne] sentaient pas que c'était lourd comme tâche » (CP 3). Ceci est cohérent avec l'idée selon laquelle plus le coût d'engagement à une activité est perçu comme faible et que celle-ci est perçue comme plaisante, plus l'individu est susceptible d'y accorder de la valeur (Eccles et Wigfield, 2020). Des relations positives entre les individus qui participent aux ateliers ainsi qu'un climat de confiance contribuent grandement au succès des ateliers et à la richesse des échanges, comme le résume l'orthopédagogue 1 : « Puis ils se sont enrichis entre eux aussi là, parce qu'ils ne se sont pas jugés. Ils n'ont pas jugé les commentaires des autres, mais ils ont plutôt ajouté, fait plus de liens, complétés. Donc c'était, c'était positif, vraiment. » Ceci est cohérent avec les écrits rapportant que les relations sociales positives au sein de la classe sont susceptibles d'accroitre la motivation, le climat et la participation scolaire et qu'elles favorisent le sentiment d'appartenance (Gaudreau, 2024). Inversement, la gêne, l'anxiété et l'habitude de travailler seul a pu rendre difficile l'adhésion de certain·e·s élèves, comme résumé par l'orthopédagogue 6 : « Ils voulaient pas nécessairement travailler avec du monde qu'ils connaissaient pas, ils étaient plus gênés, ils voulaient pas avoir l'air stupide. En grand groupe lorsqu'on les forçait à participer, j'ai l'impression que c'était plus facile […] » Si la résistance à participer aux ateliers peut parfois « basculer entre le négatif et le positif » (Orthopédagogue 1) entre les ateliers, ceci n'est pas la norme observée chez toutes et tous qui rapportent que le niveau d'adhésion reste sensiblement le même tout au long des ateliers.

1.2.4. Interaction pédagogique

L'interaction pédagogique a permis de comprendre comment les élèves, avec l'aide de l'enseignant·e, s'approprient les activités proposées dans le programme pour atteindre les objectifs poursuivis. À cet égard, le

programme de formation LA accorde une grande importance à la dimension cognitive de l'apprentissage en favorisant l'accès aux stratégies de lecture utilisées par l'expert dans son domaine (c.-à-d. l'enseignant·e), pour résoudre des problèmes de compréhension de textes au moyen d'un enseignement explicite (Gauthier, 2021).

Ainsi, sur le plan pédagogique, le croisement des données collectées démontre une **appropriation des stratégies de lecture**. Toutefois, les équipes rapportent que certain·e·s élèves initié·e·s au programme de formation n'utilisent pas toujours les stratégies apprises pour diverses raisons : un transfert difficile, un désir de réaliser ses apprentissages rapidement ou encore « prendre la voie facile » (Enseignante 4). Il apparait ainsi que des rappels fréquents de la part de l'enseignant·e sont nécessaires comme exprimé par l'enseignante 5 :

> Les signets, on les avait affichés au tableau, donc on leur disait [aux élèves] "va voir la stratégie, telle stratégie, faire des liens, tu es supposé faire un lien avec ce qui est vu avant" […] C'était de revenir, c'est souvent le transfert…

1.3.Exploration des retombées

Pour atteindre le troisième objectif spécifique, les données relatives aux retombées du programme, recueillies auprès des élèves participant·e·s et des dyades-participantes, ont été analysées. D'abord, l'étude des répercussions réelles ou souhaitées, thématique appartenant à l'interaction pédagogique, a permis de recenser les **retombées du programme de formation *Lire pour apprendre* exprimées par les dyades-participantes**. Sur le plan des pratiques professionnelles, les participant·e·s mentionnent qu'iels se sentent davantage outillé·e·s pour intervenir auprès de leurs élèves en bris de compréhension. En effet, plusieurs dyades mentionnent qu'elles privilégient la réflexion et le questionnement chez l'élève plutôt que de lui fournir automatiquement une réponse :

> Au niveau de mes interventions, c'est sûr que ça a amené une différence, ça m'a conscientisée [à] l'importance du rôle de l'élève dans sa lecture, comment qu'il la fait. Alors mes questions vont être tournées vers, « Bon bien, t'as lu ça à tel endroit, où est-ce que tu l'as lu ? » Tu sais pour lui faire comprendre que c'est lui le maitre de ses apprentissages. « Donc y [a-t-il] des choses que t'as pas saisi ? », « As-tu surligné des choses, as-tu… ? » De questionner plus [l'élève] au niveau de sa lecture et comment qu'il s'y est pris. (Enseignante 10)

De plus, plusieurs orthopédagogues ont mentionné s'être sentie accueillie au sein de la classe ce qui facilitait les interventions subséquentes auprès des élèves. Enfin, les équipes rapportent également des changements chez les

élèves qui sont davantage autonomes, actifs et actives dans leurs apprentissages, efficaces dans leur lecture et moins anxieux et anxieuses.

Afin d'étudier les **retombées du programme de formation *Lire pour apprendre* chez les élèves participant·e·s**, 52 élèves ont répondu à un questionnaire visant à évaluer les effets du programme sur l'utilisation perçue de stratégies de lecture avant et après leur participation aux ateliers. Cette variable a été mesurée à l'aide du questionnaire *Metacognitive Awarness Reading Strategies Inventory* (Mokhtari et Reichard, 2002). Afin de comparer les résultats rapportés par les élèves participant·e·s avant et après leur participation aux ateliers, un test t pour échantillons appariés a été réalisé. L'analyse confirme une différence significative de grande taille pour l'utilisation perçue de stratégies de lecture ($t(51) = -3{,}25$, $p<0{,}01$, $\eta 2=0{,}17$). Cette différence est en faveur du second temps de mesure (T1 : $M = 3{,}42$; T2 : $M = 3{,}67$). À l'instar de Ouellet et al., les élèves déclarent utiliser davantage de stratégies de lecture après avoir participé aux ateliers du programme. Ce résultat est soutenu par les commentaires émis par les élèves participant·e·s qui soulignent l'aspect aidant des stratégies développées au moyen des ateliers : « Ce sont vraiment des ateliers pertinents. Ils m'ont réellement aidé à mieux comprendre et lire mes textes » ou encore :

> Les ateliers m'ont permis de ne pas me sentir seule face à la difficulté de la lecture et de sa compréhension [et de] ne pas avoir peur de demander des explications. Cela m'a permis à faire des liens avec certains de mes cours. (Élève 3)

2. Quelles sont les retombées immédiates ou prévues de vos travaux de recherche ?

C'est sur le **plan social** que les retombées associées à ce projet sont les plus visibles. En plus des huit dyades ayant déployé le programme de formation durant la phase d'expérimentation de ce projet, dix autres milieux ont été initiés au programme formation et quatre l'ont mis en place dans le cadre d'un second projet de recherche (Jutras-Dupont, en rédaction). Des intervenant·e·s communiquent fréquemment avec l'équipe de recherche pour implanter le programme dans leur milieu. De plus, une communauté regroupant 12 intervenant·e·s se réunit aux six semaines afin de poursuivre la réflexion entourant ce programme de formation. L'attrait des milieux à l'égard du programme est non seulement soutenu par la promotion réalisée au moyen de conférences (Dubeau et Tardif,

2022 ; Tardif et al., 2023), de webinaires (Tardif et Jutras-Dupont, 2024 ; Dubeau et al. 2023) et d'articles professionnels (Jutras-Dupont et Dubeau, 2023 ; Tardif et al., sous presse), mais également par les intervenant·e·s ayant déployé le programme puisqu'iels agissent comme de véritables ambassadeurs présentant les bénéfices qui lui sont associés. Sur le plan des pratiques pédagogiques, le programme de formation LA et les outils créés contribuent à l'implantation de pratiques enseignantes soutenues par la recherche. Qui plus est, le matériel didactique conçu dans le cadre de ce projet de recherche-action a su garnir la liste des ressources s'adressant spécifiquement au milieu de la FP, un besoin largement exprimé par ces derniers (Beaucher et Gagnon, 2016 ; Deschenaux et al., 2013 ; Gagnon et Coulombe, 2016). Par ailleurs, sur le **plan politique**, la visée du programme de formation s'inscrit dans les domaines prioritaires de la Politique de la réussite éducative du MEES (2017) en ce qui a trait à la réussite éducative et au rehaussement des compétences en littératie. Conséquemment, le programme est susceptible de soutenir la mise en œuvre des engagements pris par les milieux dans leur projet éducatif. À cet effet, la publication du guide d'implantation destiné aux intervenantes et intervenants des CFP offrira aux gestionnaires scolaires des précisions sur les conditions d'implantation du programme de formation.

3. Quelles sont les principales contributions de vos travaux de recherche en termes d'avancement des connaissances ?

Sur le plan de l'avancement des connaissances, cette recherche a permis de décrire la procédure associée au développement d'un programme de formation dans le contexte singulier de la FP du secondaire au Québec. Ce faisant, elle contribue au répertoire des recherches réalisées sur le secteur de la FP, lequel est moins documenté que ceux de la formation générale. Par ailleurs, les résultats obtenus soulignent la pertinence de recourir à la recherche-action dans la conception et la réalisation d'un projet de recherche ancré dans la réalité d'un milieu éducatif. En effet, il aurait été difficile pour les chercheuses issues du milieu universitaire de concevoir la méthodologie de recherche sans l'étroite collaboration des personnes chercheuses issues du milieu de la pratique. Ultimement, les résultats de ce projet fourniront à la communauté scientifique des données empiriques novatrices sur un programme de formation s'adressant spécifiquement aux élèves de la FP à travers les articles et communications scientifiques qui en découleront.

PARTIE D — PISTES DE SOLUTION OU D'ACTIONS SOUTENUES PAR LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Ce projet de recherche répond prioritairement au besoin spécifique de recherche 3 : « Comment tirer profit au secondaire des textes authentiques pour l'enseignement de notions et concepts du Programme de formation de l'école québécoise, en langue d'enseignement ou dans les autres disciplines ? » de l'appel à projet des Fonds de recherche Société et culture.

1- Que pourraient signifier vos conclusions pour les décideurs et décideuses, gestionnaires, intervenant·e·s et autre partie prenante ?

