

*Rapport
de recherche*
PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

**Enseigner à mieux lire dans le contexte de l'enseignement d'un métier en formation
professionnelle du secondaire**

Chercheuse principale

Chantal Ouellet, Université du Québec à Montréal

Cochercheurs

Annie Dubeau, Université du Québec à Montréal

France Dubé, Université du Québec à Montréal

Catherine Turcotte, Université du Québec à Montréal

Établissement gestionnaire de la subvention

U. du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche

2015-LC-187889

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture et la lecture

Partenaires de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

**TABLE DES
MATIÈRES**

PARTIE A – Contexte de la recherche	3
PARTIE B – Pistes de solution	7
PARTIE C - Méthodologie	12
PARTIE D – Résultats	13
PARTIE E – Pistes de recherche	20
PARTIE F – Références (parties A à C)	21
ANNEXE A – Cadre de référence	23
ANNEXE B – Séquences d’enseignement (exemples)	25
ANNEXE C – Méthodologie et déroulement	35

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Problématique

Les résultats québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) (Statistique Canada, 2013) mettent en évidence les faibles niveaux de littératie d'une partie importante de la population âgée de 16 à 65 ans. Face à ces résultats, le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE, 2013) a réitéré l'importance de rehausser et maintenir les compétences en littératie chez les adultes. Les 16 à 64 ans qui ne se situent pas au niveau 3 de littératie et plus (les niveaux 1 et 2 correspondant à l'analphabétisme fonctionnel) risquent d'avoir une qualité de vie moindre et d'être plus vulnérables sur le marché de l'emploi (CSE, 2013). En outre, les exigences à l'égard des compétences en littératie sont appelées à augmenter avec les environnements technologiques et les changements dans l'organisation du travail. Ainsi, la capacité de traiter l'information écrite dans des environnements lettrés numériques, ou non, de plus en plus complexes constitue un enjeu fondamental pour assurer l'autonomie des travailleurs et leur capacité à se former tout au long de leur vie. Parmi les établissements d'enseignement où se retrouvent des adolescents et des adultes ayant un faible niveau de littératie, les centres de formation professionnelle (FP) du secondaire accueillent une population diversifiée d'élèves qui ont connu des parcours scolaires souvent difficiles. Certains sont adultes et proviennent d'horizons divers et d'autres, en moins grand nombre, arrivent directement de la formation générale du secondaire. En contexte montréalais, bon nombre des élèves qui fréquentent ces centres de FP sont allophones, proviennent de milieux défavorisés ou éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Pour ces élèves, la formation professionnelle représente une voie intéressante puisqu'elle les plonge rapidement dans l'apprentissage

et l'exercice d'un métier. Or, cette formation et les emplois qui en découlent comportent de plus en plus de lectures complexes sur des supports imprimés et numériques.

A la FP, l'enseignement est davantage magistral et offert selon un nombre d'heures limité pour chaque cours. Les enseignants s'attendent à ce que les élèves possèdent les habiletés de lecture nécessaires pour lire les contenus des cours à apprendre (Grossman, Roiné et Chatigny, 2014) mais plusieurs d'entre eux ont un niveau insuffisant de lecture pour le faire de façon autonome. Ces derniers éprouvent des difficultés de lecture/écriture qui peuvent les ralentir considérablement, les démotiver et rendre leur parcours très ardu (Pouliot, 2015).

Selon les écrits scientifiques sur l'intégration de la littératie, de la langue et de la numératie (LLN) en FP (Roberts, Baynham, Schrubshall, Brittan, Cooper, Gidley, Windsor, Eldred, Grief, Castellino, Walsh, 2005; Black et Yasukawa, 2011), celle-ci se fait par des enseignants de langue ou de lecture qui donnent leurs propres cours sur des apprentissages de base en lecture ou en écriture à l'intérieur de curricula en FP. Au mieux, celle-ci se fait dans des situations de team teaching ou prend la forme de séances de remédiation en dehors des cours. Ainsi, l'enseignement de stratégies de compréhension de lecture relève, habituellement, de la spécialité des enseignants de français et nécessite d'y être bien formé. L'intégration de stratégies de lecture est loin d'être généralisée dans les cours de français langue d'enseignement dont l'objet devrait, en l'occurrence, être l'enseignement de telles stratégies de compréhension en lecture (Ouellet et Boultif, 2013). Ce projet contribuera à l'avancement des connaissances quant à son objet même, l'intégration de stratégies de lecture et de pratiques pédagogiques qui les favorisent en FP, aucun projet de ce genre n'ayant été mené au Québec. Bien que de nouveaux modèles éducatifs préconisent l'enseignement de la

compréhension de lecture dans différentes disciplines, en l'occurrence ici, pour ce qui nous concerne, dans l'enseignement d'un métier, il n'existe au Canada et ailleurs (ex: Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni) aucun modèle d'intégration complète de stratégies de lecture en FP, par des enseignants de FP, sur lequel nous pouvons nous appuyer. Mis à part les observations effectuées lors de notre projet pilote et les résultats positifs rapportés par les enseignants et perçus par un meilleur taux de réussite aux tests en secrétariat et en comptabilité, nous ne disposons pas de résultats rigoureux sur la façon dont ces enseignants, qui forment à un métier, vont s'approprier les stratégies de lecture de textes imprimés et numériques et sur la façon dont ils vont adapter l'enseignement de ces stratégies. L'équipe de chercheuses s'est alors tournée vers l'approche *Reading Apprenticeship (RA)* (Schoenbach, Greenleaf et Murphy, 2012 ; Schoenbach et Greenleaf, 2017) comme modèle d'intégration de stratégies pour tenter de répondre aux besoins du centre de FP qui l'a sollicitée. L'approche *RA* consiste en une approche pédagogique qui préconise la prise de conscience de ses propres stratégies de lecture et de les bonifier selon les exigences des textes. Cette approche renferme également des routines d'enseignement qui permettent aux lecteurs «novices», au regard de la lecture dans une discipline donnée, de développer leur maîtrise de la compréhension au moyen de stratégies plus efficaces.

2. Principales questions de recherche et/ou hypothèses

Ainsi, nos questions de recherche étaient les suivantes. Comment des enseignants de FP s'approprient-ils une approche et des stratégies favorisant la compréhension en lecture sur support imprimé et numérique? Quelles sont les retombées auprès des enseignants dans leur façon d'enseigner à partir de textes imprimés et numériques, et auprès de leurs élèves de FP, quant à une meilleure compréhension de ces textes et à

une meilleure réussite dans leur programme d'études? Quel modèle de formation en compréhension de lecture peut-on dégager pour la formation professionnelle du secondaire?

3. Objectifs poursuivis

Comme l'implantation de ces approches combinées, qui touchent à la fois l'enseignement des stratégies de lecture sur support imprimés mais aussi numériques (en ligne et hors ligne), nécessite un changement important de pratiques de la part des enseignants et des intervenants qui l'utilisent, et qu'un accompagnement et un suivi s'avèrent indispensables, (Klingner, Vaughn et Boardman, 2007; Ouellet et Boultif, 2013), il est maintenant essentiel de comprendre, au moyen d'une recherche-action-formation, comment des enseignants se l'approprient, l'intègrent à leurs cours et quelles peuvent en être les retombées auprès des élèves. Pour ce faire, les objectifs suivants sont poursuivis : 1) former et accompagner les enseignants de FP dans la co-construction de séquences d'enseignement en secrétariat, comptabilité et informatique intégrant des stratégies de compréhension de lecture sur papier et à l'écran; 2) concevoir et analyser ces séquences; 3) documenter l'appropriation et l'intégration de stratégies de lecture en FP dans une communauté de pratique; 4) décrire et analyser les retombées auprès des enseignants et des élèves ; 5) dégager un référentiel pour l'intégration de la compréhension en lecture dans des cours de FP.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX

1. A quels types d'auditoire s'adressent vos travaux

Ils s'adressent d'abord aux enseignants, aux conseillers pédagogiques et aux gestionnaires de centres de formation professionnelle du secondaire. Ils concernent également les décideurs du MEES et les concepteurs de programmes de formation professionnelle. Ils sont d'intérêt aussi pour les responsables et les enseignants des programmes d'enseignement en formation professionnelle des universités. Enfin, ils peuvent intéresser tout intervenant préoccupé par les compétences en littératie des adolescents et jeunes adultes qui fréquentent les centres de formation professionnelle et de formation générale des adultes du Québec.

2. Que pourraient signifier vos conclusions pour les décideurs, gestionnaires, ou intervenants?

Nos conclusions signifient, pour les décideurs du MEES, que les actions du centre de FP partenaire, comme celle d'avoir inscrit à sa planification stratégique et de réussite le rehaussement des capacités de compréhension en lecture et d'avoir pris les moyens nécessaires, en collaboration avec des chercheuses universitaires, donnent des résultats positifs et concrets auprès des enseignants et des élèves et que des initiatives de ce type méritent d'être connues, encouragées et soutenues en formation professionnelle du secondaire (ex : à l'instar du Prix d'Excellence 207-2018 décerné par la FCSQ). Ainsi, le rehaussement du niveau de littératie grâce à cette volonté d'intégrer des stratégies de lecture à l'enseignement ordinaire en FP et de les enseigner aux élèves fait en sorte qu'elle n'est plus qu'un vœu pieux. Ce faisant, les gestionnaires de centre (directions et CP) et les enseignants, de programmes de secrétariat, comptabilité et soutien

informatique comportant de l'enseignement magistral, disposent maintenant de résultats concrets attestant du succès de telles initiatives et de «modèles de pratiques d'enseignement» dont ils peuvent maintenant s'inspirer avec pour preuve les différents ateliers de formation dispensés jusqu'à maintenant par l'équipe des enseignants du centre et la mise à disposition, sous peu, d'un guide qui sera mis en ligne.

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

Sur le plan théorique. Le projet a permis de mieux connaître comment des enseignants qui ne sont pas des spécialistes de l'enseignement de la compréhension en lecture, mais des spécialistes dans leur discipline/métier, se sont appropriés des stratégies de lecture (ex : se questionner, prédire, clarifier, résumer, faire des liens) et les ont intégrées au moyen de l'enseignement explicite et de l'étayage régressif lors de routines de lecture collaborative. Nos résultats ont permis de comprendre comment articuler l'enseignement de stratégies de lecture à des contenus spécialisés de FP dans des modules de secrétariat, comptabilité et soutien informatique. Nous connaissons mieux la nature des tâches de lecture exigées dans les cours de FP, les types de textes (papier et numérique) utilisés, leurs exigences sur le plan de stratégies cognitives et métacognitives en lecture, ainsi que le type de connaissances générales et disciplinaires sollicités. Comme les pays et régions francophones accusent un certain retard quant au champ des *Disciplinary Literacies* (Jetton et Shanahan, 2012) et que les travaux réalisés dans ce champ concernent principalement la formation générale (ex : histoire, sciences, maths) nos résultats contribuent au développement de ce champ, à ouvrir des pistes pour la pédagogie de l'enseignement professionnel au Québec, et à développer des pédagogies plus inclusives à cet ordre d'enseignement. Enfin, nous disposons d'exemples de bonnes pratiques et mettrons à disposition un

guide ou référentiel à l'usage d'autres programmes de FP au Québec que ceux expérimentés.

Sur le plan des pratiques. Sur le plan des pratiques, le projet aura permis de produire des modèles de planification de cours intégrant la compréhension de lecture sur support papier et numérique et son enseignement; des modèles de bonnes pratiques lors d'une intégration spontanée ainsi que le développement d'activités de formation et d'accompagnement adaptées à la FP. Ceci débouchera sur la mise à disposition des enseignants et autres professionnels de la FP, d'un guide ou référentiel accessible en ligne. Des ateliers ont déjà été présentés à des enseignants, des CP et directions d'autres programmes de FP (ex : soins infirmiers) et lors de colloques professionnels. Ces résultats pourront, en outre, enrichir les cours universitaires sur les difficultés en lecture chez les adolescents et jeunes adultes en FP et en adaptation scolaire et sur des interventions permettant d'y remédier. Les enseignants et élèves (adolescents, jeunes adultes, adultes plus âgés, avec et sans difficultés d'apprentissage, francophones et allophones) ayant participé auront pu bénéficier des retombées positives du projet.

