

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

UNE ÉTUDE DESCRIPTIVE ET EXPLORATOIRE DES STRATÉGIES DE
LECTURE D'ÉTUDIANTS AUTOCHTONES EN PREMIÈRE ANNÉE
D'UNIVERSITÉ

RAPPORT DE RECHERCHE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M. Éd.)

PAR
NANCY CRÉPEAU

NOVEMBRE 2011



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord remercier Monsieur François Ruph, mon directeur de maîtrise, professeur associé au département d'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Son professionnalisme et sa rigueur scientifique m'ont permis de mener à terme ce projet de recherche. Je le remercie particulièrement pour sa confiance et sa souplesse à mon égard.

Je tiens à remercier les partenaires et les communautés autochtones qui ont donné leur appui à cette étude, ainsi que les membres du Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'UQAT. Un merci particulier au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSHC), pour l'octroi de la bourse Joseph-Armand Bombardier 2009, et à la Commission scolaire crie pour son appui financier.

Je tiens aussi à remercier chaleureusement les étudiants autochtones qui ont participé à cette recherche, ainsi que les professeurs qui m'ont éclairée lors de la rédaction de mon projet de maîtrise : Driss Boukhssimi, Yvonne da Silveira, André Gagnon, Gérard Lavoie, Lyne Legault, Pierre Lemay, Gisèle Maheux et Daniel Martin. Merci également aux autres personnes qui m'ont apporté de précieux conseils : Suzy Basile, Guylaine Bergeron, Linda Lavoie et Janet Mark.

Mes remerciements aux personnes qui ont procédé à la vérification et à la validation des instruments de collecte des données : Lynda Jolly, Richard Kistabish, Éric Labbé, Teresa Mark, Sarah Mark-Stewart, Michael Neeposh, Rena Rupert et Rebecca Swallow. Un merci également aux quarante personnes qui ont accepté de participer à l'expérimentation du questionnaire introspectif dans les versions anglaise et française, afin d'évaluer la validité concomitante et du contenu de cet instrument. Merci aux personnes qui ont travaillé à la traduction des instruments : Mark Lindenberg et Doris St-Pierre, et à Kim Twardy, pour la transcription et la vérification de verbatim.

Finalement, je tiens à exprimer ma reconnaissance envers ma famille, mon patron, mes collègues de travail et mes amis pour leur écoute et leur compréhension, leurs encouragements constants et leur patience tout au long de cette démarche. *Kitci meegwetch* à tous et chacun. Sans vous, cette recherche n'aurait pas pu voir le jour.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	1
INTRODUCTION.....	3
CHAPITRE I.....	5
PROBLÉMATIQUE	5
La lecture de niveau universitaire.....	5
Les constats au sujet de la lecture chez les Autochtones.....	6
Les étudiants autochtones au postsecondaire et la lecture.....	8
La question générale de recherche	11
Le but de la recherche.....	11
CHAPITRE II.....	12
CADRE DE RÉFÉRENCE	12
La métacognition.....	12
L'autorégulation	14
Le sentiment de compétence	18
Sentiment de compétence et motivation.....	19
Sentiment de compétence et autorégulation.....	19
Les stratégies d'apprentissage.....	20
Les stratégies de lecture.....	21
Les classifications des stratégies de lecture.....	24
CHAPITRE III	29
MÉTHODOLOGIE	29
Le type de recherche.....	29
Le recrutement des étudiants	30
L'instrumentation	30
Les modalités d'élaboration des instruments.....	30
Le questionnaire introspectif.....	33
L'observation de la tâche de lecture.....	35
L'entrevue	36