Pour les décideurs politiques et les organismes subventionnaires

Dans l'ensemble, nos résultats confirment le très grand potentiel de la recherche-action pour soutenir les personnes enseignantes dans leur volonté d'adopter des pratiques soutenues par la recherche ou d'innover dans leur enseignement, ce qui constitue un argument pour favoriser ce type de recherches lors des appels de projets. La mise en œuvre du programme a permis d'obtenir un portrait des forces et des faiblesses des élèves et des ensegnant·es en lecture, ce qui peut alimenter la réflexion quant à la mise en œuvre de ce programme pour répondre à leurs besoins, notamment ceux des hommes.

Pour les directions de centre de formation professionnelle

Le programme *Lire pour apprendre* est susceptible de soutenir la mise en œuvre des engagements pris par les milieux scolaires dans leur projet éducatif en ce qui a trait à la réussite éducative et au rehaussement des compétences en littératie. Toutefois, il faut se doter de conditions gagnantes. De nombreuses séances de formation et toute la collecte de données ont eu lieu au centre grâce à l'ouverture et à l'intérêt des différents participant·e·s (direction, CP, enseignant·e·s, élèves). Un suivi constant avec les enseignant·e·s a été assuré par l'enseignante-chercheuse et des membres de l'équipe de chercheuses au moyen de rencontres d'équipe, d'entretiens, etc. La participation à des projets de recherche-action doit être valorisée dans les centres (p. ex. : reconnaissance des enseignant·e·s qui s'engagent dans ce type de projet, valorisation de la participation de l'ensemble d'une équipe-

école à un projet de recherche en lien avec le plan d'engagement vers la réussite du centre, temps de planification et de concertation pour les enseignant·e·s prévu). La volonté de rehausser le niveau de littératie des élèves doit être présente dans le milieu (p. ex. : plan d'engagement vers la réussite).

Pour les responsables de la formation des enseignants de la FP (conseiller·ères pédagogiques et formateurs universitaires)

Les descriptions détaillées quant à la mise en œuvre du programme *Lire pour apprendre* sont particulièrement précieuses pour la formation des enseignant·e·s. Le travail en dyade (enseignant et orthopédagogue) s'est avéré un aspect important de la mise en œuvre du programme. Le modelage est nécessaire pour assurer la mise en œuvre efficace du programme. Au cours de ce projet, les dyades ont progressivement enrichi leurs pratiques pour l'enseignement des stratégies de lecture et pour l'enseignement en général. Les dyades ont également bonifié le soutien à l'apprentissage offert aux élèves afin de susciter leur engagement.

Pour les enseignants et des orthopédagogues en FP

Les enseignant·e·s, les orthopédagogues et les conseiller·ère·s pédagogiques mentionnent qu'iels se sentent davantage outillé·e·s pour intervenir auprès de leurs élèves en bris de compréhension et qu'iels privilégient la réflexion et le questionnement chez l'élève plutôt que de lui fournir automatiquement une réponse. Le travail en dyade (enseignant et orthopédagogue) est également un élément déterminant dans ce programme. La mise en œuvre du programme *Lire pour apprendre* demande de prendre conscience de ses propres façons de lire et de s'approprier les objectifs du programme, les activités et les outils proposés. L'enseignement des stratégies de lecture a de nombreux impacts sur les élèves (motivation des élèves, amélioration de leur travail en équipe, réduction de l'anxiété de certain·e·s élèves). L'approche adoptée pour décrire la mise en œuvre du programme permet de rendre rapidement claires aux yeux des personnes enseignants la structure d'ensemble du programme à travers quatre types interactions : didactique, collaborative, relationnelle et pédagogique. Un guide d'implantation sera publié prochainement pour soutenir les équipes. Enfin, les orthopédagogues se sont senties accueillies au sein de la classe ce qui facilitait leurs interventions subséquentes auprès des élèves réalisées en suivi individuel (dénombrement flottant).

Quels seraient les messages clés et les principales pistes de solution ou d'action à formuler selon les types d'auditoires visés ?

Le rôle majeur exercé par les compétences en littératie en contexte d'apprentissage d'un métier et l'idée selon laquelle il s'avère essentiel de rehausser et maintenir ces compétences doit être le moteur d'efforts collectifs et partagés. En ce sens, tous les acteur·trice·s qui œuvrent de près ou de loin en FP doivent agir, à leur niveau, à soutenir le développement des compétences en littératie jeunes et des adultes Québécois. Ceci se traduit par les messages clés ciblés que voici :

Aux organismes subventionnaires et aux décideurs politiques

1. Il faut prévoir des politiques pour encourager les milieux scolaires à mettre sur pied et à documenter les initiatives visant à soutenir les compétences en littératie en FP et l'enseignement des stratégies de lecture, notamment pour les hommes.
2. Il est nécessaire d'investir dans les projets de recherche-action et les autres mesures financières puisque les changements de pratique demandent du temps et du soutien.

Aux directions de centre de formation professionnelle

3. La volonté institutionnelle s'est révélée déterminante pour la bonne marche du projet.
4. Il est essentiel d'offrir aux enseignant·e·s des conditions facilitantes à la réalisation de projet de recherche-action et de valoriser leur participation.
5. Il est essentiel de s'intéresser aux compétences en lecture des enseignants et aux ressources qu'ils mettent en œuvre pour soutenir leurs élèves dans cette tâche.

Aux responsables de la formation des enseignants de la FP

6. Il importe de s'appuyer sur les recherches pour former les enseignants de la FP.
7. La collaboration interprofessionnelle doit être encouragée.

Aux enseignants et des orthopédagogues en FP

8. Il est essentiel de participer activement à des recherches-actions ou à d'autres modalités de formation continue et de se documenter sur les pratiques soutenues par la recherche.

9. Il est possible d'intégrer le programme *Lire pour apprendre* dans un parcours de formation professionnelle offert en enseignement individualisé.
10. Après avoir implanté le programme dans leur classe, les personnes enseignantes, les orthopédagogues et les conseiller·ère·s pédagogiques mentionnent qu'iels se sentent davantage outillé·e·s pour intervenir auprès de leurs élèves en bris de compréhension et qu'iels privilégient la réflexion et le questionnement chez l'élève plutôt que de lui fournir automatiquement une réponse.
11. Les élèves qui ont participé au programme sont davantage autonomes, actifs et actives dans leurs apprentissages, efficaces dans leur lecture et moins anxieux et anxieuses.

Quelles sont les limites ou mises en garde dans l'interprétation ou l'utilisation des résultats que vous souhaiteriez porter à l'attention de votre lectorat pour une utilisation adéquate de vos résultats ?

Les objectifs de ce projet de recherche sont principalement qualitatifs; ils n'ont pas de visées de généralisation, mais plutôt de transférabilité et d'applicabilité. Le troisième objectif été traité de manière exploratoire. Il s'agit d'un premier pas, mais les retombées associées au programme de formation développé auprès des enseignant·e·s l'ayant expérimenté et des élèves y ayant pris part devraient donc être approfondies.

PARTIE E — NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE

Alors que la présente recherche aura permis de développer un programme de formation novateur destiné spécifiquement aux élèves de la FP et aux équipes veillant à leur formation, certains éléments restent en suspens et devront être explorés au moyen d'études supplémentaires. D'abord, seuls trois secteurs de formation sont représentés dans cette étude, dont un représentait 75 % de l'échantillon. La transférabilité et l'applicabilité des données issues de cette recherche à l'ensemble des programmes de la FP et aux équipes enseignantes qui les encadrent doivent le prendre en considération. À cet effet, il serait souhaitable d'étudier de quelle façon les équipes enseignantes issues d'autres secteurs de formation s'approprieraient le programme de formation *Lire pour apprendre*, le mettraient en place dans leurs classes et quelles retombées en découleraient.

Ensuite, comme les dyades participantes ainsi que leur groupe d'élèves étaient majoritairement composés de femmes, la présente étude permet difficilement d'entrevoir les retombées du programme chez les hommes. Les données obtenues auprès des groupes composés majoritairement d'hommes laissent toutefois entrevoir une mise en place plus ardue et une motivation davantage limitée quant à une participation à des ateliers de soutien. Sur ce plan, l'adaptation aux besoins des lecteurs masculins semble essentielle pour diverses raisons. D'abord, les données récentes montrent encore que les hommes lisent moins que les femmes et il semble que ceux-ci n'auraient pas les mêmes lectures et les même goûts que le femmes (Institut de la statistique du Québec, 2023). De telles données soutiennent l'idée d'explorer comment adapter le programme afin de susciter l'adhésion des élèves masculins et de leurs enseignants. Enfin, bien que les données issues des entretiens menés auprès des dyades participantes permettent d'entrevoir des retombées bénéfiques à la mise en place d'ateliers soutenant la lecture de textes authentiques, celles-ci ne supportent pas l'idée selon laquelle la participation au programme contribue à l'amélioration des compétences en littératie des élèves fréquentant la FP. Ainsi, des recherches complémentaires évaluant finement le niveau de littératie avant et après la participation au programme au sein d'un échantillon d'élèves de la FP seraient souhaitables. De telles recherches permettraient non seulement d'évaluer empiriquement les retombées du programme, mais elles permettraient également de cibler les populations d'élèves susceptibles de bénéficier davantage d'une telle intervention.

PARTIE F — RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

La liste complète des références est disponible à l'annexe 11.

Chen, H. T. (2016). Interfacing theories of program with theories of evaluation for advancing evaluation practice: Reductionism, systems thinking, and pragmatic synthesis. *Evaluation and Program Planning, 59*, 109—118. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.05.012

Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2015). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture — Actes du Symposium international sur la littératie à l'école* (p. 290-314). https://doi.org/10.17118/11143/10274

Dubeau, A., Jutras-Dupont, C., Tardif, J. et Dupuis, S. (2023, 26 janvier). *Lire pour apprendre : récits de pratique et retombées d'un programme d'aide en lecture*. [webinaire]. Rencontre Educere, Montréal, Québec, Canada.

Dubeau, A. et Tardif, J. (2022, 11 novembre). *Lire pour apprendre : les stratégies de lecture en formation professionnelle*. [communication orale]. Journée pédagogique nationale en formation professionnelle. Lévis, Québec, Canada.