Sur le plan des politiques. Différentes instances, dont le MEES et le Conseil supérieur de l'éducation (Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue (CEAFC, 2013) plaident pour une intensification des efforts pour rehausser le niveau de littératie des adultes québécois. Les retombées de notre projet s'inscrivent dans cette mouvance. Il contribue ainsi à la valorisation de la FP, en y intégrant des pratiques pédagogiques en lecture, et à prioriser les environnements lettrés tel que le recommande l'UNESCO et le CSE (2013).

4. *Quelles sont les limites de vos résultats?*

S'agissant d'un projet de recherche-action-formation qui a émané d'une volonté

commune soit celle d'un centre de FP qui a inscrit l'intégration de stratégies de lecture à ses programmes de formation dans son plan stratégique et celle d'une équipe de chercheuses de l'UQAM de réaliser un projet de recherche-action, l'engouement et l'émulation suscités par ce contexte ont fait en sorte que les enseignants se sont montrés ouverts et engagés vis-à-vis ce défi et se sont prêtés de bon cœur aux formations, à l'accompagnement et à la collecte de données. En ce sens, nous ne pouvons avancer que les résultats auraient été les mêmes dans le contexte d'un autre centre de FP, ni dans d'autres programmes (voir pistes de recherche). De plus, lors de la planification du projet, nous projetions effectuer des comparaisons entre le cheminement des élèves des groupes ciblés, concernant l'usage déclaré des stratégies de lecture (questionnaire MARSİ), avec ceux d'élèves d'autres centres ne participant pas au projet. Plusieurs facteurs ont fait en sorte que cette comparaison n'a pu être effectuée. Le centre partenaire fonctionne par cohortes et non par entrées et sorties continues des élèves. Puisqu'au sein des centres potentiels les entrées et les sorties de formation sont continues, il était difficile de prévoir la date d'entrée et de sortie des élèves ce qui rendait la passation du pré-test et du post-test très complexe (dans un contexte de moyens de pression des enseignants et de grève des assistants de recherche). Ces entrées et sorties continues nécessitaient un travail d'organisation très exigeant puisqu'il fallait suivre de près le cheminement des élèves ciblés afin de s'assurer qu'ils effectuent le pré-test et le post-test. La difficulté à organiser la collecte avec des groupes témoins a fait en sorte que les résultats au questionnaire MARSİ des élèves n'ont pu être comparés avec ceux d'un groupe témoin. Néanmoins, les résultats des entretiens de groupe avec les élèves (n=33) viennent trianguler ceux obtenus au moyen du questionnaire.

5. Quels seraient les messages clés à formuler selon les types d'auditoire visés

Pour les décideurs (MEES, gestionnaires, conseillers pédagogiques). Il est tout à fait possible et réaliste d'amener des enseignants de la FP du secondaire à intégrer des stratégies de lecture dans leur enseignement habituel. *Pour les enseignants de FP.* L'intégration de stratégies de lecture et de pratiques pédagogiques permettant aux élèves de se les approprier est également à leur portée. Celles-ci permettent aux élèves de maîtriser plus facilement les connaissances inhérentes au métier qu'ils ont décidé d'apprendre, de développer plus d'autonomie en lecture et de confiance en soi.

6. Quelles seraient les pistes de solution selon les types d'auditoire visés

Pour les décideurs du MEES, gestionnaires, conseillers pédagogiques. Les enseignants peuvent modifier leurs pratiques d'enseignement en y intégrant des stratégies de lecture et des pratiques qui favorisent la compréhension des textes (papier et numérique) à condition que la volonté politique de rehausser le niveau de littératie des élèves soit présente dans leur milieu (ex : plans stratégiques, de réussite), qu'une formation et un accompagnement leur soient dispensés et qu'ils soient valorisés dans ce rôle. *Pour les enseignants de FP.* Les résultats du projet suscitent de l'intérêt parmi les conseillers pédagogiques en FP parce qu'ils correspondent au besoin de bon nombre d'élèves qui ne possèdent pas les capacités nécessaires en lecture pour apprendre de façon autonome. Outre les activités de diffusion réalisées par l'équipe de recherche-action, il existe encore peu de moyens de se former à l'approche RA, un guide produit à partir de l'expérience du centre partenaire sera produit et les enseignants de FP pourront en prendre connaissance et réclamer une formation et de l'accompagnement à cet effet dans leur milieu.

Partie C- Méthodologie

Nous avons choisi de recourir à une démarche de recherche-action-formation qui accentue le processus de la formation dans la recherche (Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011). L'objectif 1 (**formation et accompagnement**) est atteint au moyen de séances de formation, d'un accompagnement en présentiel par la collaboratrice du milieu de pratique (COP) et à distance par une membre de l'équipe au moyen du journal de bord (JdB) rempli par 19 enseignants à l'an 1 (85 entrées) et 18 enseignants à l'an 2 (44 entrées) et d'observations en classe de 8 enseignants. L'objectif 2 (**concevoir et analyser les séquences**) est réalisé au moyen des JdB des 18 enseignants, d'entretiens individuels (instruction au sosie) avec 14 enseignants, et de la rédaction de 8 séquences d'enseignement. L'objectif 3 (**documenter l'appropriation par les enseignants**) est atteint à l'aide des observations en classe de 11 enseignants (62 captations vidéos et 41 photos prises), de 11 entretiens de groupe avec les enseignants (huit entretiens d'implantation et trois entretiens de bilan) et des JdB. Objectif 4 (**documenter les retombées pour les enseignants et les élèves**) est réalisé grâce à l'analyse des JdB des enseignants, des 16 entretiens individuels et des 8 entretiens de groupe d'implantation avec les enseignants et des 5 entretiens de groupe avec les élèves (participation de 33 élèves). Le questionnaire MARSII (Mokhtari et Richards, 2002) a été rempli par 91 élèves avant l'implantation de la RA et à la fin de la période d'accompagnement des enseignants. L'épreuve ORCA (Coiro et Kennedy, 2011) sur la lecture sur support numérique a été administrée auprès de 19 élèves au début de l'implantation et à 8 élèves à la fin. Les taux de diplomation des élèves ont été recueillis et comparés. Les données qualitatives ont été analysées (avec contre-codages) à l'aide QDA Miner et NVivo 11 et les quantitatives ont fait l'objet d'un *test t* pour mesures appariées réalisé avec SPSS.

Partie D – Résultats

1. Principaux résultats obtenus

Pour **former et accompagner les enseignants de FP dans la co-construction de séquences d'enseignement en secrétariat, comptabilité et informatique intégrant des stratégies de compréhension de lecture sur papier et à l'écran** (objectif 1), 10 rencontres et deux journées pédagogiques ont eu lieu avec les enseignants en 2015-2016. Un accompagnement a également été offert aux enseignants lors des mercredis pédagogiques, ainsi qu'individuellement lors de leurs périodes d'activité pédagogique (AP). Ainsi, les 19 enseignants ont bénéficié d'au moins une rencontre individuelle de deux heures par mois pendant les deux années du projet (10 mois par année). Tel qu'expliqué lors des rencontres de suivi, l'équipe a décidé de remplacer les rencontres de groupes mensuelles prévues, par la tenue d'un journal de bord (JdB) réflexif mensuel par les enseignants. Ces JdB ont fait l'objet d'une analyse approfondie et ont également servi de support à l'accompagnement puisqu'un membre de l'équipe a fourni, en 2015 et en 2016, des rétroactions aux enseignants sur leurs entrées dans le JdB. Pour **intégrer des stratégies de lecture à la façon de l'approche *Reading Apprenticeship* (RA) dans les séquences d'enseignement en FP** et atteindre l'objectif 2, les enseignants ont conçu des *plans de leçons* intégrant l'approche RA. En guise d'exemple, cinq plans de leçons sont présentés à l'Annexe B. Ces plans ont été élaborés sur la base de modèles conçus par la conseillère pédagogique et les chercheuses. Les enseignants ont d'abord adapté ces modèles à leurs propres planifications de cours (voir l'Annexe B), pour ensuite, intégrer spontanément l'approche RA dans la majorité de leurs cours.

Pour **documenter l'appropriation et l'intégration de stratégies de lecture en FP** (objectif 3), précisons d'abord que ce sont non seulement des *stratégies de lecture* –

comme se questionner, prédire, clarifier, faire des liens, résumer – qui ont été intégrées dans les cours de FP mais aussi des *pratiques pédagogiques* permettant d’enseigner ces stratégies et de soutenir à y recourir qui ont été détaillées dans les plans de leçon et les JdB. Des traces indiquant le recours à *l’enseignement explicite* et à *l’étayage régressif (gradual release of responsibility)*, deux pratiques auxquelles ils avaient été formés et accompagnés dans le cadre des ateliers développés en réponse à l’objectif 1 ont été retrouvées. Les pratiques observées et déclarées par les enseignants démontrent l’usage de stratégies de lecture de haut niveau (dimension cognitive) à des degrés divers. Les stratégies de lecture les plus souvent observées chez les enseignants sont celles qui consistent à *faire des liens, à clarifier et à se poser des questions*; alors que les enseignants déclarent recourir majoritairement aux stratégies qui consistent à *faire des liens, à clarifier et à résumer*. La stratégie de *clarification du vocabulaire* est aussi souvent évoquée. Certains enseignants notent aussi l’utilité de *faire un lexique* avant de commencer un travail, ce qui permet à l’élève d’avoir une meilleure compréhension du vocabulaire du cours. Bien que cette démarche empiète sur le temps d’enseignement, ils constatent qu’ils y gagnent à long terme, car ils peuvent approfondir davantage la matière avec les élèves. Un regard sur le contexte d’usage des stratégies de lecture montre que, selon leurs besoins et en fonction de la difficulté des textes, certains enseignants mettent l’accent sur une ou deux stratégies et expliquent aux élèves *pourquoi, quand et comment* faire usage cette stratégie. C’est le critère de pertinence de la (ou des) stratégie(s) par rapport à l’activité qui les pousse à en faire usage. Les résultats des entretiens de groupe démontrent que les enseignants utilisent les stratégies de lecture à des moments variables. Plusieurs affirment que le meilleur moment pour les enseigner se situe au début d’un module, lorsque le contenu est surtout présenté sur support papier (et non à l’écran), ce qui permet l’annotation et

lorsqu'ils enseignent de la théorie. Par contre, dès qu'une occasion se présente ou qu'ils enseignent de nouvelles notions, ils tentent d'intégrer les stratégies de lecture. En général, les enseignants disent enseigner ou encourager l'usage des stratégies de lecture sur une base régulière, voire quotidienne. Pour certains enseignants, le type de cours peut constituer un obstacle à l'enseignement des stratégies de lecture. Certains cours, comme cours les pratiques, ne se prêtent pas ou moins à la RA. Pour une majorité d'enseignants, l'intégration de la RA au contenu enseigné semble se faire de manière assez naturelle, c'est-à-dire qu'elle se fait à partir du matériel pédagogique déjà existant auquel ils intègrent les stratégies de lecture au besoin, lors des corrections ou de l'enseignement de nouvelles notions. Certains les planifient à l'avance alors que d'autres les utilisent de façon spontanée. En lien avec l'aspect réflexif suscité par la tenue des JdB, plus d'une douzaine d'enseignants (sur les 19) ont fait part de leurs réflexions sur les aspects métacognitifs de la tâche de lecture et tiennent davantage compte des processus d'autorégulation chez leurs élèves durant la lecture. Ils font émerger et rendre conscients les processus de lecture, par la réflexion métacognitive interne et externe, au moyen de l'annotation (*parler au texte*) et de la *réflexion à voix haute*. L'analyse des observations, des entretiens de groupe et des JdB indique que le *modelage* est une pratique de tous les enseignants. Même s'ils ne les nomment pas toujours, ils modèlent les stratégies de lecture qu'ils se sont eux-mêmes appropriées. Dans les JdB analysés, les enseignants décrivent aussi le recours à la *pratique guidée* pour cibler les besoins des élèves en compréhension et pour les aider à identifier leurs difficultés et à trouver des solutions adéquates à leurs bris de compréhension. Pour ce faire, ils ont recours principalement au *questionnement* tout en les *encourageant* à faire usage des stratégies de lecture. C'est surtout lors des interactions en grand groupe que les enseignants *rappellent les stratégies* aux élèves. Ils en font alors un *enseignement*