Le traitement et l'analyse des données	37
L'analyse de contenu.....	38
La comparaison des sources de données	39
Les considérations éthiques.....	39
CHAPITRE IV	41
PRÉSENTATION, ANALYSE, INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS ...	41
La présentation des étudiantes ayant participé à l'enquête par questionnaire	42
Le profil des étudiantes participantes	42
Le niveau de scolarité et formation antérieure des participantes à l'admission	42
La situation professionnelle des participantes précédant leurs études universitaires	43
Les langues utilisées par les participantes	43
Première partie : la présentation et l'analyse des réponses au questionnaire introspectif	43
La fréquence des lectures selon les types de textes	44
Le sentiment de compétence des participantes face à la lecture de niveau universitaire	45
Les stratégies de lecture utilisées par les participantes.....	46
Avant la lecture: la planification	47
En débutant la lecture.....	49
Pendant la lecture	50
Après la lecture.....	55
Discussion des résultats	57
La recherche sur les stratégies des lecteurs compétents	58
Conclusion de l'enquête par questionnaire.....	61
Deuxième partie : la présentation et l'analyse des résultats provenant de la tâche de lecture, des observations et des entrevues	64
L'observation des comportements de lecture des participantes	65
L'analyse des réponses aux questions du test de compréhension.....	67
L'analyse des entrevues à la lumière des observations et des réponses au questionnaire	69
CHAPITRE V	82
CONCLUSIONS GÉNÉRALES.....	82
Les types de textes lus par les participantes, leur sentiment de compétence face à la lecture universitaire et leurs stratégies de lecture.....	82
Les limites de la recherche	84

Les prolongements possibles.....	85
Les implications pédagogiques.....	86
RÉFÉRENCES.....	87
APPENDICE A.....	94
LETTRE DE SOLLICITATION DES ÉTUDIANTS.....	94
APPENDICE B.....	96
LETTRE DE SOLLICITATION DES COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES.....	96
APPENDICE C.....	99
LETTRES D’APPUI DES COMMUNAUTÉS ET PARTENAIRES AUTOCHTONES.....	99
APPENDICE D.....	107
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	107
APPENDICE E.....	112
FORMULAIRE D’ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ.....	112
APPENDICE F.....	114
GRILLE D’OBSERVATION DES LECTEURS.....	114
APPENDICE G.....	116
TÂCHE DE LECTURE PROPOSÉE AUX SUJETS.....	116
APPENDICE H.....	122
QUESTIONNAIRE INTROSPECTIF SUR LA LECTURE UNIVERSITAIRE.....	122
APPENDICE I.....	134
GUIDE D’ENTREVUE.....	134
APPENDICE J.....	141
LES RÉPONSES DES SIX SUJETS AU QUESTIONNAIRE INTROSPECTIF SUR LA LECTURE DE NIVEAU UNIVERSITAIRE.....	141

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure

- 1 Les relations entre les types de connaissances métacognitives et les variables individuelles, les tâches et les stratégies (Schmitt, 2005)
- 2 Schéma de la démarche métacognitive et du processus d'autorégulation (Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985)
- 3 Échelle de fréquence d'utilisation des stratégies de lecture

Tableau

- I Classification des stratégies de lecture de Mokhtari et Sheorey (2002)
- II Extrait de la taxonomie des stratégies d'apprentissage de Bégin (2008)
- III *Comprehension Strategies at the College Level* de Nist et Holschuh (2000)
- IV Classification des stratégies de lecture retenue
- V Fréquence des lectures par type de textes au cours des huit derniers mois
- VI Sentiment de compétence des étudiantes selon les tâches de lecture
- VII Planification des ressources nécessaires à la lecture
- VIII Planification des conditions de lecture
- IX Planification du temps de lecture
- X Anticipation du contenu et intention de lecture
- XI Régulation : planification, contrôle, évaluation
- XII Sélection des informations pertinentes
- XIII Autoévaluation de sa compréhension et assimilation de l'information
- XIV Organisation de l'information
- XV Reformulation dans ses mots et/ou sa langue première
- XVI Évaluation de sa démarche de lecture
- XVII Mémorisation des idées essentielles
- XVIII Moyennes par thème par sujet
- XIX Comportements de lecture observés et réussite aux questions de compréhension