Engeström, Y. (2007). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons From Journeys Toward Coconfiguration. *Mind, Culture, and Activity, 14*(1 et 2), 23–39. https://doi.org/10.1080/10749030701307689

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. Dans Y. Engeström, R. Miettinen et R-L. Punamäki (dir.), *Perspectives on Activity Theory: Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives* (p. 19–39). Cambridge University Press.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-konsultit.

Guay, M.-H. et Prudhomme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. S. Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 235 –267). Presses de l'Université de Montréal.

Institut de la statistique du Québec (2023). *Enquête québécoise sur la découverte des produits culturels et le numérique*.

Jutras-Dupont, C., Tardif, J., Dupuis, S., Lavoie, A., Dubeau, A. et Beaucher, C. (2022). *Lire pour apprendre : Guide pour intégrer les stratégies de lecture dans ses apprentissages en formation professionnelle*. Observatoire de la formation professionnelle du Québec. https://observatoirefp.org/wp-content/uploads/2022/06/Lire-pour-apprendre-eleve.pdf

Jutras-Dupont, C. et Dubeau, A. (2023, janvier). Mieux lire des textes de métier : conception et expérimentation d'un programme de formation visant à soutenir la lecture de textes en contexte de formation professionnelle au secondaire. *La lettre, 71*, 66-67.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Mokhtari, K. et Reichard, C. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 249-259. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249

Ouellet, C., Dubeau, A., Dubé, F. et Turcotte, C. (2018). *Enseigner à mieux lire dans le contexte de l'enseignement d'un métier en formation professionnelle du secondaire* (2015-LC-187889). Fonds de recherche Société et culture. https://www.periscope-r.quebec/fr/work/4208

Schoenbach, R., Greenleaf, C. et Murphy, I. (2012)*, Reading for Understanding: How Reading Apprenticeship Improves Disciplinary Learning in Secondary and College Classrooms.* WestED.

Tardif, J., Dubeau, A. et Jutras-Dupont, C. (2023, 10 novembre). *Lire pour apprendre : les stratégies de lecture en formation professionnelle.* [communication orale]. Journée pédagogique nationale en formation professionnelle. En ligne.

Tardif, J. et Jutras-Dupont, C. (2024, 7 juin). *Lire pour apprendre.* [webinaire]. Observatoire de la formation professionnelle du Québec.

Tardif, J., Dupuis, S. Lamarre, C. (sous presse). Soutenir la littératie en formation professionnelle : récit d'une pratique collaborative. *Revue hybride de l'éducation*.

ANNEXE 1 — CADRE CONCEPTUEL

Le programme de formation développé dans le cadre de ce projet s'appuyait sur le modèle RA (Ouellet et al., 2018 ; Schoenbach et al., 2012) adapté pour la FP. Cette approche accorde une grande importance à l'engagement de l'enseignant dans la découverte de ses propres stratégies de compréhension en lecture et de ses propres processus lorsqu'il lit des textes liés à son métier. En les modélisant ou en les rendant visibles auprès des élèves, ces derniers ont à leur tour l'occasion de lire de manière « active » et soutenue des textes authentiques, d'abord en classe, puis sur le marché du travail. En ce sens, il s'agit d'une approche qui va au-delà de l'enseignement de stratégies de lecture (Ouellet et al., 2020). Ainsi, avec un enseignement et un accompagnement appropriés, les élèves développent graduellement leurs habiletés à lire et à réfléchir selon les modalités qui caractérisent la compréhension de textes employés dans les cours de leur programme d'études (p. ex. en biologie ou en comptabilité). Ils s'approprient également la façon dont un lecteur expert lit dans son domaine (Buehl, 2011) et augmentent leur motivation à lire des textes dans le cadre de l'exercice de leur métier (Toste et al., 2020). Comme chaque discipline scolaire ou contenu disciplinaire présuppose des connaissances spécifiques sur la manière de lire un texte dans le domaine étudié (Lee et Spratley, 2010), les enseignants deviennent alors autant d'exemples du savoir lire et écrire dans une discipline donnée. L'approche RA se fonde sur des aspects socioconstructivistes (lecture collaborative), socioculturels (apports de différents textes et des forces des élèves) et cognitivistes (application de stratégies de lecture). La considération de ces aspects outille les élèves pour la compréhension de textes propres aux domaines qui composent leur programme d'études. Ces aspects sont intégrés concrètement lors de routines en classe, guidées par l'enseignant, ou lors d'ateliers en sous-groupes ou individuellement (Ouellet et al., 2016).

L'analyse de l'activité d'Engeström (1987 ; 1999 ; 2007) a été utilisée afin de décrire la structure d'ensemble du programme de formation développé et pour explorer ses retombées (voir figure 1). Dans la théorie d'Engeström, le sujet est l'enseignant de FP qui expérimente le programme de formation développé. Les outils concernent les activités et instruments inclus dans le programme, lesquels visent l'atteinte des objectifs ciblés (objet). Ces objectifs s'inscrivent dans les valeurs du modèle de formation adapté pour la FP de l'approche RA (finalité). La

communauté réfère aux élèves de FP qui participent au programme et la division du travail concerne la répartition du travail entre les différents élèves du groupe pour réaliser notamment les routines d'enseignement explicite et les autres activités de lecture collaborative incluses dans le programme. Les règles explicites et implicites réfèrent au contrat didactique (Schneuwly et al., 2005) qui guide les interactions au sein de la classe.

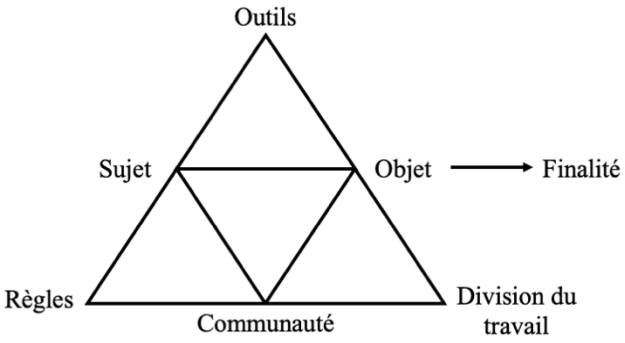


Figure 1 : Composantes permettant de développer la structure d'ensemble d'un programme

ANNEXE 2 — PROGRAMME DE FORMATION LIRE POUR APPRENDRE

Les programmes de formation développés dans le cadre du projet sont hébergés de manière permanente sur le site web de l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec (https://observatoirefp.org) et sont accessibles gratuitement sous une licence Creative Common permettant de distribuer et d'adapter le matériel à des fins non commerciales et en attribuant le crédit de la création originale à ses auteurs.

Versions françaises

- Lire pour apprendre (guide à l'attention des élèves)
- Lire pour apprendre (guide à l'attention des enseignant·e·s)

Versions anglaises

- Reading Apprenticeship (student's guide)
- Reading Apprenticeship (teacher's guide)

ANNEXE 3 — JOURNAL DE BORD

Le journal de bord est un outil développé par l'équipe de recherche et utilisé à la fois par l'enseignante-chercheuse et les dyades-participantes. Ce document a été déposé en ligne sur la plateforme Microsoft Teams et était rempli par les personnes concernées après chaque atelier piloté. L'enseignante-chercheuse ainsi que les dyades-participantes avaient leur propre document auquel seule l'équipe de recherche avait accès.

Nom :

Compétence enseignée :

Dates	**Groupe**	**Intitulé de la séance**	**Modalités de travail et éléments de la LA utilisés**	**Rétroaction**
xxx	xxx	Tâche comptable : lire un document comptable	Stratégies vedettes, activité collective (entre pairs), enseignement explicite (modélisation, pratique guidée, pratique autonome) Décrire l'action : • Quelles stratégies ont été enseignées, modélisées ? Par qui ? *Les élèves ont fait des prédictions et des liens entre XX et XXX à partir de…* • Quelles pratiques d'enseignement des stratégies avez-vous mis en œuvre ? *J'ai modélisé à voix haute sur une partie puis….*	• Noter les points positifs, ce que vous avez remarqué par rapport à votre pratique ou chez vos élèves • Noter les difficultés (gestion du temps, textes, supports, etc.) • Quels ajustements ou modifications, bonifications pouvez-vous envisager ou suggérer à ce stade ?

ANNEXE 4 — QUESTIONNAIRE AUTORAPPORTÉ SUR L'UTILISATION PERÇUE DE STRATÉGIES DE LECTURE DES ÉLÈVES

Le questionnaire autorapporté sur l'utilisation perçue des stratégies de lecture est une traduction réalisée par Ouellet et son équipe (2018) du Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, développé par Mokhtari et Reichard (2002). Ce questionnaire a été déposé en ligne sur la plateforme Qualtrics (2024). En plus des réponses à l'échelle ci-dessous, le nom de l'élève, son CFP et certaines données sociodémographiques (âge, genre, pays de naissance) ont été collectées.

Après avoir lu attentivement chaque affirmation, veuillez encercler, le chiffre correspondant le mieux à ce que vous faites en situation de lecture scolaire. Par exemple, si « en général vous lisez après le souper », vous entourerez le chiffre 4.