explicite et connectent les stratégies de lecture aux difficultés et pannes de compréhensions qui surviennent durant la lecture. Les JdB permettent aussi de constater qu'ils ne se contentent plus d'enseigner de façon magistrale, mais qu'ils privilégient davantage un enseignement interactif en grands ou petits groupes. L'*enseignement interactif* permet aux élèves et à l'enseignant(e) de partager leurs questionnements, leurs façons de faire et de clarifier leur compréhension en groupe. Une alternance entre le travail en petits groupes et des retours en grand groupe favorise le partage avec l'ensemble de la classe et permet à l'enseignant de valider les acquis. Enfin, les descriptions de pratiques laissent aussi apparaître le phénomène du *transfert graduel de responsabilité (gradual release of responsibility)* de l'enseignant vers les élèves où un étayage régressif est noté pour les deux tiers des enseignants. La *dimension sociale* est très importante dans la RA; l'analyse du discours des enseignants fait ressortir que le *travail collaboratif* est vivement favorisé au sein des classes tout comme le fait de former des équipes qui intègrent des élèves faibles et plus forts pour permettre le partage des connaissances. Les enseignants selon leurs forces, leurs expériences et leur discipline s'approprient l'approche RA de différentes façons. Quelles que soient les modalités adoptées, l'organisation, les stratégies sollicitées et les façons d'enseigner (grand groupe, dyades, magistral collaboratif, individualisé, modelage, réflexion à voix haute, questionnement), on retrouve dans toutes les séances décrites dans les JdB : le *modelage de la réflexion à voix haute*, la *résolution de situations problèmes de compréhension*, le *questionnement actif en contexte collaboratif* (en grand groupe le plus souvent), la *verbalisation des pannes de compréhension* et la *clarification des consignes*. Enfin, pour le volet stratégies de lecture sur support numérique, les résultats obtenus révèlent que certains enseignants, particulièrement ceux en soutien informatique, ont innové en *adaptant des outils technologiques* pour

supporter la compréhension de lecture sur ce support. Cette innovation a d'ailleurs été récompensée un Prix d'Excellence 2017-2018 de la Fédération des commissions scolaires du Québec, catégorie FP, en mai 2018.

L'objectif 4 consistait à **décrire et analyser les retombées du projet auprès des enseignants et des élèves**. L'approche *RA* a favorisé le *développement de nouvelles pratiques chez les enseignants* qui ont contribué à alléger leur tâche, leur ont permis de renouer avec le plaisir d'enseigner et de modifier leur rythme d'enseignement. Lors des cinq entretiens de groupe réalisés avec les élèves, ces derniers ont été unanimes quant aux retombées positives du projet. Pour les élèves, les pratiques des enseignants ont favorisé le développement de leur *autonomie* et une *meilleure compréhension du vocabulaire* qui se traduit par une *plus grande confiance* et une *fierté*. Comme corollaire de l'appropriation de l'approche par les enseignants, la clarification du vocabulaire en classe semble avoir amélioré de beaucoup la *compréhension et l'appropriation de la matière par les élèves*. De plus, les questions posées par les élèves sont d'un niveau plus élevé, ce qui rend les échanges en classe plus intéressants et permet d'approfondir davantage la théorie. Le rythme d'enseignement et d'apprentissage peut ainsi augmenter considérablement. Il semble que l'élève utilise les stratégies de lecture lorsqu'il en *comprend l'utilité*. Le réinvestissement de l'appropriation de la *RA* et le transfert de connaissances d'un cours à l'autre chez les élèves ainsi que les manifestations d'une plus grande autonomie démontrent les effets positifs de l'approche. Les enseignants soulignent les effets de l'approche *RA* sur les élèves quant à leur *engagement dans leurs apprentissages*. Lorsque l'élève rencontre des difficultés de lecture, il prend part à la recherche de solutions et il reçoit des outils qu'il utilise dans d'autres situations scolaires (en stage ou pendant les examens) ou dans sa vie quotidienne (avec ses enfants). Les enseignants constatent que les élèves utilisent les

stratégies de lecture dans leurs différents cours et ceux-ci, pour leur part, souhaiteraient que tous leurs enseignants les soutiennent au moyen des stratégies de lecture. L'*usage moyen de stratégies de lecture* a été vérifié à l'aide d'un Test *t* pour mesures appariées. L'analyse confirme une différence significative de taille moyenne ($p < 0,001$; $d = 0,48$) en faveur du T2 (T1 = 3,5; $s = 0,6$ et le T2 = 3,8; $s = 0,5$). Ces résultats indiquent que 91 élèves déclarent utiliser davantage les stratégies de lecture enseignées en fin qu'au début de l'implantation. Pour le volet relatif à *l'intégration des stratégies de lecture sur support numérique*, l'évaluation des quatre compétences de lecture en ligne à l'aide de l'ORCA (Leu *et al.*, 2008) indique que quatre élèves sur huit ont réussi l'épreuve au T1. Au T2, ce sont deux élèves de plus qui ont réussi l'épreuve et cinq élèves ont progressé pour la compétence «synthétiser», ce qui est encourageant compte tenu de la complexité de cette compétence. Enfin, les *taux de réussite des élèves aux programmes* sont un autre indicateur des retombées du projet de recherche-action. Pour le programme de secrétariat, le taux de réussite est passé de 67% en 2013, à 76% en 2015 et 2017. En comptabilité, la diplomation est passé de 68% en 2013, à 76% en 2015 et à 86% en 2017. En conséquence, le centre de FP s'est doté d'un plan stratégique pour assurer la pérennité du projet.

2. A la lumière de vos résultats, quelles sont vos conclusions et pistes de solution?

Nous pouvons conclure que des enseignants de la FP du secondaire, pour qui l'enseignement de la lecture n'est pas du tout la spécialité, ont été en mesure de s'approprier les principes et les pratiques d'une approche favorisant la compréhension de lecture et de l'intégrer à leurs pratiques d'enseignement usuelles. Ils l'ont intégré de façon planifiée, puis de façon de plus en plus spontanée; ils ont réussi à intégrer cinq stratégies de compréhension de lecture dont, en particulier, la stratégie de clarification du vocabulaire, en fonction des besoins des élèves et de la difficulté des textes; ils

utilisent le modelage des stratégies et maîtrisent davantage l'étayage régressif avec le temps. Ils constatent des retombées positives pour leur enseignement, sont davantage conscients des difficultés de lecture de leurs élèves et savent comment les pallier pour contribuer ainsi à rendre leurs élèves plus autonomes dans leurs apprentissages. Il est donc possible, pour des enseignants de FP de s'approprier une approche qui favorise la compréhension de lecture, de l'intégrer à leur pratique et de favoriser la réussite des élèves grâce à une meilleure compréhension des textes. A condition de mettre les enseignants de FP dans un contexte de formation et d'accompagnement continu, il pourrait être possible d'arriver à des résultats comparables dans d'autres centres et ainsi contribuer à rehausser le niveau de littératie des élèves de FP.

3. Contributions des travaux en termes d'avancement des connaissances

Le projet aura permis le développement de dispositifs de formation et d'accompagnement, ainsi que d'évaluation de la lecture sur support numérique; de produire de nouvelles connaissances sur la façon dont des enseignants de la FP du secondaire, qui ne sont pas des spécialistes de l'enseignement de la compréhension en lecture mais des spécialistes de leur domaine, s'approprient les principes et les pratiques inspirés d'une approche qui permet d'améliorer la compréhension de lecture et les intègrent à leur cours; de susciter des réflexions et des échanges entre praticiens et chercheurs sur ces nouvelles pratiques d'enseignement; de connaître les retombées de cette appropriation/intégration sur la compréhension des élèves de textes imprimés et numériques; et à terme, de produire un référentiel ou guide permettant d'appliquer ces nouvelles connaissances.

PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE (une page)

Le centre partenaire ayant inscrit à sa planification stratégique d'assurer la pérennité du projet, il serait intéressant de documenter comment se réalise cette pérennité ainsi que la transformation/adaptation des pratiques des enseignants dans le temps. Cette pérennité n'étant possible qu'à condition de former et d'accompagner les enseignants nouvellement embauchés dans le centre afin qu'ils adoptent à leur tour l'approche RA. Une recherche pourrait donc s'attarder à documenter la perception des nouveaux enseignants de l'approche RA et du dispositif de formation et d'accompagnement offert par le centre. Cette implantation des pratiques issues de l'approche RA en FP ayant eu lieu dans les programmes de secrétariat, comptabilité et soutien informatique, il serait opportun de reproduire cette recherche-action-formation dans le cadre d'autres programmes de FP et en contexte d'enseignement individualisé puisque notre projet a été réalisé en contexte d'enseignement magistral. Les résultats des entretiens de groupe avec les enseignants et les élèves révélant de façon récurrente qu'il est plus facile de s'approprier l'approche lorsque plusieurs enseignants, enseignant à une même cohorte d'élèves, l'intègrent, étudier des cohortes d'élèves qui bénéficient d'un enseignement intégrant l'approche RA par tous ses enseignants afin de mesurer les progrès en compréhension en lecture et l'usage de stratégies de haut niveau constitue une autre piste. La lecture sur support numérique est maintenant un incontournable de la formation des adolescents et des adultes. Il serait donc judicieux de s'intéresser aux compétences des enseignants pour lire en ligne et aux ressources qu'ils mettent en œuvre pour soutenir leurs élèves dans cette tâche. Enfin, il serait aussi intéressant d'étudier comment l'appropriation d'une approche misant sur la dimension sociale de l'apprentissage, comme l'approche RA, contribue à la création d'une communauté de pratique dans les centres et favorise la coconstruction de connaissances.

PARTIE F – RÉFÉRENCES (parties A à C)

- Black, S and Yasukawa, K (2011) *Adult Literacy and Numeracy as Social Practices: What does this mean for pedagogy?* 34th ACAL Conference, Literacy on the map: Common visions, different paths, Victoria University, Melbourne.
- Coiro, J. and Kennedy C. (2011). *The Online Reading Comprehension Assessment (ORCA) Project: Preparing Students For Common Core Standards and 21st Century Literacies*. University of Rhode Island and University of Connecticut and the US department Of Education (p.1–22).
- Conseil supérieur de l'éducation (2013). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- 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. *Synthèse du rapport de recherche remis à Éducation*. Montréal, 33.
- Jetton L., T. et Shanahan, C.(2012). *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines: General Principles and Practical Strategies*. New York: Guilford Publications.
- Klingner, J. K., Vaughn , S., et Boardman, A. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York: Guilford Publications.
- Leu, D. J., Jr., Coiro, J., Castek, J., Hartman, D. K., Henry, L. A., et Reinking, D. (2008). Research on instruction and assessment of the new literacies of online reading comprehension. In C. Block, S. Parris, et P. Afflerbach, (dir.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*. (p.321–346). NewYork: Guilford Press.
- Mokhtari et Richards (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), (p.249–259).
- Ouellet, C., A. Boultif. (2013, août). *Implantation d'une approche inspirée du Reading Apprenticeship pour mieux lire et mieux comprendre des textes disciplinaires au secondaire*. Communication présentée au 18th European Conference on Reading : New Challenges, New literacies, Jönköping, Suède.
- Pouliot, D. (2015). Mais pourquoi enseigner la lecture en FGA et en FP? *Coup d'œil sur la formation de base*. TRÉAQ FP. Repéré à http://treaqfp.qc.ca/prive/pdf/Mais_pourquoi_enseigner_lecture_DPouliot_final.pdf
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), (p.165-188).
- Roberts, C, Baynham, M, Shrubshall, P, Brittan, J, Cooper, B, Gidley, N, Windsor, V, Eldred, J, Castillino, C and Walsh, M (2005) *Embedded Teaching and Learning of*

Adult Literacy, Numeracy and ESOL: Seven Case Studies, National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy, London.