RÉSUMÉ

À l'université, la lecture de textes, un pilier à l'apprentissage et à la réussite, nécessite une démarche stratégique complexe et autonome par l'étudiant. Le manque de préparation académique des apprenants autochtones aux études postsecondaires, dont certaines lacunes par rapport à la lecture, nous renseigne peu sur la nature de leurs besoins en tant que lecteurs. La présente étude descriptive et exploratoire vise à mieux connaître la démarche de lecture des étudiants autochtones en première année d'université. Trois instruments sont utilisés : un questionnaire introspectif qui donne l'occasion aux étudiants de réfléchir sur leurs stratégies; une grille d'observation afin de recenser des comportements et une entrevue. Les forces et les besoins des étudiants par rapport à la lecture sont identifiés : d'une part, le sentiment de compétence et les stratégies que les étudiants autochtones perçoivent utiliser; d'autre part, un portrait des lecteurs ayant participé à une tâche de lecture, par la confrontation des trois sources de données, est explicité quant au «comment» et au «pourquoi» de l'utilisation de stratégies.

À la lumière du questionnaire introspectif complété par les six sujets, il ressort que ces derniers ont plus ou moins souvent lu au cours des mois qui ont précédé leurs études universitaires et que la grande majorité a des responsabilités familiales. Les types de textes les plus souvent lus sont les consignes pour aider un ou son enfant à faire ses devoirs et des textes provenant d'Internet. Le sentiment de compétence du groupe face à différentes tâches de lecture de niveau universitaire s'élève à 71 %, en particulier pour des questions d'examen à choix de réponses (76,7%). La lecture de textes pour s'approprier un vocabulaire et des concepts abstraits est néanmoins le type de tâche face auquel le groupe a obtenu un résultat le moins élevé (63,3%). Premièrement, concernant les stratégies de lecture, les sujets perçoivent utiliser très souvent, avant de commencer à lire, des actions de planification des ressources (matériel, dictionnaire) et les conditions pour lire semblent importantes (environnement approprié). Ils perçoivent aussi avoir recours très souvent, pendant la lecture, à la régulation métacognitive (réfléchir); à la sélection des informations pertinentes (des idées principales et des mots-clés) et à l'autoévaluation de la compréhension (lire à voix haute). Deuxièmement, les actions perçues comme étant souvent utilisées sont celles se rattachant à la planification des ressources (priorités, liste) et des conditions (endroit calme et éclairé, même lieu, endroit maison). Ils ont aussi, selon leurs réponses, souvent recours à des stratégies de planification du temps (moment, selon niveau de difficulté, pauses selon la structure du texte, sur plusieurs périodes); à des stratégies d'anticipation (lire introduction, conclusion, résumé, survol et intention de lecture); à la régulation métacognitive (se donner une vue d'ensemble); à des stratégies de sélection (garder en tête l'intention et relire avant de souligner); à des stratégies d'autoévaluation de la compréhension (relecture pour comprendre ou mémoriser, avoir conscience de perdre le fil et utiliser le dictionnaire) et d'élaboration (s'expliquer à voix haute, réfléchir dans sa langue première). Enfin, après la lecture, les participants perçoivent souvent recourir à des stratégies d'évaluation de sa démarche (faire le point sur les connaissances acquises) et de mémorisation (établir des liens avec ses connaissances antérieures).

Les catégories d'actions perçues comme étant les moins utilisées par les étudiants (ou celles perçues comme étant utilisées et qui peuvent nuire à leur démarche de lecture) sont les stratégies de planification des conditions (lire à la bibliothèque, lire lorsque les enfants sont au lit) et du temps (lire seulement lorsque les sujets ont le temps). La stratégie d'anticipation d'auto-questionnement avant la lecture est aussi peu utilisée, tout comme les moyens de régulation métacognitive (débuter souvent la lecture sans se poser de questions, recherche de réponses, vérification de prédictions). Une stratégie de sélection semble sur-utilisée (souligner ce qui est intéressant) tandis que d'autres le sont moins (lien avec intention de lecture, chercher le sens d'un

paragraphe). Une stratégie d'autoévaluation de la compréhension est aussi peu utilisée pendant la lecture (constance des prédictions). Enfin, après la lecture, certaines stratégies de mémorisation des idées essentielles (importance aux sections moins bien comprises et l'élaboration de fiches ou de résumés) sont perçues comme étant peu utilisées par les participantes.