1 signifie « Je ne le fais jamais ou pratiquement jamais. »
2 signifie : « Je le fais seulement à l'occasion. »
3 signifie : « Je le fais de temps en temps (environ 50 % de mon temps). »
4 signifie : « Je le fais en général. »
5 signifie : « Je le fais tout le temps ou presque tout le temps. »

1.	J'ai un but ou une intention quand je lis.	1	2	3	4	5
2.	Je prends des notes ou de je fais des annotations pour m'aider à comprendre ce que je lis.	1	2	3	4	5
3.	Je fais des liens avec ce que je connais déjà pour m'aider à comprendre.	1	2	3	4	5
4.	Je survole le texte pour avoir une vue d'ensemble avant de le lire en détails.	1	2	3	4	5
5.	Quand le texte se complique, je le lis à voix haute pour m'aider à le comprendre.	1	2	3	4	5
6.	Je résume ce que je lis pour réfléchir aux informations importantes.	1	2	3	4	5
7.	Je réfléchis ou vérifie si le contenu du texte correspond au but ou à mon intention de lecture.	1	2	3	4	5
8.	Je lis lentement, mais attentivement pour être sûr que je comprends bien ce que je lis.	1	2	3	4	5
9.	Je discute de ce que je lis avec les autres pour vérifier si j'ai bien compris.	1	2	3	4	5
10.	Je survole le texte et tiens compte de sa structure, de sa longueur.	1	2	3	4	5
11.	J'essaye de revenir au fil de l'histoire quand je suis déconcentré.	1	2	3	4	5
12.	Je souligne ou entoure les idées essentielles du texte pour m'aider à m'en souvenir.	1	2	3	4	5
13.	J'ajuste ma vitesse de lecture selon la difficulté du passage du texte que je lis.	1	2	3	4	5
14.	Je décide de ce à quoi j'accorde le plus d'attention dans le texte.	1	2	3	4	5
15.	Je me réfère à des outils tels que des dictionnaires pour m'aider à comprendre ce que je lis.	1	2	3	4	5

16.	Lorsque le texte devient plus difficile, je porte davantage attention à ce que je lis.	1	2	3	4	5
17.	J'utilise les tableaux, les schémas, ou les figures contenus dans le texte pour améliorer ma compréhension.	1	2	3	4	5
18.	J'arrête de lire de temps en temps, pour réfléchir à ce que je lis.	1	2	3	4	5
19.	J'utilise des éléments du contexte pour m'aider à mieux comprendre.	1	2	3	4	5
20.	Je paraphrase (reformule dans mes propres mots ce qui est écrit) pour mieux comprendre ce que je lis.	1	2	3	4	5
21.	J'essaye d'imaginer ou de visualiser ce que je lis pour m'aider à me souvenir de ce qui est écrit.	1	2	3	4	5
22.	Je me sers de la typographie (caractères gras, italiques, etc.) pour identifier les informations importantes du texte.	1	2	3	4	5
23.	J'analyse et évalue avec un esprit critique les idées présentées dans le texte.	1	2	3	4	5
24.	Je reviens sur certains passages pour essayer de faire des liens entre eux.	1	2	3	4	5
25.	Je vérifie si j'ai bien compris quand je pense qu'il y a des contradictions dans le texte.	1	2	3	4	5
26.	J'essaye de deviner ou de faire des prédictions sur ce dont va parler le texte.	1	2	3	4	5
27.	Quand le texte devient difficile, je le relis pour améliorer ma compréhension.	1	2	3	4	5
28.	Je me pose des questions sur le contenu du texte.	1	2	3	4	5
29.	Je vérifie si mes prédictions (anticipation ou hypothèses) sur le contenu du texte sont justes.	1	2	3	4	5
30.	J'essaye de clarifier le sens des termes ou des expressions inconnues.	1	2	3	4	5

Le Fonds s'engage à rendre public les Rapports de recherche produits dans le cadre des Actions concertées. Le contenu n'engage que ses auteurs.

ANNEXE 5 — GABARIT D'ENTRETIEN

Le gabarit d'entretien a été développé par l'équipe de recherche afin de documenter l'expérience des dyades-participantes. Cet entretien a été réalisé sur la plateforme Zoom quelques jours après le dernier atelier, selon les disponibilités de l'équipe. Les entretiens ont été enregistrés puis transcrits et anonymisés avant d'être analysés.

Déroulement de l'entretien

1. Présentation de l'assistant de recherche
2. Rappel des objectifs de l'entretien et de la recherche
   Objectifs de l'entretien : « L'objectif de cet entretien est de recueillir votre témoignage relativement à l'implantation du projet *Lire pour apprendre*, que vous avez expérimenté. Nous aborderons les thèmes suivants lors de cet entretien : votre **appropriation du programme *Lire pour apprendre***, l'**appropriation des stratégies de lecture par vos élèves**, les **interactions au sein de la classe** et les **retombées du programme *Lire pour apprendre***. »
3. Rappel des droits du participant
   « Votre participation à cet entretien est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer l'entretien sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de celui-ci, sans préjudice de quelque nature que ce soit et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de votre part, les enregistrements audio et vidéo vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires et thèses des étudiants membres de l'équipe, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement. »
4. Ouverture aux questions du participant
   Début de l'enregistrement vidéo et audio
   « Je vais débuter l'enregistrement maintenant. À tout moment vous pouvez décider de cesser l'entretien. Vous pouvez également me demander de préciser une question ou encore prendre une pause. Vous pouvez également me demander de passer à la question suivante si vous ne souhaitez pas répondre à une question. »
5. Début de l'enregistrement vidéo et audio
   « Je vais débuter l'enregistrement maintenant. À tout moment vous pouvez décider de cesser l'entretien. Vous pouvez également me demander de préciser une question ou encore prendre une pause. Vous pouvez également me demander de passer à la question suivante si vous ne souhaitez pas répondre à une question. »
6. Entretien
7. Fin de l'enregistrement vidéo et audio

Toute information donnée après ce moment ne peut être considérée pour les fins de la recherche.

Remerciements au participant

8. Remerciements au participant

Questions de l'entretien

Thème 1
Introduction : « Le premier thème que nous allons aborder est celui de votre appropriation du programme *Lire pour apprendre*. »
Question 1 : Comment vous êtes-vous approprié le programme *Lire pour apprendre* ? (Ici nous cherchons à connaitre comment l'enseignant s'est approprié les activités et les outils du programme de formation (p. ex., recherche de textes spécifiques au métier enseigné, modifications apportées aux exercices, etc.) Question 2 : Quels ont été les défis auxquels vous avez fait face lors de l'implantation du programme Lire pour apprendre ? (Ici nous cherchons à connaitre les défis associés à l'appropriation des activités et des outils du programme de formation par l'enseignant.) Questions de relance o Comment avez-vous surmonté ces défis ? o Quelles activités ont été plus difficiles à réaliser et pourquoi ? o Quels outils ont été difficiles à utiliser et pourquoi ?
Question 3 : Avez-vous constaté une différence dans votre façon de piloter les séquences d'enseignement entre le début et la fin du projet ? Quelles sont ces différences ? (Ici nous cherchons à savoir si le pilotage des activités a évolué à travers le temps (p. ex., une meilleure confiance dans les interventions, une meilleure appropriation des stratégies de lecture, etc.)
Thème 2
Introduction : « Le prochain thème que nous allons aborder est celui de l'appropriation des stratégies de lecture liées au programme *Lire pour apprendre* par vos élèves. »
Question 1 : Sentez-vous que les élèves se sont approprié les stratégies de lecture du programme *Lire pour apprendre* ? Questions de relance o Comment s'est déroulée cette appropriation ? o Selon vous, quels sont les indices démontrant qu'un élève s'est approprié une ou plusieurs stratégies de lecture ?
Question 2 : Quels ont été les défis rencontrés par les élèves lors des activités ? (Ici nous cherchons à comprendre quelles ont été les difficultés rencontrées par les élèves lors de la réalisation des activités.) Questions de relance o Comment ont-ils surmonté ces défis ? o Quelles activités ont été plus difficiles à réaliser et pourquoi ? o Quels outils ont été difficiles à utiliser et pourquoi ?
Question 3 : Avez-vous constaté une différence dans la façon dont les élèves employaient les stratégies de lecture du programme ? (Ici nous cherchons à savoir si le recours aux stratégies de lecture a évolué à travers le temps (p. ex., une meilleure appropriation des stratégies de lecture, une facilité à réaliser les exercices, etc.)
Thème 3

Introduction : « Le prochain thème que je souhaite aborder est celui des interactions au sein de la classe lors de l'implantation du programme *Lire pour apprendre.* »
Question 1 : Racontez-nous le pilotage typique d'une séquence d'enseignement. (Ici nous cherchons à mieux connaitre les interactions entre l'enseignant et les élèves lors du pilotage des séquences d'enseignement (p. ex., questions posées, réponses fournies, etc.)
Question 2 : En dehors des séquences d'enseignement, vos élèves vous ont-ils parlé des stratégies pédagogiques associées au programme *Lire pour apprendre* ? Question de relance À quel moment ? (p. ex., lorsqu'ils étaient confrontés à une lecture difficile, lors d'un examen, etc.)
Thème 4
Introduction : « Le dernier thème que je souhaite aborder est les retombées du programme *Lire pour apprendre* pour vous et vos élèves. »
Question 1 : Dans quelle mesure croyez-vous que le programme *Lire pour apprendre* a influencé la manière dont vos élèves lisent ?
Question 2 : Si vous deviez nommer la plus grande retombée associée au programme, quelle serait-elle ?
Question 3 : Le programme *Lire pour apprendre* a-t-il modifié vos pratiques pédagogiques ? Comment ?

Scénario à trois ateliers

Version express – Trois ateliers d'une durée de 1 h 30	
Avantages	Permet de présenter les stratégies et leur application même s'il y a peu de temps disponible. Est plus facile à organiser dans une structure fermée d'enseignement individualisé. Diminue la charge de présentation de l'enseignant.
Inconvénients	Le temps d'échange en groupe doit nécessairement être réduit. Un réinvestissement de l'application des stratégies doit être prévu. **Permet de modéliser seulement trois « types » de textes, qui doivent atteindre les objectifs de chaque atelier.**
Préalables	La version express sera plus optimale avec un groupe d'élèves qui se connaissent déjà et qui sont en confiance. La plateforme ou les outils utilisés par l'enseignant doivent être connus des élèves. **S'assurer de la maitrise des outils par les élèves permet de sauver un temps précieux qui pourra être réinvesti durant l'atelier.** Peut demander la préparation d'outils connexes (vidéos de modélisation ou texte à lire avant les ateliers).
Préparation de chacun des ateliers	Choix des textes. Préparation de la modélisation. Organisation de l'enseignement collectif. Envoi de l'information aux élèves, le cas échéant.

Atelier 1		
Contenu	**Durée**	**Ressources**
Accueil Présentation du guide de l'élève et du schéma des stratégies Présentation des deux « premières » stratégies : • Faire des prédictions • Se questionner	25 min.	
Modélisation de l'utilisation des deux stratégies (PowToon, vidéo ou animation de l'enseignant)	15 min.	
Pratique guidée Lecture individuelle du texte en appliquant les stratégies. Échange sur le texte et sur les stratégies en équipe (2 à 4 selon le groupe). Questionnement et régulation par l'enseignant.	30 min.	
Pratique guidée Retour en grand groupe. Échange sur les stratégies utilisées Synthèse Appel de texte pour l'atelier 3 (pratique guidée)	20 min.	