Schoenbach, R., Greenleaf, C. et Murphy, L., (2012). *Reading for understanding: How Reading Apprenticeship Improves Disciplinary Learning in Secondary and College Classrooms* (2e éd.). John Wiley & Sons.

Schoenbach, R., Greenleaf, C. (2017). «Leading for Literacy: Engaging schools and districts in transforming subject-area literacy», *Phi Delta Kappan*, November 2017, Vol.99, No 3.

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Statistique Canada (2013). *Les compétences au Canada: Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes*. Ottawa: Division du tourisme et du centre de la statistique de l'éducation.

SITOGRAPHIE

ORCA : <http://www.orca.uconn.edu/>

ANNEXE A

CADRE DE RÉFÉRENCE

La compréhension en lecture est un processus complexe durant lequel un bon lecteur applique avec souplesse une variété de stratégies de compréhension, peu importe le type de texte qui lui est présenté (Pressley, 2000; Wade, 1990). Il s'agit en quelque sorte de l'ultime but à atteindre lorsqu'on pratique une activité de lecture, spécialement si la tâche demandée en est une de compréhension.

Pour répondre aux besoins particuliers des enseignants et des élèves du centre EMICA, nous nous appuyons sur l'approche *Reading Apprenticeship* (RA) (Schoenbach, Greenleaf et Cziko, 1999; Schoenbach, Greenleaf et Murphy, 2012) développée aux États-Unis, évaluée et éprouvée au cours de différentes recherches et implantée dans de nombreux établissements primaires et secondaires américains (National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, 2010; Braunger, 2010). Pour le Canada, elle fait l'objet d'expérimentations dans différents milieux depuis 2007 au Québec (Ouellet et Boultif, 2013) et est actuellement implantée au Manitoba. De nombreux travaux ont démontré les bénéfices de la RA tant pour l'amélioration de la compréhension en lecture des élèves que pour le développement professionnel des enseignants (Levin, Catlin, Elson, 2010; Schoenbach, Greenleaf, Hale, 2010; Silk, Silver, Amerian, Nishimura, Boscardin, *et al.*, 2009; Noonan, 2009). Les travaux menés sur cette approche, au départ, qualitatifs, ont donné lieu au cours des années, et au fur et à mesure de son implantation à plus grande échelle, à des recherches quantitatives de grande envergure. Au Québec, nos travaux (Ouellet, Croisetière et Boultif, à paraître; Ouellet et Boultif, 2013), constitués de recherche-action-formation ont montré que cette approche était efficace au début du secondaire, aux secteurs des jeunes et des adultes, pour les lecteurs faibles comme pour les bons lecteurs, pour des étudiants ayant un TDA/H ou une dyslexie (Rivard, 2011) ainsi qu'au collégial dans des disciplines autres que le français (Ouellet, Dubé, Rivard et Boultif, 2013).

L'approche RA, dont les fondements comportent des aspects socioconstructivistes (lecture collaborative), socio-culturels (apports de différents textes et des forces des étudiants) et cognitivistes (lecture stratégique) permet d'outiller les étudiants en compréhension de lecture dans des cours portant sur la langue d'enseignement (ex : le français ou l'anglais) mais aussi dans les différentes disciplines composant leur programme d'études. La RA intègre différentes dimensions. La dimension personnelle permet à l'étudiant de se fixer des buts, de se donner du pouvoir face à sa lecture et de développer son autonomie. La dimension cognitive pour sa part favorise l'accès aux stratégies de lecture qu'utilisent les bons lecteurs (ex : se poser des questions, clarifier, faire des prédictions, résumer, faire des liens avec ses connaissances antérieures et toute autre stratégie pertinente) de façon à résoudre des problèmes de compréhension de textes se situant dans la zone proximale de développement de l'étudiant (ZPD) (Vygotsky, 1978). La dimension sociale consiste à s'approprier les stratégies efficaces des pairs ou de l'enseignant qui agit comme modèle lors des interactions ou discussions sur un texte présentant des difficultés. La dimension relative à la construction des connaissances permet, quant à elle, d'identifier les particularités des différents textes disciplinaires (vocabulaire, structures de texte, logique du discours, etc.) et permet de s'approprier la façon dont un lecteur expert lit et comprend dans sa discipline (ex : lire comme un philosophe, comme un historien, dans le cas qui nous préoccupe, lire comme un technicien en comptabilité, etc.). Toutes ces dimensions sont chapeautées par la discussion métacognitive interne, consistant à faire une réflexion à voix haute (par la suite intériorisée) et à parler au texte (annoter en fonction de ses propres réflexions en interaction avec le texte et lors de l'application de stratégies),

et externe (lorsque la construction du sens se fait par les interactions et les discussions en petits groupes et en grand groupe). Ces différentes composantes sont intégrées lors de routines en classe guidées par l'enseignant, lors d'ateliers en sous-groupe ou individuellement.

Dans le domaine de la lecture sur support numérique, les recherches ont convergé vers l'intégration de l'enseignement stratégique et réciproque par la modélisation (Leu, 2013 ; Hew, et Brush, 2007; Kress, 2003; Lemke, 2002; Cope et Kalentzis, 2002; Hirsh, 1999; New London Group, 1996). Deux modèles émergent des recherches sur l'enseignement de la lecture en ligne aux adultes « Teaching Internet Comprehension to Adults (TICA) » et The Internet Reciprocal Teaching Model (IRT) (Leu, 2013 ; Leu et collaborateurs, 2008 ; Leu et Reinking, 2005). Ces modèles prennent ancrage dans les pratiques de l'enseignement réciproque et dans le modèle de l'enseignement stratégique. Les modèles d'enseignement réciproque (par modélisation et pratique guidée) et stratégique (enseignement de cinq stratégies essentielles à une bonne compréhension de documents digitaux) sont déjà présents dans l'approche *Reading Apprenticeship*.

Nous arrimons notre projet portant sur l'implantation de méthodes d'enseignement de la lecture favorisant l'enseignement et l'usage explicite de stratégies de lecture jugées efficaces (Schoenbach, Greenleaf et Cziko, 1999; 2012) au développement de stratégies de lecture et de compréhensions efficaces pour la lecture en ligne, en lien avec les compétences nécessaires aux apprenants du 21^e siècle. Deux perspectives s'offrent aux chercheurs quand on parle de lecture sur supports digitaux: la lecture en ligne et la lecture hors ligne (online reading et offline reading) (Leu, 2013). La lecture hors ligne s'apparente à la lecture sur support papier et ne sollicite pas de nouvelles stratégies ni de nouvelles compétences en lecture hormis celles déjà recensées par la recherche (Leu *et al.*, 2011; Leu, 2000, 1997) et des compétences plus technologiques en lien avec la maîtrise et la manipulation de l'outil digital qui sert de support à la lecture (ordinateur, liseuse, Ipad ou autre) comme, par exemple la maîtrise de la souris, du défilement des pages sur l'écran, de l'annotation, et du marquage des pages. La lecture en ligne nécessite, quant à elle, des compétences supplémentaires, et ferait ainsi appel à des stratégies nouvelles allant au-delà de celles requises pour la lecture hors ligne (Coiro et Dobler, 2007; Leu, Kinzer, Coiro, et Cammack, 2004; Mayer, 2008; RAND, 2002; Strømsø, sous presse). Pour notre projet de recherche-action au centre ÉMICA, nous comptons nous appuyer sur les travaux et recherches menées par Leu (2013), Leu, Coiro, Castek, Hartman, Henry et Reinking (2008) et de Coiro et Dobler (2007), qui ont choisi d'aborder les nouvelles littératies sous l'angle des compétences nécessaires aux élèves du 21^e siècle pour lire, comprendre et trouver de l'information en utilisant des TIC. Parmi les découvertes fondamentales sur la lecture en ligne, la recherche a réussi à dégager les compétences nécessaires à une lecture efficiente qui sont : 1) se fixer des objectifs de lecture, 2) être capable de résoudre des problèmes de compréhension, 3) être capable de trier les ressources et de ne garder que les plus pertinentes, 4) trouver les réponses aux questions posées, 5) faire des synthèses des documents lus, 6) communiquer de façon adéquate, en utilisant le bon support ou médium (courriel, page, blogue, document partagé sur plateforme d'enseignement etc.) tout en utilisant le bon registre de langue et en tenant compte du statut du ou des récepteur(s) (Leu 2013; Coiro, 2012). The Internet Reciprocal Teaching Model (IRT) (Leu *et al.*, 2008) basé sur le modèle de l'enseignement réciproque (Palincsar et Brown, 1984) servira de cadre pour l'intégration de stratégies de lecture dans le domaine de la lecture en ligne auprès des adolescents et adultes de la FP, ce qui n'a jamais été réalisé au Québec ni ailleurs.

ANNEXE B

Exemples de séquences

Leçon : Bien utiliser les commandes courantes de base		Durée : 3 heures		
Objectif terminal : – Être critique dans sa recherche d'information		Contenus essentiels : Connaître et utiliser des outils pour valider les sources d'information		
Temps	Activités d'enseignement-apprentissage	Matériel didactique et supports	Organisation	Objectifs
PRÉPARATION				
10 min avant le cours	<ul style="list-style-type: none"> – Accueil des élèves – Présences des élèves – Explique l'activité du jour 	<ul style="list-style-type: none"> -Tableau blanc -Crayons de couleur -Projecteur -Moodle -Internet 		
30 min	<p>Amorce : Présentation du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texte présumé véridique, projeté sur les écrans des élèves et sur le TBI <p><i>Il s'agit d'un texte qui circule depuis plus de 10 ans sur internet. Plusieurs sources (LaPresse, Blogs, etc) le présente comme étant un extrait d'un manuel d'économie familiale et enseigné aux élèves du Québec vers les années 1960.</i></p> <p>http://www.renartleveille.com/tag/economie-familiale/</p> <p><i>L'enseignant présente plusieurs exemples du même texte provenant de plusieurs sites (pour appuyer que cette information est considérée comme véridique)</i></p> <p>Questions de l'enseignante à la volée : « Quels sont vos trucs pour valider si la source est valide ou non? »</p> <p><i>Usage du questionnement et des prédictions</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Canon projecteur 	<p>Notions théoriques en grand groupe : <i>questions ouvertes en grand groupe</i></p> <p>Travail individuel de recherche</p>	<p>Connaissances antérieures sur le sujet : la validation de sources</p> <p>Valider si une source d'information est crédible ou non</p>
RÉALISATION				
20 min	<p>1.1 – Modelage de l'enseignant</p> <p>- Lecture du texte projeté - Modélisation (RE sur le TBI et sur les écrans (Netsupportschool partagé)-Parler au texte.</p> <p><i>Questions et clarifications</i></p> <p>Questions ouvertes, participation en grand groupe « qui a déjà vu ce texte? Est-ce que vous avez considéré que l'information était valide? »</p> <p>À la volée: quelles sont vos trouvailles?</p>	<p>TBI et sur les écrans</p> <p>Netsupportschool partagé</p> <p>RE sur le TBI et sur les écrans</p> <p>Netsupportschool partagé.</p> <p>Grilles d'évaluation des sources</p>	<p>En grand groupe</p> <p>Poste de travail des élèves pour recherche en groupes</p>	<p>Rappel de l'utilisation des stratégies de lecture.</p>
	<p>Modélisation</p> <p>1.2 Lecture du texte projeté</p> <p>À la volée: quelles sont vos trouvailles?</p>		<p>Poste de travail des élèves pour recherche en groupes</p>	<p>Repérer sur Internet des sites dédiés à démasquer la fausse information, Ex: Haoxbuster.</p>