Le Fonds s'engage à rendre public les Rapports de recherche produits dans le cadre des Actions concertées. Le contenu n'engage que ses auteurs.

Atelier 2		
Contenu	**Durée**	**Ressources**
Accueil Rappel du schéma des stratégies Présentation des trois « dernières » stratégies : • Faire des liens • Clarifier • Résumer	25 min.	
Modélisation de l'utilisation des trois nouvelles stratégies, en incluant les deux premières si souhaité (PowToon, vidéo ou animation de l'enseignant).	15 min.	
Pratique guidée Lecture individuelle du texte en appliquant les stratégies. Échange sur le texte et sur les stratégies en équipe (2 à 4 selon le groupe). Questionnement et régulation par l'enseignant.	30 min.	
Pratique guidée Retour en grand groupe. Échange sur les stratégies utilisées Synthèse Rappel : Appel de texte pour l'atelier 3 (pratique guidée)	20 min.	

Atelier 3		
Contenu	**Durée**	**Ressources**
Accueil Rappel du schéma des stratégies Vrai ou faux sur les stratégies (voir le document en annexe, infra p. 37 et 38)	15 min.	
Modélisation de l'utilisation des cinq stratégies (PowToon, vidéo ou animation de l'enseignant).	15 min.	
Pratique guidée Lecture individuelle du texte (proposé par les élèves ou par l'enseignant), en appliquant les stratégies. Échange sur le texte et sur les stratégies en équipe (2 à 4 selon le groupe). Questionnement et régulation par l'enseignant.	30 min.	
Pratique guidée Retour en grand groupe L'enseignant invite les élèves à échanger, en s'appuyant sur les commentaires reçus durant l'échange en équipe Synthèse	30 min.	

Scénario à six ateliers

Six ateliers d'une durée de 1 h 30 (ou 5, si la synthèse est éliminée)	
Avantages	Permet de travailler sur différents types de texte. Permet de réinvestir chacune des stratégies (boucle itérative) à chaque atelier. Offre une plus grande latitude dans la gestion du temps.
Inconvénients	Demande plus de temps dans l'organisation scolaire.
Pour la stratégie Faire des prédictions	En enseignement individualisé, il peut être intéressant de séparer la stratégie en deux parties : la première partie portera sur les outils proposés par l'enseignant (plan de travail, table des matières, survol des devoirs et des critères d'évaluation). La seconde partie portera sur les prédictions sur un texte.
Préparation de chacun des ateliers	Choix des textes. Préparation de la modélisation. Organisation de l'enseignement collectif. Envoi de l'information aux élèves, le cas échéant.

Atelier 1		
Contenu	**Durée**	**Ressources**
Accueil Historique et valeurs du programme Lire pour apprendre Présentation du guide de l'élève et du schéma des stratégies Présentation de la stratégie **Faire des prédictions.**	25 min.	
Modélisation de l'utilisation de la stratégie (PowToon, vidéo ou animation de l'enseignant).	15 min.	
Pratique guidée Lecture individuelle du texte en appliquant les stratégies. Échange sur le texte et sur la stratégie en équipe (2 à 4 selon le groupe). Questionnement et régulation par l'enseignant.	25 min.	
Pratique guidée Retour en grand groupe L'enseignant invite les élèves à échanger, en s'appuyant sur les commentaires reçus durant l'échange en équipe Synthèse Appel de texte pour l'atelier 6 (pratique guidée)	25 min.	

Atelier 2		
Contenu	**Durée**	**Ressources**
Accueil Retour sur la stratégie **Faire des prédictions** (mise en application par les élèves ou non. Si oui, comment et pourquoi? Sinon, pourquoi?) Vrai ou faux Présentation de la stratégie **Se questionner**	25 min.	
Modélisation de l'utilisation des deux stratégies (PowToon, vidéo ou animation de l'enseignant).	20 min.	
Pratique guidée Lecture individuelle du texte en appliquant les stratégies. Échange sur le texte et sur la stratégie en équipe (2 à 4 selon le groupe). Questionnement et régulation par l'enseignant.	25 min.	
Pratique guidée Retour en grand groupe L'enseignant invite les élèves à échanger, en s'appuyant sur les commentaires reçus durant l'échange en équipe. Synthèse	20 min.	

Atelier 3		
Contenu	**Durée**	**Ressources**
Accueil Retour sur la stratégie **Se questionner** (mise en application par les élèves ou non. Si oui, comment et pourquoi? Sinon, pourquoi?) Vrai ou faux Présentation de la stratégie **Faire des liens**	25 min.	
Modélisation de l'utilisation des trois stratégies (PowToon, vidéo ou animation de l'enseignant).	20 min.	
Pratique guidée Lecture individuelle du texte en appliquant les stratégies. Échange sur le texte et sur la stratégie en équipe (2 à 4 selon le groupe). Questionnement et régulation par l'enseignant.	25 min.	
Pratique guidée Retour en grand groupe L'enseignant invite les élèves à échanger, en s'appuyant sur les commentaires reçus durant l'échange en équipe Synthèse	20 min.	

Atelier 4		
Contenu	**Durée**	**Ressources**
Accueil Retour sur la stratégie **Faire des liens** (mise en application par les élèves ou non. Si oui, comment et pourquoi? Sinon, pourquoi?) Vrai ou faux Présentation de la stratégie **Clarifier**	25 min.	
Modélisation de l'utilisation des quatre stratégies (PowToon, vidéo ou animation de l'enseignant).	20 min.	
Pratique guidée Lecture individuelle du texte en appliquant les stratégies. Échange sur le texte et sur la stratégie en équipe (2 à 4 selon le groupe). Questionnement et régulation par l'enseignant.	25 min.	
Pratique guidée Retour en grand groupe L'enseignant invite les élèves à échanger, en s'appuyant sur les commentaires reçus durant l'échange en équipe Synthèse	20 min.	

Atelier 5		
Contenu	**Durée**	**Ressources**
Accueil Retour sur la stratégie **Clarifier** (mise en application par les élèves ou non. Si oui, comment et pourquoi? Sinon, pourquoi?) Vrai ou faux Présentation de la stratégie **Résumer**	25 min.	
Modélisation de l'utilisation des cinq stratégies (PowToon, vidéo ou animation de l'enseignant).	20 min.	
Pratique guidée Lecture individuelle du texte en appliquant les stratégies. Échange sur le texte et sur la stratégie en équipe (2 à 4 selon le groupe). Questionnement et régulation par l'enseignant.	20 min.	
Pratique guidée Retour en grand groupe L'enseignant invite les élèves à échanger, en s'appuyant sur les commentaires reçus durant l'échange en équipe Synthèse Appel de texte pour l'atelier 6 (pratique guidée)	20 min.	

Atelier 6		
Contenu	**Durée**	**Ressources**
Accueil Discussion sur l'utilisation des élèves : quelles sont les stratégies préférées? À quel moment? Pourquoi? Quelles sont les raisons qui font que certaines stratégies sont moins utilisées? **OU** Kahoot sur les stratégies de lecture : https://create.kahoot.it/share/strategies-de-lecture/692db7d3-75ba-4012-bb44-c539e131304d **OU** Questionnement sur le lecteur expert (voir annexe)	25 min.	
Modélisation par l'enseignant	20 min.	
Élèves, en équipe (2 à 4 selon le groupe) font la lecture puis échange sur les stratégies utilisées pendant la lecture. L'enseignant se promène d'une équipe à l'autre pour questionner et mettre en lumière les stratégies utilisées par les élèves.	20 min.	
Retour en grand groupe L'enseignant invite les élèves à échanger, en s'appuyant sur les commentaires reçus durant l'échange en équipe.	20 min.	
Synthèse	5 min.	

Vrai ou faux?

Faire des prédictions

1. La stratégie Faire des prédictions s'utilise seule.
2. La stratégie Faire des prédictions ne s'utilise qu'au début de mon manuel d'apprentissage.
3. Je dois absolument laisser des traves ou des notes dans le texte lorsque je fais des prédictions.
4. Je peux faire des liens avec d'autres compétences ou d'autres savoirs lorsque je fais mes prédictions.

Se questionner

1. Je peux me questionner autant sur le texte que sur les images.
2. Je dois absolument indiquer d'un point d'interrogation les passages qui me questionnent.
3. Je dois répondre à tous mes questionnements immédiatement.
4. La stratégie se questionner s'utilise toute seule.
5. Je peux me questionner sur ma compréhension générale du contenu.

Faire des liens

1. Je peux faire des liens exclusivement vers des éléments du texte.
2. La stratégie Faire des liens est la seule qui peut répondre à se questionner.
3. Je peux utiliser la stratégie Faire des liens seulement pendant la lecture.
4. Il n'y a qu'une seule façon d'annoter le texte pour la stratégie Faire des liens, c'est de tracer des traits entre les éléments du texte.

Clarifier

1. Je dois absolument clarifier immédiatement chaque mot inconnu ou chaque incompréhension.
2. Clarifier est une stratégie solitaire, elle s'utilise toute seule.
3. Je ne dois pas chercher les mots inconnus dans le dictionnaire, c'est une perte de temps.
4. Je peux utiliser un mot de la même famille pour m'aider à comprendre un mot inconnu.
5. Je peux questionner un collègue de classe qui fait la même compétence que moi lorsque je ne comprends pas certains concepts.

Résumer

1. Je dois toujours résumer le texte en entier.

2. La stratégie Résumer ne s'utilise qu'à la fin de mon manuel d'apprentissage.

3. Je dois toujours écrire mon résumé, je ne peux pas le faire dans ma tête ou à l'oral.

4. Il n'y a qu'une seule façon de représenter nos résumés, et c'est à l'aide d'un tableau.

Questionnement sur le lecteur expert

1. Le lecteur expert a une vitesse de lecture très rapide.

2. Le lecteur expert n'a pas besoin de relire des passages du texte.

3. Le lecteur expert comprend rapidement tous les éléments du texte.

4. Le lecteur expert lit toujours l'entièreté du texte, et ce, en une seule fois.

ANNEXE 7 — VIDÉOS DE MODÉLISATION

Sept vidéos ont été développés au moyen de la plateforme de communication visuelle Powtoon (2024). Les vidéos sont accessibles gratuitement en ligne via les liens ci-dessous.

- Présentation des cinq stratégies (1 minutes 42 secondes)
- Faire des prédictions (5 minutes 49 secondes)
- Se questionner (5 minutes 4 secondes)
- Faire des liens (4 minutes 24 secondes)
- Clarifier (4 minutes 38 secondes)
- Résumer (5 minutes 29 secondes)
- Synthèse des stratégies (5 minutes 48 secondes)

ANNEXE 8 — MICROPLANIFICATION ASSOCIÉE À LA FORMATION PRÉPARATOIRE

Formation Lire pour apprendre (LA)

« Les connaissances n'émanent pas d'un texte par le temps qu'on passe dessus… »
- un conseiller pédagogique

« J'adore ! »
- une orthopédagogue

Objectifs :
- Présenter les fondements et les instruments du programme de formation LA
- Expérimenter l'approche LA
- Présenter le contexte de la recherche
- Créer un réseau de collaboration

En préparation à la formation :

- Envoi des guides
- Accès Teams

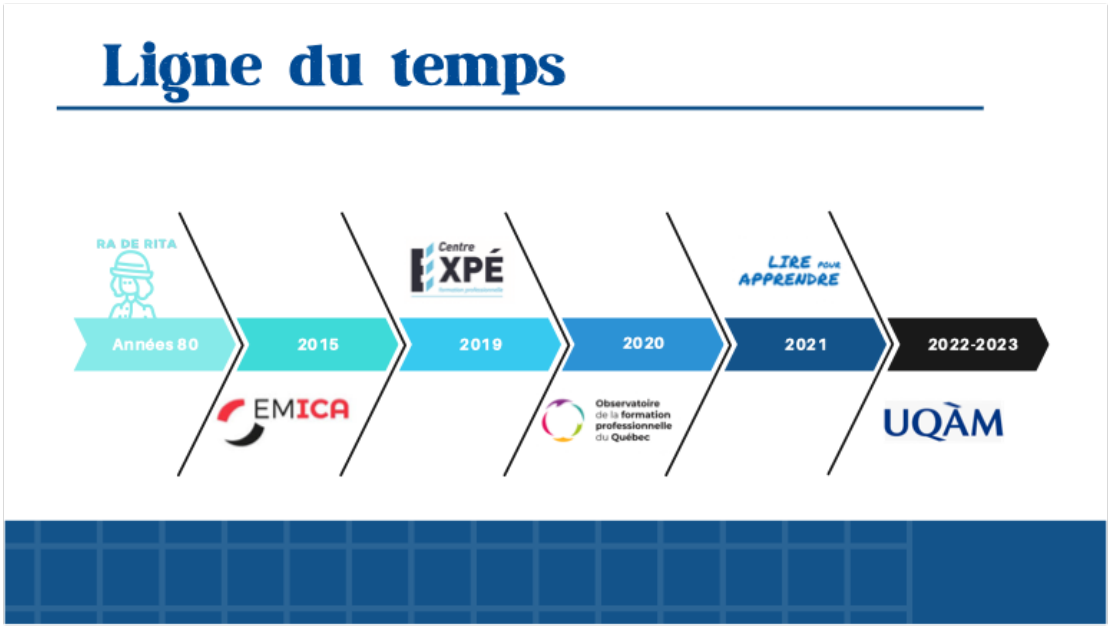
-

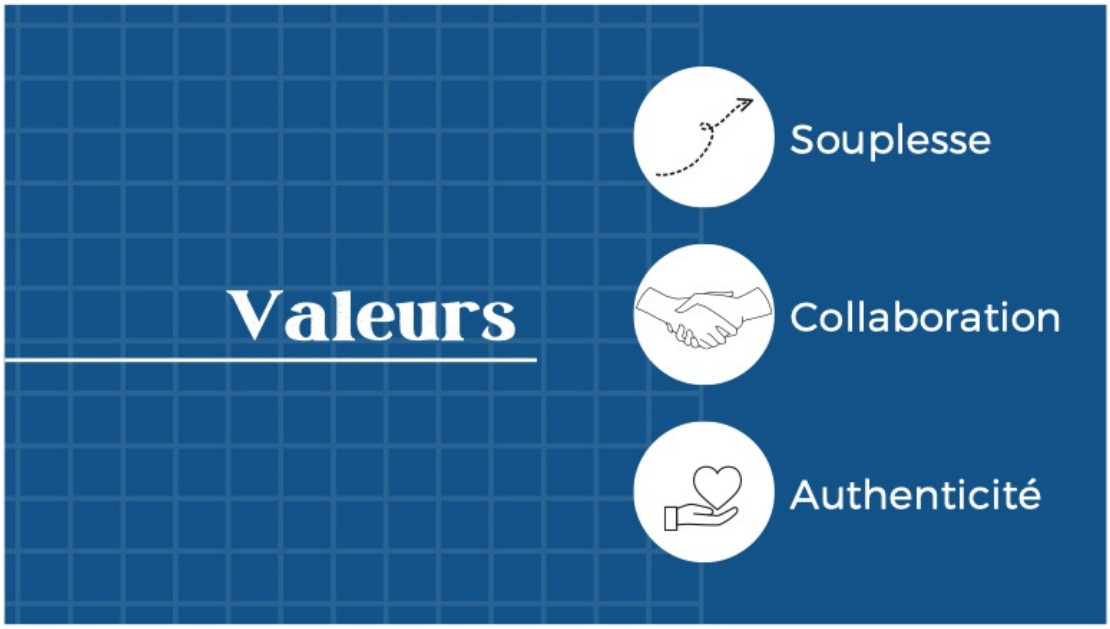
Thème	Contenu	Formule et ressources	Responsable	Durée
Qu'est-ce que la LA pour vous ?	Accueil Présentation des participants (nom, poste, CFP, etc.) Pourquoi participer à la recherche en LA Partage d'expérience en en LA ou en RA Équipe de recherche	Tour de table		15 min
Qu'est-ce que la LA pour nous ?	L'histoire de la LA	Présentation Visuel (Ligne du temps)		10 min
	Les valeurs de la LA Mise en contexte des valeurs Exemples entre nous : ouverture à l'autre, exploitation des forces et de l'expertise de chacun, humilité, variété des contextes, multiplicité de l'utilisation, retour d'expérience Exemples avec les élèves : Stratégies utilisées, identification des stratégies, traces laissées, accueil du ressenti, place à la discussion et au partage en équipe ou en groupe, etc.	Présentation Visuel (Valeurs) Échange sur les impressions		10 min
Qu'est-ce que la LA ?	Stratégies de lecture	Visuel (Stratégies) Powtoon (celui des cinq stratégies) Guide élève et Powtoon des stratégies Activité : Distribution des stratégies Analyse et résumé aux autres équipes Niveau de confort ressenti face à l'application de la stratégie Exemples d'application dans son contexte d'enseignement Discussion		1 h 30
	Enseignement explicite Étapes et savoirs	Guide enseignant Visuel (enseignement explicite)		30 min

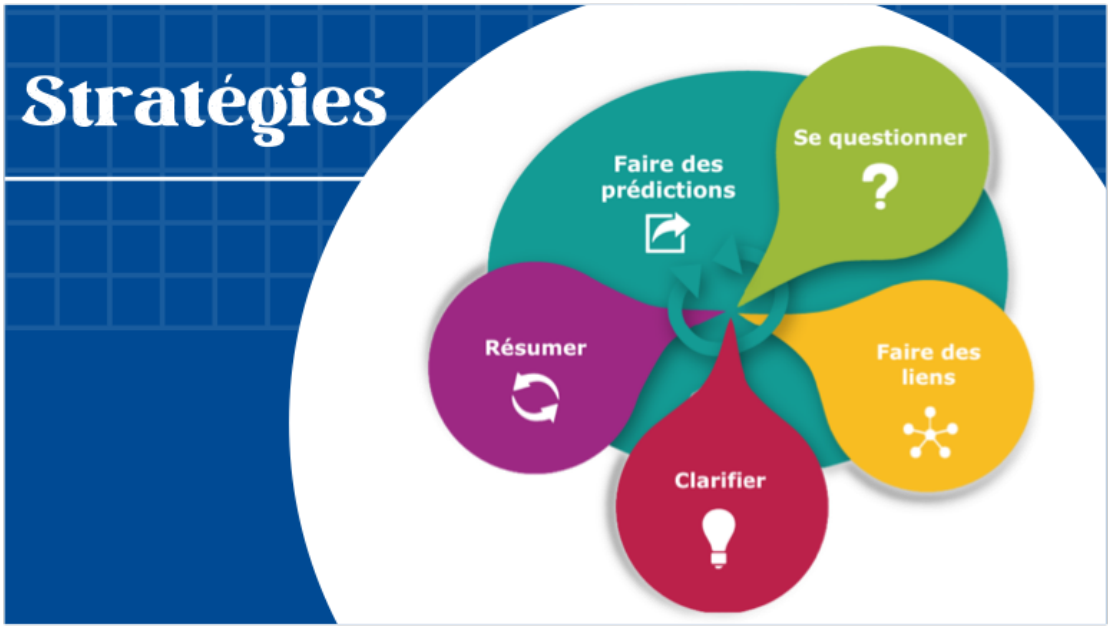
Thème	Contenu	Formule et ressources	Responsable	Durée
	Conditions gagnantes (droit à l'apprentissage de l'enseignement explicite, adaptation au contexte) Enseignement explicite appliqué Pistes d'intervention	Contexte Julie (Pratique guidée éclatée et pratique autonome en enseignement individualisé) Bulles dans le guide enseignant Discussion		
Comment se vit la LA ?	Pratique guidée (expérience élève) Effet de l'application des stratégies Importance de la dimension sociale et du compagnonnage	Texte authentique Expérimentation Pratique guidée éclatée Lecture individuelle Partage en équipe Partage en groupe (Stratégies utilisées, impacts de la lecture commune, etc. Pas nécessairement sur la compréhension du texte.) Retour sur l'expérimentation Visuel (pratique guidée)		1 h
	Modelage (expérience enseignant)	Demander aux enseignants de proposer un texte authentique qu'ils aimeraient travailler avec les élèves En équipes : Préparation d'un modelage Présentation du modelage Rétroaction sur les modelages		2,5 h
Comment choisir les textes en LA ?	Qualités recherchées	Remue-méninge Visuel (choix des textes)		30 min