20 min	1.3 Modelage de l'enseignant Présentation de différents modèles de grilles d'évaluation des sources. Comparaison entre les élèves des résultats obtenus avec la grille d'évaluation des sources.		En groupe	Évaluer une source en lien avec l'installation d'un poste et en faire l'évaluation à l'aide d'une grille d'évaluation.
10 min	1.4 –Application des stratégies modélisées Recherche d'informations sur un sujet inconnu des élèves. (aucune connaissance antérieure) Ex : site Internet tricot, couture, etc Comparaison des résultats entre les élèves		De manière individuelle et en équipe.	Appropriation de l'approche par les élèves: Reconnaître la nécessité d'utiliser des outils pour discriminer les sources et la pertinence de l'information Constater que les grilles d'évaluations sont nécessaires, particulièrement lorsque l'on ne possède pas de connaissance antérieure sur le sujet.
INTÉGRATION				
10 min	Intégration – Correction et retours sur les difficultés - Retour sur les difficultés de discriminer l'information lorsqu'aucune connaissance antérieure et acquis sur le sujet. Questions à la volée: Vos difficultés? Vos trucs? Vos stratégies?	Poste de travail	En grand groupe	Consolidation de l'appropriation et des savoirs: - <i>Écoute active, questions, clarification, prise de notes.</i>
5 min	Clôture du cours Annonce en prévision de la prochaine séance et intégration de grilles d'évaluation des sources dans la pratique professionnelle. (laboratoire)			

Leçon 11 – Analyse de pièces justificatives			Durée : 3 heures	
Objectif terminal <i>À la fin du cours, l'élève sera capable :</i> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître et distinguer les pièces justificatives courantes; - Distinguer les éléments essentiels d'une pièce justificative; - Effectuer l'analyse des pièces justificatives; <i>Faire l'écriture appropriée au journal général.</i>			Contenus essentiels <ul style="list-style-type: none"> • Notion de nature des comptes; • Notion de Débit / Crédit; • Notion de variations des comptes d'actif, passif, capital, revenu et dépense; Normes d'écritures au journal général.	
Temps	Activités d'enseignement-apprentissage	Matériel didactique et supports	Organisation	Objectifs
PRÉPARATION				
10 min avant	Revoir le contenu du programme à enseigner; Démarre le TBI; Inscrit le menu au tableau; Prépare le matériel pour chaque activité dans l'ordre où elles se déroulent.			
20 min	Réactivation des connaissances par le		En	Réactiver et consolider les notions vues

	questionnement à l'oral sur les variations de compte.		grand groupe	dans les séances précédentes à travers le questionnement actif et le rappel de notions vues précédemment (Faire des liens)
	Amorce Affichage d'une pièce justificative au tableau. Survot des documents. Présente la pièce et demande aux élèves de quelle type de pièce il s'agit (facture ou chèque / émise ou reçue). Questionnement oral des élèves qui participent et explorent les documents	Liste de comptes et pièces justificatives et exemple de Facture TBI.	En grand groupe	Réaliser et discuter de l'importance du contexte dans l'analyse des pièces justificatives
RÉALISATION				
20 min	1.1 – Modelage de l'enseignant Affichage au tableau d'une mise en contexte. L'enseignante modélise en parlant au texte, souligne les mots importants, fait des liens et clarifie le texte.	Texte pour modelage enseignant : exemple de mise en contexte TBI	En grand groupe	Lecture et clarification d'une mise en contexte: Enseignement explicite des stratégies en les nommant, en questionnant le texte et en montrant par la réflexion à voix haute et par l'annotation les usages en contexte de ces stratégies.
10 min	1.2 – Lecture individuelle et analyse de la mise en contexte Les étudiants lisent la mise en contexte de l'exercice 8.1, soulignent les mots importants, clarifient certaines mentions, font des liens entre les différents éléments tout en annotant. Les élèves doivent lire annoter et clarifier la mise en contexte de l'exercice 8.1.	Texte de la mise en contexte (exercice 8.1)	Individuellement	Appropriation de l'approche par les élèves: Transposition de la façon de faire de l'enseignant par les élèves en individuel.
10 min	1.3 – Partage de la compréhension du document En dyade ou en triade, les élèves comparent leur compréhension de la mise en contexte et se servent de leurs annotations pour cela.	Texte de la mise en contexte annoté par les élèves.	En petit groupe	Appropriation de l'approche par les élèves: Collaboration des élèves et partage de leur compréhension de la mise en contexte, les difficultés rencontrées et les stratégies utilisées.
10 min	1.4 – Retour en grand groupe et échanges Clarification du texte et partage de la compréhension. Évocations des difficultés rencontrées et des stratégies utilisées. Modélisation de la compréhension de certaines portions du document de la part de certains élèves	Texte de la mise en contexte annoté par les élèves.	En grand groupe	Appropriation de l'approche par les élèves: Partage de la compréhension en grand groupe avec l'enseignante et modelage des élèves entre eux. Ils sont encouragés par l'enseignante à partager sur leurs processus de compréhension, sur les difficultés rencontrées et sur les stratégies utilisées.
20 min	2.1 – Modelage de l'enseignant Affichage au tableau de pièces justificatives. Modélisation de la lecture et analyse de pièces justificatives L'enseignant modélise à voix haute, lit, se questionne et analyse des documents textes. Il annote et clarifie le texte.	Texte pour modelage enseignant: exemple de pièce justificative. TBI	En grand groupe	Analyse de pièces justificatives Consolidation de l'approche du texte par le modelage une seconde fois des processus et des stratégies en utilisant le questionnement et la réflexion à voix haute ainsi que l'annotation au TBI.
10 min	2.2 – Lecture individuelle et analyse des pièces justificatives Les élèves effectuent l'analyse et la clarification de 4 pièces justificatives de l'exercice.	Textes pièces justificatives contexte (exercice 8.1)	Individuellement	Consolidation de l'appropriation
10 min	2.3 – Partage de la compréhension des	Textes Pièces	En petit	Consolidation de l'appropriation et des

	documents En dyade ou en triade, les élèves comparent leur analyse des pièces justificatives.	justificatives (exercice 8.1)	groupe	savoirs: échanges sur la compréhension des documents, sur les difficultés rencontrées et sur les stratégies utilisées.
10 min	2.4 – Retour en grand groupe et échanges En grand groupe, discussions et partages de l'analyse, et des difficultés rencontrées ainsi que des stratégies utilisées.	Textes de l'exercice Pièces justificatives analysés et annotés par les élèves.	En grand groupe	Consolidation de l'appropriation et des savoirs : Partager sur les difficultés rencontrées et les stratégies utilisées et consolider l'approche RA.
10 min	Activité 2.5 – Écritures du journal général Journal général et Pièces justificatives de l'exercice 8.1 Les étudiants effectuent les écritures du journal général des 4 pièces justificatives analysées et s'appuyant sur leurs documents annotés L'enseignante circule et valide les écritures	Texte de l'exercice: Journal général et pièces justificatives analysés et annotés par les élèves.	Individuellement	Consolidation de l'appropriation et des savoirs: Faire des liens entre les pièces justificatives analysées (nouvelle notion) et le journal général (notion connue) et consolider les notions d'écritures du journal général. Effectuer les écritures de journal général relatives aux pièces justificatives analysées.
<i>RÉPÉTITIONS CYCLIQUES DES ACTIVITÉS 2.2 À 2.5 POUR LES 15 PIÈCES JUSTIFICATIVES DE L'EXERCICE 8.1 EN EFFECTUANT QUELQUES PIÈCES À LA FOIS (VARIER SELON L'AISANCE DU GROUPE)</i>				
INTÉGRATION				
10 min	Intégration – <i>Pièces justificatives difficiles</i> Affiche 2 ou 3 pièces justificatives contenant plus de difficultés au tableau. Analyse selon la méthode en grand groupe (questionnement interne à voix haute). Questionne le texte et pousse les élèves à le questionner aussi.	De nouveaux textes de pièces justificatives avec des difficultés supplémentaires TBI	En grand groupe	Consolidation de l'appropriation et des savoirs: par le modelage des élèves, le questionnement et la réflexion à voix haute et par la clarification.

Leçon 2 – Dépôt, taxes et facturation.		Durée : séquence de 65 minutes sur une période de 3 heures		
Objectif terminal <i>À la fin du cours, l'élève sera capable :</i> – de faire le dépôt de l'encaisse à la banque; – de calculer les taxes (TPS et TVQ); – de connaître les éléments essentiels d'une facture.		Contenus essentiels Taxe sur les produits et services (TPS), taxe de vente du Québec (TVQ). Dépôt de l'encaisse à la banque, bordereau de dépôt. Éléments essentiels à l'émission d'une facture.		
Temps	Activités d'enseignement-apprentissage	Matériel didactique et supports	Organisation	Objectifs
PRÉPARATION				
10 min avant	Revoir le contenu du programme à enseigner; Démarre le TBI; Inscrit le menu au tableau; Prépare le matériel pour chaque activité dans l'ordre où elles se déroulent.			
10 min	Réactivation des connaissances en posant des questions ouvertes qui favorisent l'exploration avec les élèves.		En grand groupe	Réactiver les notions vues au cours précédent: <i>comptabilité financière, type d'entreprises, calculatrice, opérations arithmétiques simples (+ - */%)</i>
	Amorce – Vocabulaire comptable <i>Une liste de mots est affichée au TBI.</i>		En grand groupe	Se familiariser avec le vocabulaire de la comptabilité

	<p><i>Certains mots se rapportent à la comptabilité, d'autres non.</i></p> <p>Présente la liste aux élèves en leur demandant de distinguer les mots qui se rapportent au vocabulaire de la comptabilité de ceux qui ne s'y rattachent pas</p>			
RÉALISATION				
15 min	<p>Activité 1 – Mise en situation pratique l'encaisse</p> <p>Une photo est affichée au TBI : <i>une petite caisse remplie de billets, de pièces de monnaie et de chèques.</i></p> <p>a) Forme les équipes (deux élèves). b) Distribue à chaque équipe un sachet contenant des facsimilés de billets de banque, des pièces de monnaie en plastique et des chèques. c) Demande aux élèves : - de décrire ce qu'ils voient (<i>pièces, billets, chèques</i>); - de trier le contenu du sachet; - d'inscrire sur une feuille la manière dont ils ont trié le contenu.</p> <p>Clarification de l'enseignante qui modélise à son tour au tableau la tâche demandée.</p> <p>Elle fait un retour sur l'exercice en annotant au tableau les documents affichés et en clarifiant la manière dont le tri a été fait.</p>	<p>Sachet contenant des billets, des pièces et des chèques Feuille Crayon TBI</p>	<p>En dyades puis en grand groupe</p>	<p>Définir l'objet d'apprentissage et le clarifier en le concrétisant et aider les étudiants à faire des liens, réactiver leurs connaissances par le modelage.</p> <p>Clarifier en grand groupe avec l'enseignant.</p>
10 min	<p>1.2 – Lecture individuelle et analyse de la mise en situation 2</p> <p>Le bordereau de dépôt</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifier les termes relatifs à la comptabilité qu'on retrouve dans la mise en situation; - <i>Lisez et annotez les documents afin d'établir un lien entre chaque pièce présentée.</i> - <i>Faites des liens avec ce qui a été déjà vu lors de cours précédents (exercices sur le vocabulaire comptable et celui de l'encaisse).</i> - <i>Identifiez les termes qu'on retrouve dans la mise en situation et sur le bordereau de dépôt.</i> 	<p>Texte de la mise en situation :</p> <p>Vous travaillez pour l'entreprise la Belle Affaire enr.</p> <p>Aujourd'hui, votre patron vous demande de déposer à la Banque Provinciale, dans le compte n° 12345, le contenu de la petite caisse. Le numéro du dépôt est 482</p>	<p>Individuellement</p>	<p>Faire des liens, réactivation des connaissances.</p>
5 min	<p>1.3 – Partage de la compréhension du document</p> <p>En dyade ou en triade, les élèves comparent leur compréhension de la mise en contexte et se servent de leurs annotations pour cela. ces clarifications se feront, par exemple, autour de notions /mots/ nouveaux et les éléments</p>	<p>Texte de la mise en contexte annoté par les élèves.</p> <p>Consigne</p>	<p>En dyades</p>	<p>Appropriation de l'approche par les élèves :</p> <p>Clarifications, co-construction des savoirs par les échanges et la réflexion à voix haute.</p> <p>Collaboration des élèves et partage de leur compréhension de la mise en</p>

	concernant la tâche attendue et en lien avec les consignes.	<ul style="list-style-type: none"> Échangez sur ce que vous avez annoté, ce que vous avez compris des deux documents et comment vous avez fait pour arriver à identifier les éléments clés, dans les deux documents. 		contexte, les difficultés rencontrées et les stratégies utilisées.
5 min	1.4 –Retour en grand groupe et échanges Clarification du texte et partage de la compréhension. Évocations des difficultés rencontrées et des stratégies utilisées. Modélisation de la compréhension de certaines portions du document de la part de certains élèves ou de l'enseignante.	Texte de la mise en situation annoté par les élèves.	En grand groupe	Appropriation de l'approche par les élèves: Partage de la compréhension en grand groupe avec l'enseignante. Clarification et échanges sur les éléments d'incompréhension qui subsistent.
INTÉGRATION				
10 min	1.5 – Intégration – Complétion du bordereau de dépôt à partir des renseignements donnés dans la mise en situation et du contenu du sachet trié précédemment.	TBI Bordereau de dépôt à compléter. Texte de la mise en situation annoté.	Individuellement	Mise en pratique des apprentissages.
<i>RÉPÉTITIONS CYCLIQUE DES ACTIVITÉS ET DES EXERCICES EN INDIVIDUEL ET EN DYADES SOUS LA SUPERVISION DE L'ENSEIGNANTE QUI CIRCULE POUR SUIVRE LA PROGRESSION DES ÉTUDIANTS, APPORTER DE L'AIDE PONCTUELLEMENT ET SI NÉCESSAIRE FAIRE DES RAPPELS DES STRATÉGIES VUES DURANT LES MISES EN SITUATION ET À TRAVERS LE MODELAGE.</i>				

Leçon : Bien utiliser les commandes courantes de base			Durée : 3 heures	
Objectif terminal <i>À la fin du cours, l'élève sera capable :</i> <ul style="list-style-type: none"> De créer des dossiers en ligne de commandes De supprimer des dossiers en ligne de commandes <i>De naviguer dans l'arborescence en ligne de commandes</i>			Contenus essentiels Commandes CD MD RD	
Temps	Activités d'enseignement-apprentissage	Matériel didactique et supports	Organisation	Objectifs
PRÉPARATION				
10 min avant le cours	-Préparation du matériel didactique -Préparation de la classe -Écrire le plan de leçon au	-Tableau blanc -Crayons de couleur		

	tableau	-Projecteur -Moodle -Internet		
30 min	-Lire le plan de leçon aux élèves -Prendre les présences Réactivation des connaissances par le questionnement à l'oral		En grand groupe	Réactiver et consolider les notions vues dans les séances précédentes t (Faire des liens) Prendre connaissance du déroulement du cours - Réactivation des connaissances par le questionnement à l'oral
	Amorce -« POP QUIZ » à main levée en groupe	-Tableau blanc -Crayons de couleur -Projecteur -Moodle -Internet	En grand groupe	
RÉALISATION				
20 min	1.5 – Modelage de l'enseignant -L'enseignant écrit une question au tableau et va ensuite la modéliser (la lecture, sa compréhension) devant le groupe. -Il identifie (code de couleur) les termes et les clarifie. Finalement, il résume la question et va également questionner les élèves. -Il résume la question et va également questionner les élèves. Usage des stratégies : modéliser, clarifier, questionner, faire des liens, résumer et parler au texte. 1.6 -Parler au texte	Tableau blanc -Crayons de couleur -Projecteur -Moodle -Interne	En grand groupe	Lecture et clarification des questions: Enseignement explicite des stratégies en les nommant, en questionnant le texte et en montrant par la réflexion à voix haute et par l'annotation les usages en contexte de ces stratégies.
20 min	1.7 – Lecture individuelle et application individuelle Appliquer et faire les exercices concernant la commande CD	Exercices papier -Moodle	Individuellement	Maîtriser la commande CD -Les élèves doivent donc bien comprendre ce qui est demandé et ainsi, associer la commande qui correspond à la question en utilisant la théorie vue précédemment.
20 min	1.8 Modelage de l'enseignant L'enseignant écrit une question au tableau et va ensuite la modéliser (la lecture, sa compréhension) devant le groupe. Le code de couleur utilisé lors du modelage est très important pour l'enseignant. Il le trouve très utile, surtout pour les élèves en difficulté. - L'enseignant fait ensuite appel aux notions vues il y a quelques minutes pour mieux faire des liens avec les nouvelles.	-Tableau blanc -Crayons de couleur -Projecteur -Moodle -Internet	En grand groupe	Bien connaître les notions et l'utilisation de la commande RD

10 min	<p>1.9 –Application des stratégies modélisées</p> <p>Appliquer et faire les exercices concernant la commande RD</p> <p>-Les élèves vont travailler à leur place.</p> <p>Ils doivent répondre à de multiples questions qui sont en lien avec des commandes à effectuer sur l'ordinateur.</p> <p>Usage des stratégies: modéliser, clarifier, questionner, faire des liens, résumer et parler au texte.</p>		De manière individuelle et en équipe.	Appropriation de l'approche par les élèves: Partage de la compréhension en grand groupe avec l'enseignante et modelage des élèves entre eux. Ils sont encouragés par l'enseignante à partager sur leurs processus de compréhension, sur les difficultés rencontrées et sur les stratégies utilisées.
INTÉGRATION				
10 min	<p>Intégration – Correction et retours sur les difficultés</p> <p>-Corrections des activités effectuées en répondant aux questions des élèves et en modélisant des stratégies au tableau. Usage des stratégies: modéliser, clarifier, questionner, faire des liens, résumer et parler au texte.</p> <p>Consignes pour le prochain cours</p>	<p>Tableau blanc</p> <p>-Crayons de couleur</p> <p>-Projecteur</p> <p>-Moodle</p> <p>-Internet</p>	En grand groupe	<p>Consolidation de l'appropriation et des savoirs:</p> <p>-Rappels et compréhension des trois commandes vues pendant le cours.</p>

Leçon 30 : Effectuer une synthèse de la tâche de sanction			Durée : 3 heures	
<p>Objectif terminal :</p> <p><i>À la fin du cours, l'élève sera capable de :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire et annoter le document papier de la synthèse de la tâche - Effectuer une tâche de niveau comparable à celle qui sera effectuée en sanction 			<p>Contenus essentiels :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des notes de cours • Préparer l'environnement virtuel <p>Méthode de travail, de lecture</p>	
Temps	Activités d'enseignement-apprentissage	Matériel didactique et supports	Organisation	Objectifs
PRÉPARATION				
10 min avant	<p>a) Revoit le contenu de la tâche</p> <p>b) Inscrit le menu au tableau</p> <p>c) Prépare le matériel technologique</p> <ol style="list-style-type: none"> i. NetSupport School; ii. Tablette d'écriture; iii. Carte mentale en ligne de notes de cours; iv. Logiciel de capture d'écran; v. Version DOCX de la synthèse imprimée <p>d) Imprime les documents de la synthèse.</p>			
5 min	<p>a) Accueille les élèves</p> <p>b) Prend les présences, demande de démarrer les ordinateurs de</p>	<p>Machine virtuelle;</p> <p>NetSupport</p>	En grand groupe	Réactivation des notions vues au cours précédent et rappel des stratégies de lecture

	<p>l'environnement virtuel de pratique.</p> <p>c) Explique le menu du jour et décrit le plan de match pour la conduction de la synthèse</p> <p>d) Questionne sur ce qui a été vu la dernière fois, sur les difficultés majeures, sur les stratégies à utiliser</p>	Shool		(préalablement écrites au tableau)
10 min	<p>Se préparer à effectuer l'activité synthèse de la tâche 2 du module 14.</p> <p>Menu du jour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • préparation des machines virtuelles, • trucs de pro (Modélisation), • présentation de la synthèse. 	<p>Ordinateurs</p> <p>TBI, tablettes (professeur et certains élèves)</p>	En grand groupe	Réactivation des connaissances antérieures en posant des questions et en rappelant les grandes lignes de la tâche.
	<p>Amorce</p> <p>Informé sur la durée de la synthèse, ce qui attendu d'eux et les modalités de déroulement de la séance.</p> <p>l'enseignant modélise les étapes de lancement des machines avec NetSupportschool¹.</p> <p>et valide que tous l'ont fait.</p>	<p>TBI-ordinateurs,-tablettes.</p> <p>Documents papier synthèse papier</p> <p>« Environnement virtuel » identique à celui des élèves.</p>	En grand groupe	<p>Démarrer correctement l'environnement virtuel de travail.</p> <p>Validation individuelle de l'état des machines virtuelles des étudiants.</p>
RÉALISATION				
30 minutes	<p>Activité 1 – Mise en situation : activité de synthèse tâche 1</p> <p>a) Présentation de l'activité synthèse et traitement d'un exemple ou deux.</p> <p>b) Modelage de l'enseignant et d'un élève ou deux sur quelques questions. Usage de la réflexion à voix haute et du parler au texte (annotation des documents des élèves et de l'enseignant, à tour de rôle.</p> <p>c) Récapitulation et annotation, au fur et à mesure. Par exemple, l'enseignant entoure les mots clés dans les descriptions pour s'assurer de ne rien oublier. L'enseignant se sert aussi de captures d'écran des exercices antérieurs pour faire des liens avec cet exercice de synthèse.</p>	<p>Synthèse papier</p> <p>Synthèse DOCX</p> <p>Tablette d'écriture et crayon numérique</p> <p>En mode zoom sur le document à l'écran et sur tous les postes.</p> <p>Usage de NetsupportSchool et du TNI.</p> <p>Usage de Zoomit pour modéliser l'annotation.</p>	En grand groupe	<p>Appropriation de l'approche par les élèves</p> <p>Clarifier en grand groupe avec l'enseignant et réactivation des connaissances et présentation des attentes. Définir l'objet d'apprentissage et amener les étudiants à faire des liens et réactiver leurs connaissances par le modelage, la réflexion à voix haute et l'explicitation de l'usage des processus de compréhension et des stratégies.</p> <p>Anticiper les questions difficiles, dont la formulation pourrait poser des problèmes de compréhension et induire des erreurs ou des oublis (questions mal formulées) par le modelage et la réflexion à haute voix.</p> <p>Maintenir l'objectif de la lecture (visée)</p>
	<p>L'enseignant valide avec chacun la compréhension des énoncés et les réponses.</p>	<p>Liste de contrôle</p>		<p>Appropriation de l'approche par les élèves</p> <p>Clarifications, co-construction</p>