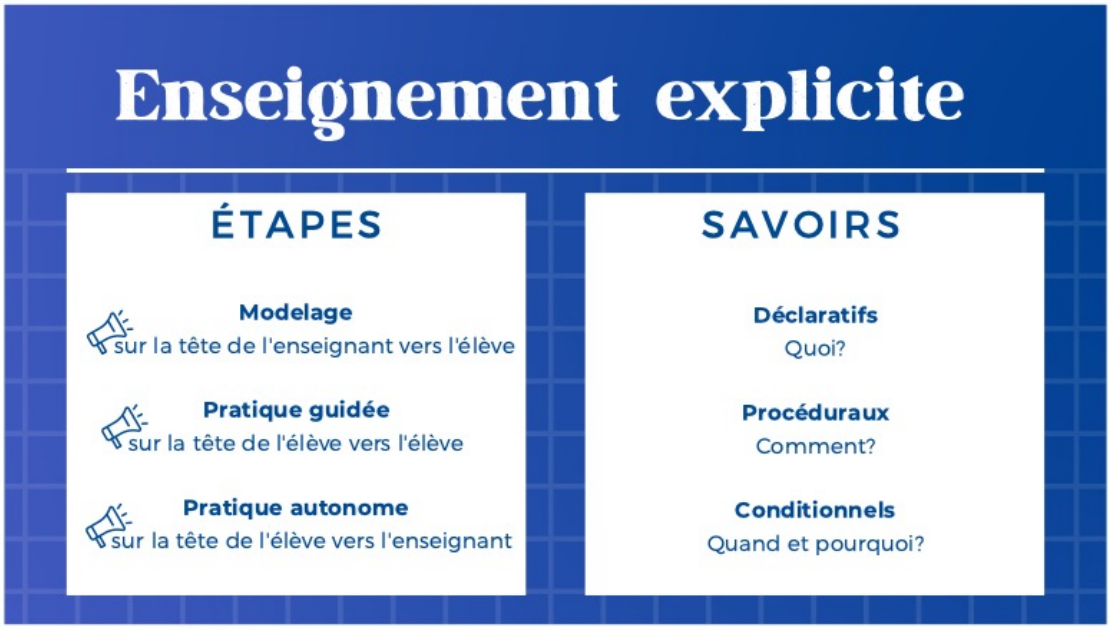
Thème	Contenu	Formule et ressources	Responsable	Durée
	Appliqué au contexte de formation, variabilité pour montrer la pertinence et faciliter le transfert, présence d'inconnus, possibilité d'application de plus d'une stratégie, etc. Facteurs La ou les stratégies choisies, l'intention pédagogique (métier, apprentissage ou évaluation, etc.), la durée de l'atelier, clientèle, etc. Textes authentiques : • Texte d'apprentissage (guides, notes de cours, etc.) • Tâche (mises en contexte, mises en situation, consignes, etc. • Écrits du métier (Lire à la manière de…) (outils de référence, manuels de fabricant, rapports, textes légaux, codes, etc.)			
Comment implanter la LA ?	Contextes d'enseignement individualisé et collectif Conditions gagnantes Pièges à éviter	Visuel (Contexte individualisé) Visuel (conditions gagnantes enseignants) Visuel (conditions gagnantes élèves) Visuel (pièges à éviter) Discussion		30 min
Vos impressions sur la journée ?	Retour	Discussion		Ce qu'il reste !
				7 h

ANNEXE 9 — SUPPORT VISUEL ASSOCIÉ À LA FORMATION PRÉPARATOIRE




Valeurs
Souplesse
Collaboration
Authenticité


Stratégies
Faire des prédictions
Se questionner
?
Résumer
Faire des liens
Clarifier


Enseignement explicite
ÉTAPES
Modelage
sur la tête de l'enseignant vers l'élève
Pratique guidée
sur la tête de l'élève vers l'élève
Pratique autonome
sur la tête de l'élève vers l'enseignant
SAVOIRS
Déclaratifs
Quoi?
Procéduraux
Comment?
Conditionnels
Quand et pourquoi?

Pratique guidée
Importance du compagnonnage
Impacts des stratégies sur la lecture

Choix des textes

Modelage réel et pertinent

Texte authentique

Situation authentique

Contexte individualisé

1 **Collectif**

Organiser des « moments collectifs » de courte durée pour le modelage et la pratique guidée.

2 **Individualisé**

Profiter de l'enseignement individualisé pour la pratique autonome.

3 **Sans contraintes**

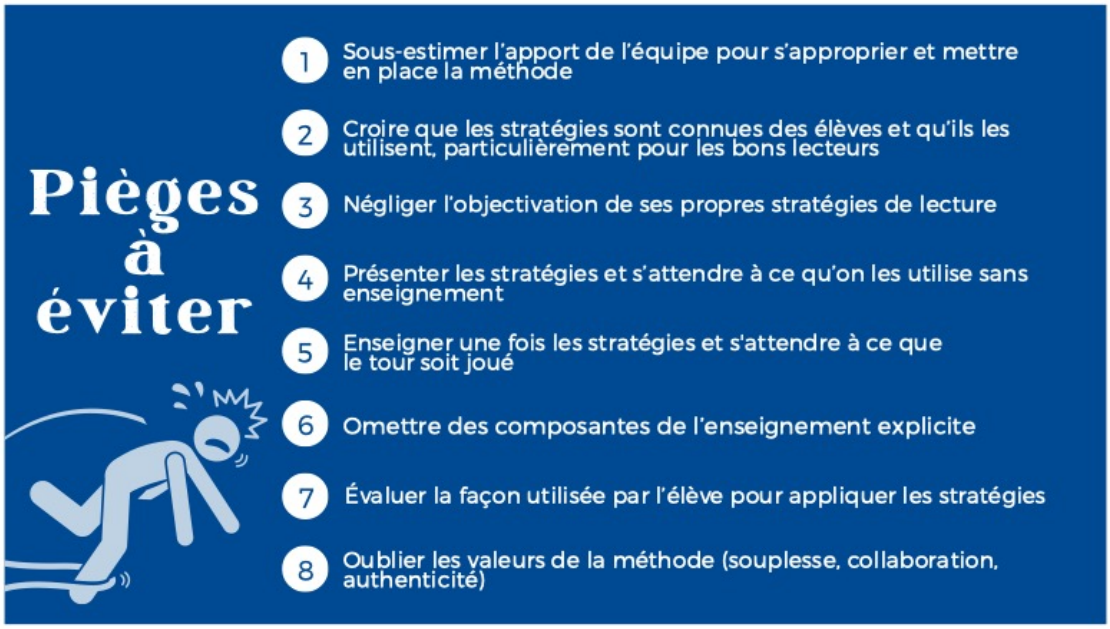
Organiser la méthode sans s'imposer de contraintes par rapport au logigramme.

4 **À fréquence adaptée**

Choisir le nombre d'ateliers et la fréquence qui répondent le mieux à notre organisation (expérimentation de trois à six ateliers).

Conditions gagnantes enseignants
Favoriser un espace propice à l'enseignement et à la collaboration
Servir régulièrement de modèle authentique dans l'application des stratégies
Se donner le droit à l'erreur et l'errance
Faire confiance au processus et à la méthode

S'assurer que le niveau de lecture des élèves est fonctionnel
Offrir à l'élève l'espace et le temps pour qu'il s'engage
Implanter la méthode en début de parcours, mais pas trop
Lire régulièrement en appliquant les stratégies
Faire vivre à l'élève l'importance de la lecture dans l'apprentissage et pour le métier
Favoriser le partage (compagnonnage)
Conditions gagnantes élèves


Pièges à éviter
1 Sous-estimer l'apport de l'équipe pour s'approprier et mettre en place la méthode
2 Croire que les stratégies sont connues des élèves et qu'ils les utilisent, particulièrement pour les bons lecteurs
3 Négliger l'objectivation de ses propres stratégies de lecture
4 Présenter les stratégies et s'attendre à ce qu'on les utilise sans enseignement
5 Enseigner une fois les stratégies et s'attendre à ce que le tour soit joué
6 Omettre des composantes de l'enseignement explicite
7 Évaluer la façon utilisée par l'élève pour appliquer les stratégies
8 Oublier les valeurs de la méthode (souplesse, collaboration, authenticité)

LIRE POUR APPRENDRE
Merci de votre participation!
Observatoire de la formation professionnelle du Québec

ANNEXE 10 — SIGNET DÉVELOPPÉ PAR UNE DYADE-PARTICIPANTE

FAIRE DES PRÉDICTIONS

Exemples de questions

- À quoi me servira la lecture de ce texte?
- Pourquoi me demande-t-on de faire cette tâche? (Intention)
- Qu'est-ce que je connais déjà à ce sujet? (Transfert)
- Est-il en lien avec une autre compétence?
- Ai-je déjà lu ou entendu parler de ce sujet?

SE QUESTIONNER

Exemples de questions

- Quelles sont les informations importantes?
- Est-ce que je comprends ce que je lis?
- Comment je vais m'y prendre pour retenir l'information?
- Quels types de notes devrais-je prendre?

Applique ces stratégies et donne-toi

FAIRE DES LIENS

Exemples de questions

- Quels sont les liens à faire avec ce que je connais déjà, mes connaissances? Ça me rappelle...
- Quels sont les liens entre les éléments présentés dans le

CLARIFIER

Exemples de questions

- Que signifie ce mot? Est-ce que le fait de ne pas comprendre un mot m'empêche de comprendre la suite du texte? Est-ce un mot technique, propre à mon futur métier?
- Est-ce que je comprends ce passage du texte, cette explication?
- Comment puis-je clarifier l'information?

RÉSUMER

Exemples de questions

- De quoi parle ce texte?
- Comment les informations me seront-elles utiles?
- Suis-je en mesure de reformuler l'information dans mes mots?
- Quelle est la meilleure façon de résumer l'information?

Le Fonds s'engage à rendre public les Rapports de recherche produits dans le cadre des Actions concertées. Le contenu n'engage que ses auteurs.