¹ http://www.netsupportsoftware.com/resources/brochurespdfs/nss_bro_fr_web.pdf

				des savoirs par les échanges et la réflexion à voix haute. Encourager les élèves à utiliser les stratégies et les outils de contrôle à leur disposition pour comprendre la mise en situation et pour réaliser la tâche de façon optimale.
Le restant du cours (temps variable selon les étudiants)	Activité 2 – Lecture individuelle et résolution de la tâche 2 Les élèves lisent et annotent leur document à leur convenance et effectuent la tâche. L'enseignant circule et valide et évalue les progrès des élèves, de façon individuelle. Rappel des stratégies au besoin.	Synthèse papier Environnement virtuel complet et fonctionnel.	Individuel	Effectuer une tâche de niveau comparable à celle qui sera effectuée en sanction
INTÉGRATION				
Le restant du cours (temps variable selon les étudiants)	Retour individuel pour évaluation. Les élèves qui terminent lèvent la main, et l'enseignant passe valider leur travail individuellement avec eux. L'enseignant fait un survol du document pour valider si les élèves ont bien compris et pour se faire une idée des difficultés rencontrées.	Synthèse papier Environnement virtuel complet et fonctionnel.	Travail individuel. Peut aussi se faire en dyades (les élèves sont autorisés à solliciter leurs pairs pour les aider si des difficultés techniques surgissent)	Réviser le travail effectué lors de la tâche, renforcer et confirmer l'acquisition de la compétence de gérer l'accès aux ressources d'un réseau.
À la maison	L'enseignant avise les élèves qu'ils vont recevoir un courriel contenant un lien vers Moodle où ils trouveront le corrigé en ligne de la synthèse, sous format vidéo avec modélisation, image, voix, annotation, du professeur qui réalise la tâche lui-même devant eux sur écran avec toutes les étapes en en faisant de la réflexion à voix haute, en se questionnant, faisant des liens, etc.	Logiciel de capture d'écran (Camtasia ²) Tablette d'écriture numérique, Compte Youtube et plateforme Moodle. Corrigés vidéo et disponibles sur le portail: modélisation de la résolution du problème ou des exercices, de l'annotation du document à l'écran au moyen des outils vus en cours et la réflexion à voix haute de l'enseignant.	Travail individuel.	Réviser le travail effectué lors de la tâche, renforcer et confirmer l'acquisition de la compétence de gérer l'accès aux ressources d'un réseau.

ANNEXE C

Méthodologie et déroulement de la recherche-action

1. Les participants à la recherche-action

La recherche-action s'est déroulée dans un centre de formation professionnelle d'une commission scolaire située sur l'île de Montréal avec la conseillère pédagogique qui a agi à titre de collaboratrice du milieu de pratique (COP). Celle-ci a donc coordonné les échanges avec les chercheuses, géré la collecte des informations, orienté les enseignants dans la mise en place d'une adaptation de l'approche *Reading Apprenticeship*, sélectionné les enseignant.e.s mentors, participé à la logistique concernant la collecte de données et favorisé les échanges avec l'équipe-école. En tant que collaboratrice, celle-ci a également contribué à la diffusion des résultats de la recherche ainsi qu'au rayonnement de celui-ci par la mise en place d'un réseau de contacts.

Concernant les enseignant.e.s, cinq enseignant.e.s déjà formés lors du projet pilote (2013-2014) ont agi à titre de mentors auprès de leurs collègues enseignants pour la première année. En tout, pour les trois années du projet, ce sont 27 enseignant.e.s qui ont participé. Le tableau suivant présente l'ensemble des enseignant.e.s qui ont participé au projet ainsi que le programme au sein duquel ils enseignent. Certains enseignants du centre ont participé aux formations sans toutefois participer à la collecte de données du projet de recherche-action.

Tableau 1. Enseignants et leurs programmes

Enseignant.e.s	Programmes
CHBI	CO
CHDUF	SI
CHDUG	CO
CLGE	SE
DADE	SJ
FLDU	SE
FRCL	CO
GABO	CO
ISDU	SE
LIBR	SE
MAAL	CO

MALAC	SE
MALAN	ASP médical
MEGA	CO
MEGE	SE
MIBE	CO
MIDE	ASP médical
MIMO	SE
MIPR	CO
MITR	SE
NACH	SE
PHRE	SI
PITH	CO
SÉRO	SI
STLA	SE
MJBO	SE
STDU	CO

Légende : CO : comptabilité, SE : secrétariat, SI : soutien informatique, ASP : Attestation de spécialisation, secrétariat médical

Ce second tableau permet de comparer la durée des programmes de formation professionnelle dans le cadre desquels la collecte de données a eu lieu.

Tableau 2. Durée des programmes de FP

Durée des programmes au centre de FP	
Comptabilité (CO)	12 mois
Secrétariat (SE)	13 mois
Attestation de spécialisation professionnelle (ASP médical)	4 mois
Soutien informatique (SI)	18 mois

Concernant les élèves qui reçoivent l'enseignement des 27 enseignants, ceux-ci totalisent 245 élèves de FP.

2. Les instruments de collecte de données

Les résultats détaillés obtenus au moyen de ces différents instruments de collecte de données sont actuellement en processus d'évaluation par les pairs à la suite de la soumission d'articles, pour cette raison, nous devons nous limiter ici à description des méthodes employées et des échantillons.

2.1 Les journaux de bord (en remplacement de rencontres de groupe³)

L'utilisation du journal de bord dans le cadre d'un projet visant à documenter l'appropriation d'une approche permet de recueillir des informations sur les perceptions des participants relativement à leur expérience (Loiselle & Harvey, 2007) et, dans ce cas-ci, des informations relatives à la mise en place et l'intégration des éléments de l'approche *Reading Apprenticeship*. Des enseignants de quatre différents programmes (comptabilité, secrétariat, soutien informatique et ASP médical) ont participé à la collecte des journaux de bord qui ont été recueillis au moins une fois par mois.

La première série de journaux tenus par les enseignants (n=19) a été recueillie entre mars 2015 et juin 2015. Il a été demandé aux enseignants formés à la RA de remplir une entrée pour un cours choisi aux 15 jours soit deux entrées par mois pour chaque enseignant. Les enseignants étaient libres de choisir 2 périodes de cours durant le mois et d'en consigner l'essentiel dans un journal réflexif. Ils devaient y figurer les informations suivantes: le module enseigné, la discipline (exemple module Lois du travail, discipline comptabilité), le numéro du groupe, le cours (permet d'identifier la cohorte et l'année visée), l'intitulé de la séance, les modalités de travail, de décrire l'action pédagogique en lien avec l'approche RA et de faire un retour réflexif sur ce cours en lien avec la mise en place d'éléments de l'approche en enseignement ou en apprentissage. Un canevas de journal a été proposé aux enseignants et soumis à leur critique et approbation. Le but ici était de ne pas surcharger les participants et de faire en sorte que la collecte se fasse volontairement sans trop prendre de temps aux enseignants.

Il a aussi été proposé de compléter ce journal avec les mêmes entrées d'informations sous la forme d'un fichier Drive (One Drive de Microsoft ou Google Drive) encore une fois pour permettre aux enseignants de s'approprier le journal et de le compléter de la façon la plus pratique pour eux, le changement de format (Drive, fichier PDF ou Word) n'affectant pas les contenus obligatoires à y faire figurer.

La seconde série de journaux a été recueillie entre septembre 2015 et juin 2016 nous avons réduit le nombre d'entrées à une par mois, ce qui nous donne 44 entrées de JDB pour cette deuxième série de journaux. Encore une fois, les enseignants (n=18) devaient compléter les portions descriptives et réflexives à partir d'un cours de leurs choix (les enseignants ne faisant pas de la lecture à tous les cours et n'ayant pas recours aux stratégies

³ Cette modification a été mentionnée lors des rencontres de suivi

à chaque cours (ex : comme pour le cours de doigté en secrétariat). Pour cette seconde année d'implantation, certaines rubriques du journal ont été modifiées, les participants devaient y noter, en plus de la date, du programme, du module le titre de la leçon, les modalités de travail (regroupement) et l'activité décrite, les ajouts ou les bonifications apportés par eux à leur intégration de la RA dans leurs cours, selon les modules enseignés. Ils devaient aussi signaler les stratégies les plus enseignées, et les plus sollicitées, décrire le déroulement de l'activité de lecture impliquant un recours à ces stratégies (toutes ou certaines) par eux (ex: en phase de modelage) ou par les élèves. Les enseignants devaient aussi décrire les supports ou le matériel de lecture utilisés. Dans la portion réflexive ils devaient décrire les retombées perçues chez leurs élèves et faire un retour critique sur l'activité de compréhension de lecture, telle qu'ils l'ont menée.

Enfin, le dernier journal est un journal bilan et n'a concerné que les 12 enseignants ayant participé au projet-pilote et aux trois années de la recherche-action. L'analyse des journaux de bord a fait l'objet d'un accord inter juges sur 20% des journaux, avec un taux de 77,47 % d'accord et un indice de Kappa de 0.55 (accord modéré).

Tableau 3. Entrées de journaux de bord selon l'enseignant.e pour l'ensemble du projet

Enseignant.e.s	Entrées de JDB 2015 De mars 2015 à juin 2015	Entrées de JDB 2016 De septembre 2015 à juin 2016	Journaux –Bilans 2016
CHBI	10	4	1
CHDUF	10	3	1
CHDUG	5	3	1
CLGE	4	N.A	NA
DADE	N.A	3	1

FLDU	10	3	1
FRCL	9	3	1
GABO	7	2	1
ISDU	2	N.A	NA
LIBR	9	1	NA
MAAL	6	N.A	NA
MALAC	8	3	1
MALAN	N.A	2	NA
MEGA	10	N.A	NA
MEGE	1	3	1
MIBE	5	1	NA
MIDE	5	N.A	NA
MIMO	3	2	1
MIPR	1	N.A	NA
MITR	2	0	NA
NACH	2	0	NA

PHRE	6	3	1
PITH	N.A	3	NA
SÉRO	13	1	1
STLA	1	4	NA
MJBO	3	NA	NA
STDU	1	NA	NA
Total	133	44	12

2.2.1 Analyse des journaux de bord

L'analyse des journaux de bord de la première année du projet a été réalisée à l'aide du logiciel QDA Miner alors que l'analyse des journaux de la deuxième année du projet et des journaux bilan a été conduite à l'aide du logiciel Nvivo11. L'analyse des journaux de bord a porté sur trois grands thèmes : 1) description des actions menées ou observées en lien avec l'approche RA et de son intégration à la pratique enseignante, pour la première année à laquelle nous avons rajouté la mise en place de stratégies d'enseignement de stratégies de lecture sur supports numériques, la seconde année avec bonifications des actions menées en lien avec l'enseignement de la lecture sur support papier ou sur support numérique; 2) la reconceptualisation de l'action ou de l'enseignement à la lumière des réflexions sur les actions observées et décrites et 3) retombées sur la pratique enseignante et sur la perception des enseignants par rapport aux progrès des élèves à l'an 1 et les bonifications apportées tout au long de l'an 1 et ensuite à l'an 2.

2.3 Entretiens individuels avec les enseignant.e.s

Dans le cadre du projet, un des objectifs était de concevoir des canevas typiques de séquences d'enseignement à la formation professionnelle qui intègrent l'approche Reading Apprenticeship. Bien que les observations effectuées aient permis de repérer certaines manières de faire et de dire de l'enseignant, il importait d'en apprendre plus sur la façon dont ils entendent leur pratique enseignante depuis l'intégration de cette approche, mais également à propos de tous les éléments qui organisent leur enseignement qui lors d'une observation, ne

sont pas visibles. Ainsi, lors de la deuxième année du projet, l'équipe de chercheurs a rencontré chacun des enseignants impliqués dans le projet, de façon individuelle afin de conduire un entretien qui permettrait de concevoir une séquence type d'enseignement en tenant compte de chacun des détails qui la composent.

Les entretiens ont pris une forme inspirée de la méthode des entretiens au sosie (Clot, 1995; Oddone, Re, & Briante, 1981) dans le cadre desquels, l'enseignant doit décrire une leçon de manière détaillée afin que l'intervieweur puisse prendre sa place sans que personne ne s'en aperçoive. Cette méthode vise à connaître l'activité de travail dans ses moindres détails : actions, rituels, justifications, petites attentions, etc. Par les instructions qui sont données aux chercheurs, l'enseignant.e dévoile non seulement son activité de travail dans les moindres détails, mais il argumente, justifie et explique ses choix, ses actions et ses préférences orientant son travail. L'entretien de style sosie permet ainsi de dépasser la considération de l'activité de l'enseignant.e dans le ici et maintenant de la classe et dès lors, d'accéder à une compréhension plus étoffée du travail. Si dans sa forme initiale, l'entretien au sosie vise à couvrir : les rapports à la tâche, aux collègues, à la hiérarchie et aux organisations normatives ou implicites du travail (Clot, 1995), dans le cas présent, elle vise principalement les rapports à la tâche d'enseignement.

Les entretiens ont été conduits en novembre 2015 par la chercheuse principale du projet accompagnée de deux assistantes de recherche. Ceux-ci ont duré entre 45 minutes et une heure et ont tous été enregistrés afin que le rappel de la séquence puisse s'effectuer à l'aide de plusieurs écoutes de la bande son. Le tableau 2.1 permet de constater que 16 entretiens ont été conduits auprès d'enseignant.e.s participant.e.s.

Tableau 4. Organisation des entretiens individuels avec les enseignant.e.s

#	Enseignant.e.s	Date
1	CHBI	18-11-15
2	CHDUF	27-11-15
3	CHDUG	20-11-15
4	DADE	25-11-15
5	FLDU	18-11-15
6	FRCL	20-11-15
7	GABO	18-11-15
8	LIBR	20-11-15

9	MALA	19-11-15
10	MIBE	18-11-15
11	MIMO	25-11-15
12	MITR	25-11-15
13	MIJBOU	20-11-15
14	NACH	25-11-15
15	PHRE	30-11-15
16	SERO	18-11-15

À l'issu des entretiens, l'équipe de chercheuses a élaboré une séquence type, incluant les détails mentionnés par l'enseignant.e concernant sa séquence d'enseignement ainsi que tous les détails qui la composent. Ensuite, cette séquence a été revue par l'enseignant.e concerné.e qui a ajouté, modifié et bonifié cette séquence afin de la rendre la plus adéquate et fidèle à la réalité vécue. Cette séquence est alors renvoyée à l'équipe de chercheuses qui, à son tour a validé la séquence type en ajoutant les éléments correspondants à la mise en place de l'approche *Reading Apprenticeship*.

2.4 Entretiens de groupe avec les enseignant.e.s

Afin de documenter l'appropriation et l'intégration de stratégies de lecture en FP, des entretiens de groupe ont été menés. Ces entretiens visaient plus précisément à documenter l'expérience des enseignants en regard de la compréhension des textes, des tâches à effectuer et des apprentissages réalisés. Pour chacune des années du projet, les entretiens de groupe se précisaient afin d'avoir accès à un niveau plus fin d'analyse. Dès lors, pour la première année, les entretiens se centraient sur l'intégration des stratégies de lecture dans l'enseignement, pour l'an deux, il s'agissait de l'appropriation de l'approche dans son ensemble et pour l'an trois, la principale visée était de dresser un portrait concernant l'intégration les composantes pédagogiques de l'approche (routine de lecture collaborative) et de cerner l'appréciation et la perception des enseignants concernant l'implantation de l'approche.

Tableau 5. Compilation des entretiens de groupe auprès des enseignant.e.s participant.e.s pour l'an 1 (janvier à décembre 2015)

Mois et année de rencontre	Nombre d'enseignant.e.s présent.e.s
Mai 2015	8
Juin 2015	8

Tableau 6. Compilation des entretiens de groupe auprès des enseignant.e.s participant.e.s pour l'an 2 (janvier à décembre 2016)

Mois et année de rencontre	Nombre d'enseignant.e.s présent.e.s
Juin 2016	4
Juin 2016 (2)	3

Tableau 7. Compilation des entretiens de groupe auprès des enseignant.e.s participant.e.s le bilan

Mois et année de rencontre	Nombre d'enseignant.e.s présent.e.s
Octobre 2016	4
Octobre 2016 (2)	4
Novembre 2016	5
Novembre 2016 (2)	3

Les entretiens ont été analysés à l'aide du logiciel N'vivo 11 avec une méthode de catégorisation mixte et à l'aide d'un processus d'analyses par catégories conceptualisantes afin de regrouper sous des thématiques englobantes les aspects relatifs à l'intégration, l'appropriation et la perception de l'approche RA (Paillé & Mucchielli, 2012). À la suite des analyses, celles-ci ont été validées par un accord inter-juge sur 20% des entretiens avec un taux d'accord de 94,59 (Kappa: 0,84) donc un accord presque parfait.

2.5 Observations de séances en classe

Tableau 8. Séances observées selon chaque enseignant.e.s participant.e.s pour l'an 1

AN 1			
Enseignant	Cours observé	Date de l'observation	Endroit dans le logigramme de la formation
FRCL	Dépôt comptable (1431)	21-05-15	(8 ^e mois de formation/12) milieu
MAAL	Production de paye-Comptabilité (1435)	05-06-15	(7 ^e mois de formation/12) milieu
GABO (1 et 2)	Communication bilingue (1413 et 1420)	01-06-15 18-06-15	(1 ^{er} mois de formation/13) début (8 ^e mois de formation/13) milieu
CLGE	Cours plateau mentorat (secrétariat)	20-05-15	(variable)
MIPR	Révision de texte (1433)	05-06-15	(9 ^e mois de formation/13) fin
MALA (1 et 2)	Tâches comptables en secrétariat (1413 2x)	05-05-15 08-05-15	(8 ^e mois de formation/13) milieu
MIMO (1 et 2)	Correspondance en anglais (1411)	25-06-15	(9 ^e mois de formation/13) fin

SERO	Soutien informatique (1452)	11-05-15	(6 ^e mois de formation/18) milieu
MEGA	Comptabilité (1431)	12-05-15	(9 ^e mois de formation/12) fin
MIBE	Comptabilité-rédaction en français	15-05-15	(5 ^e mois de formation/12) milieu
MIDE	ASP médical	25-05-15	(3 ^e mois de formation/4) fin

Tableau 9. Séances observées selon chaque enseignant.e.s participant.e.s pour l'An 2

AN 2			
Enseignant	Cours observé	Date de l'observation	Endroit dans le logigramme (# de module/ sur le total)
MALA	Tâches comptables en secrétariat (1517)	08-06-16	(6 ^e mois de formation/13) milieu
MIMO	Correspondance anglaise (1510) en	09-06-16	(dernier module avant stage/13) fin
GABO	Correspondance anglaise (1512) en	10-06-16	(au ¾ de leur formation/13) fin
FLDU	Correspondance français (1525) en	16-06-16	(à la moitié de la formation) milieu

SERO	Soutien informatique- Gestion d'accès (1552)	18-05-16	(8 ^e mois de formation/18) milieu
CHBI	Comptabilité – Simple comptable/table périodique(1524)	27-05-16	(8 ^e mois de formation/12) milieu

2.6 Entretiens de groupes d'élèves

Tout au long du projet, des entretiens de groupes d'élèves ont été réalisés lorsque ceux-ci arrivaient en fin de formation d'une durée de 12 à 18 mois. Un échantillon d'élèves (n=33) des enseignants participant au projet a été constitué pour un entretien de groupe semi-dirigé.

Tableau 10. Compilation des entretiens auprès des étudiantes finissantes

Date de l'entretien	Nombre d'étudiantes finissantes présentes
13 mai 2015	7
16 septembre 2015	5
02 décembre 2015	6
10 février 2016	6
26 mai 2016	9

2.7 Questionnaire MARS

Afin de mesurer l'utilisation des stratégies de lecture chez les élèves, un questionnaire a été administré en début de formation et en fin de formation. Le MARS (Mokhtari et Richards, 2002) consiste en un questionnaire sur l'usage des stratégies de lecture auto-déclarées par les élèves et comporte 30 questions sur une échelle de likert (1 à 5). Pour vérifier si des différences significatives sont présentes entre les deux temps de mesure, un test *t* pour mesures appariées a été effectué. Pour ce faire, les questions du MARS sélectionnées étaient celles qui concernaient les stratégies de lecture mises en

oeuvre au sein de l'approche *reading apprenticeship* et ont été regroupées pour les fins d'analyse sous le terme de RA Score.

Au final, 91 élèves ont un RA score au pré-test ainsi qu'au post-test. Bien que les questionnaires aient été complétés par l'ensemble des apprenants des groupes ciblés (245), il n'était pas possible de tous les analyser puisque certains d'entre eux avaient parfois été absents lors de la passation d'un des deux questionnaires (pré ou post). Ce nombre de questionnaires analysables s'explique ainsi du fait que beaucoup n'avaient pas rempli le verso de leur feuille et ne répondaient donc parfois pas à toutes les questions. Ceci a fait en sorte que ces copies ne pouvaient être analysées puisque des données étaient manquantes pour calculer le RA score.

La moyenne du RA score pour le pré-test de 3,5 ($s = 0,6$) et pour le post-test, la moyenne est de 3,8 ($s = 0,5$). Les scores au post-test sont plus élevés, il y a une différence significative de taille moyenne entre le pré-test et le post-test, $p < 0,001$; d de Cohen = 0,48.

La différence entre le pré-test et le post-test semble varier d'un programme à un autre également :

ASP Médical

	n	m	s	min	25%	médiane	75%	max
Ra Pré	21	3,6	0,7	2	3,3	3,8	3,9	4,7
Ra Post	21	4	0,5	3,2	3,7	4,1	4,4	5

$p = 0,002$; d de Cohen = 0,79 ; différence de grande taille ; I. C. = 0,18 à 0,68

Secrétariat

	n	m	s	min	25%	médiane	75%	max
Ra Pré	36	3,5	0,6	2,2	3,1	3,5	3,9	4,5
Ra Post	36	3,8	0,6	2,4	3,6	3,9	4,2	4,7

$p < 0,001$; d de Cohen = 0,63 ; différence de taille moyenne ; I. C. = 0,16 à 0,53

Comptabilité

	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	25%	médiane	75%	max
Ra Pré	34	3,5	0,6	2,2	3,1	3,5	4	4,8
Ra Post	34	3,6	0,5	2,5	3,3	3,7	4,1	4,4

$p = 0,4$; d de Cohen = 0,15 ; différence de petite taille ; I. C. = -0,11 à 0,25

Cette différence est en faveur du post-test, ce qui veut dire que les élèves déclarent utiliser davantage les stratégies de lecture enseignées en fin de formation qu'au début. Il importe toutefois de préciser qu'il s'agit d'un usage de stratégies auto-déclaré par les étudiants et qu'à elle seule, cette mesure ne peut témoigner de l'effet de la mise en place de l'approche RA, les résultats des analyses qualitatives des entretiens de groupe des élèves permettent de les compléter et de les nuancer.