FAIRE DES PRÉDICTIONS

Exemples de questions

- À quoi me servira la lecture de ce texte?
- Pourquoi me demande-t-on de faire cette tâche? (Intention)
- Qu'est-ce que je connais déjà à ce sujet? (Transfert)
- Est-il en lien avec une autre compétence?
- Ai-je déjà lu ou entendu parler de ce sujet?

SE QUESTIONNER

Exemples de questions

- Quelles sont les informations importantes?
- Est-ce que je comprends ce que je lis?
- Comment je vais m'y prendre pour retenir l'information?
- Quels types de notes devrais-je prendre?

Applique ces stratégies et donne-toi

FAIRE DES LIENS

Exemples de questions

- Quels sont les liens à faire avec ce que je connais déjà, mes connaissances? Ça me rappelle...
- Quels sont les liens entre les éléments présentés dans le texte?

CLARIFIER

Exemples de questions

- Que signifie ce mot? Est-ce que le fait de ne pas comprendre un mot m'empêche de comprendre la suite du texte? Est-ce un mot technique, propre à mon futur métier?
- Est-ce que je comprends ce passage du texte, cette explication?
- Comment puis-je clarifier l'information?

RÉSUMER

Exemples de questions

- De quoi parle ce texte?
- Comment les informations me seront-elles utiles?
- Suis-je en mesure de reformuler l'information dans mes mots?
- Quelle est la meilleure façon de résumer l'information?

Le Fonds s'engage à rendre public les Rapports de recherche produits dans le cadre des Actions concertées. Le contenu n'engage que ses auteurs.

ANNEXE 11 — LISTE DE RÉFÉRENCES COMPLÈTE

Beaucher, C. et Gagnon, C. (2016). *Enseigner en formation professionnelle*. Chenelière Éducation.

Buehl, D. (2017). *Developing Readers in Academic Disciplines* (2e éd.). Stenhouse Publisher.

Charron, A. et Raby, C. (2016). Synthèse sur le socioconstructivisme. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage* (p. 111–126). Les éditions CEC.

Chen, H. T. (2016). Interfacing theories of program with theories of evaluation for advancing evaluation practice: Reductionism, systems thinking, and pragmatic synthesis. *Evaluation and Program Planning, 59*, 109—118. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.05.012

Conseil supérieur de l'Éducation. (2013). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes*. https://www.specs-csn.qc.ca/site-com/publications-divers/Conseil-superieur-education/CSE-avis-litteratie-des-adultes.pdf

Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.

Deschenaux, F., Roussel, C. et Alexandre, M. (2013). La formation universitaire : moteur de la reconfiguration de l'*habitus* d'enseignants québécois de la formation professionnelle ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 30*, 71-83. https://doi.org/10.4000/dse.226

Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2015). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture — Actes du Symposium international sur la littératie à l'école* (p. 290-314). https://doi.org/10.17118/11143/10274

Dubeau, A., Jutras-Dupont, C., Tardif, J. et Dupuis, S. (2023, 26 janvier). *Lire pour apprendre : récits de pratique et retombées d'un programme d'aide en lecture*. [conférence]. Rencontre Educere, Montréal, Québec, Canada.

Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology, 61*. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859

Engeström, Y. (2007). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons From Journeys Toward Coconfiguration. *Mind, Culture, and Activity, 14*(1 et 2), 23–39. https://doi.org/10.1080/10749030701307689

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. Dans Y. Engeström, R. Miettinen et R-L. Punamäki (dir.), *Perspectives on Activity Theory: Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives* (p. 19–39). Cambridge University Press.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-konsultit.

Filliettaz, L. (2009). Les formes de didactisation des instruments en formation professionnelle initiale : une approche comparatiste. *Travail et Apprentissage, 2*(4), 26-56. https://doi.org/10.3917/ta.004.0026

Gagnon, C. et Coulombe, S. (2016). *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.

Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe. Les ingrédients essentiels* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Gauthier, C. (2021). L'enseignement explicite : signification d'origine et perspectives contemporaines élargies. Dans S. Bissonnette, E. Falardeau et M. Richard (dir.), *L'enseignement explicite dans la francophonie* (p. 7-30). Presses de l'Université du Québec.

Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Sciences et culture.

Giroux, J. (2013). Étude des rapports enseignement/apprentissage des mathématiques dans le contexte de l'adaptation scolaire : problématique et repères didactiques. *Éducation et didactique, 7*(1), 59-86. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1573

Grossmann, S., Roiné, C. et Chatigny, C. (2014). *Horizons, seuils et passages : L'orientation, l'accès et le maintien des élèves en formation professionnelle à Montréal*. Université du Québec à Montréal. http://archipel.uqam.ca/id/eprint/6485

Guay, M.-H. et Prudhomme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. S. Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 235 –267). Presses de l'Université de Montréal.

Hérold, J. F. (2019). Un modèle de la situation d'enseignement-apprentissage pour mieux comprendre l'activité de l'élève en classe. *Revue des sciences de l'éducation, 45*(1), 82-107. https://doi.org/10.7202/1064607ar

Hurteau, M. et Houle, S. (2006). Distinction entre l'acte spécifique d'évaluer et ses modalités de soutien [communication orale]. Colloque ADMEE-Europe, Université du Luxembourg, Luxembourg.

Institut de la statistique du Québec (2023). *Enquête québécoise sur la découverte des produits culturels et le numérique*.

Jacob, S. et Ouellet, S. (2019). *Transformation du travail et évolution des compétences dans la fonction publique à l'ère du numérique*. Chaire de recherche sur l'administration publique à l'ère du numérique. https://www.fss.ulaval.ca/sites/fss.ulaval.ca/files/fss/2019%20-%20Cahier%20%231%20(Compétences%20numériques).pdf

Jutras-Dupont, C., Tardif, J., Dupuis, S., Lavoie, A., Dubeau, A. et Beaucher, C. (2022). *Lire pour apprendre : Guide pour intégrer les stratégies de lecture dans ses apprentissages en formation professionnelle*. Observatoire de la formation professionnelle du Québec. https://observatoirefp.org/wp-content/uploads/2022/06/Lire-pour-apprendre-eleve.pdf

Jutras-Dupont, C. et Dubeau, A. (2023, janvier). Mieux lire des textes de métier : conception et expérimentation d'un programme de formation visant à soutenir la lecture de textes en contexte de formation professionnelle au secondaire. *La lettre, 71*, 66-67.

Langlois, P. (2018). *La littératie comme source de croissance économique*. Fondation pour l'alphabétisation et Fonds de solidarité FTQ. https://fondationalphabetisation.org/wp-content/uploads/2021/08/EtudePierreLanglois_21fev2018.pdf?x96143#:~:text=Une%20économie%20nationale%20affichant%20des,5%20%25%20supérieur%2C%20en%20moyenne

Lee, C. D. et Spratley, A. (2010). *Reading in the Disciplines: The Challenges of Adolescent Literacy.* Carnegie Corporation of New York. https://www.carnegie.org/publications/reading-in-the-disciplines-the-challenges-of-adolescent-literacy/

Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/6822/

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2021). *Littératie*. http://www.education.gouv.qc.ca/adultes/references/litteratie/

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Misiorowska, M., Potvin, M., Arcand, S. et Audet, G. (2014). *Formation professionnelle des jeunes et des adultes issus de l'immigration : état de la situation et étude exploratoire*. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité. https://www.cipcd.ca/wpcontent/uploads/2014/11/Misiorowska-août-2014-Recension-finale-FP.pdf

Mokhtarie, K. et Reichard, C. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 249-259. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249

Organisation de coopération et de développement économiques. (2016). *Cadre d'évaluation de l'enquête PISA 2015*. https://www.oecd.org/fr/publications/cadre-d-evaluation-et-d-analyse-de-l- enquete-pisa-2015-9789264297203-fr.htm

Ouellet, C., Boultif, A., et Dubé, F. (2016). Soutenir la compréhension dans sa discipline au collégial : un exemple d'intégration de stratégies éprouvées. *Correspondance, 22*(2). https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/soutenir-la-comprehension-en-lecture-dans-sa- discipline-au-collegial-un-exemple-dintegration-de-strategies-eprouvees/

Ouellet, C., Boultif, A. et Dubeau, A. (2020). Le journal de bord comme outil d'accompagnement d'enseignants en formation professionnelle intégrant une approche favorisant la compréhension en lecture. *Formation et profession, 28*(1), 69-80. https://doi.org/10.18162/fp.2020.520

Ouellet, C., Dubeau, A., Dubé, F. et Turcotte, C. (2018). *Enseigner à mieux lire dans le contexte de l'enseignement d'un métier en formation professionnelle du secondaire* (2015-LC-187889). Fonds de recherche Société et culture. https://www.periscope-r.quebec/fr/work/4208

Paillé, P. and Mucchielli, A. (2008) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Pouliot, D. (2015). Mais pourquoi enseigner la lecture en FGA et en FP ? *Coup d'œil sur la formation de base*. http://treaqfp.qc.ca/prive/pdf/Mais_pourquoi_enseigner_lecture_DPouliot_final.pdf

Ridde, V. et Dagenais, C. (2012). *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (1re éd.). Presses de l'Université de Montréal.

Schneuwly et al., 2005

Schoenbach, R., Greenleaf, C. et Murphy, I. (2012), *Reading for Understanding: How Reading Apprenticeship Improves Disciplinary Learning in Secondary and College Classrooms.* WestED.

Shanahan, T. et Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content Area Literacy. *Harvard Educational Review, 78*(1). https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101

Tardif, J., Dubeau, A. et Jutras-Dupont, C. (2023, 10 novembre). *Lire pour apprendre : les stratégies de lecture en formation professionnelle.* [communication orale]. Journée pédagogique nationale en formation professionnelle. En ligne.

Tardif, J., Dupuis, S. Lamarre, C. (sous presse). Soutenir la littératie en formation professionnelle : récit d'une pratique collaborative. *Revue hybride de l'éducation*.

Tardif, J. et Jutras-Dupont, C. (2024, 7 juin). *Lire pour apprendre.* [webinaire]. Observatoire de la formation professionnelle du Québec.

Toste, J. R., Didion, L. et Peng, P. (2020). A Meta-Analytic Review of the Relations Between Motivation and Reading Achievement for K—12 Students. *Review of Educational Research, 90*(3), 420–456. https://doi.org/10.3102/0034654320919352

Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* (3e éd.). Gaëtan Morin éditeur.