Une comparaison des données provenant des différentes sources pour les trois sujets ayant participé à la tâche de lecture a aussi été effectuée (questionnaire, observations et entrevue). Il ressort que ces derniers ont recours à des stratégies d'anticipation (se donner un aperçu du texte pour connaître le thème, se donner une intention pour préciser la tâche et faire des prédictions), de sélection d'information (pour identifier les éléments importants et y revenir rapidement, numéroter des sections du texte pour répondre aux questions, utiliser des couleurs pour distinguer mots-clés, idées principales et mot nouveaux). L'annotation (pour écrire des définitions ou extraire l'essentiel), l'utilisation du dictionnaire (pour comprendre des mots nouveaux), la relecture d'extraits (pour mieux comprendre ou avant de surligner), la vérification de l'atteinte de l'intention sont aussi des moyens utilisés.

Les éléments pouvant nuire à la démarche de lecture de certains sujets sont : l'établissement d'une intention de lecture (clarté et en lien à la tâche), le recours fréquent à la sub-vocalisation, le recours à un nombre de mots supérieur à celui demandé pour résumer ainsi que le non recours à l'organisation de l'information.

Les résultats ont permis d'identifier des pistes d'intervention pour améliorer les stratégies de lecture des étudiants autochtones en début de formation universitaire.

Mots-clés

Autochtone - université - lecture - stratégies - sentiment de compétence - métacognition - autorégulation

INTRODUCTION

«Lire est une activité symbolique, naturellement culturelle [...]» peut-on lire dans une section du texte de Martinez et Amgar (1997, p. 234) présentant des modèles de conception de la lecture. Pourtant, pour les peuples autochtones de tradition orale depuis des millénaires, la lecture de textes écrits est une activité d'apprentissage scolaire qui a été introduite il y a à peine quelques décennies. Apprendre à partir d'un texte est donc un phénomène relativement récent.

Au pays, la population autochtone accuse un taux de diplomation universitaire bien plus faible que la population canadienne : 8,3 % de la population canadienne autochtone âgée entre 25 et 34 ans détient un diplôme d'études universitaires, tandis que la population canadienne du même groupe d'âge détient un diplôme universitaire dans une proportion de 29,8% (Richards, 2011). En sachant que l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) «joue un rôle majeur dans développement des différents milieux qu'elle dessert» (UQAT, 2009, p. 2), celle-ci s'est donné, dans les orientations de son plan de développement 2009-2014, certaines actions prioritaires pour améliorer les mesures de soutien à la réussite auprès des étudiants, dont celle de «reconnaître et accompagner des étudiantes et des étudiants à risque d'abandonner et/ou d'échouer». Pour atteindre un tel objectif auprès des étudiants issus des communautés des Premiers Peuples, il est nécessaire de s'intéresser davantage à leur réalité académique afin de concevoir des interventions pédagogiques pertinentes pouvant les soutenir. D'ailleurs, la Commission royale sur les peuples autochtones (1996) fait mention de l'importance de mettre en place des services afin de favoriser la réussite des étudiants autochtones dans les institutions postsecondaires publiques en tenant compte de leurs particularités culturelles.

La démarche de lecture des étudiants autochtones de première année d'université semble donc un aspect important à explorer en vue de mieux la comprendre, puisque la lecture est une composante cruciale dans l'apprentissage et la réussite universitaires. De plus, nous disposons de très peu de moyens afin de savoir où ces derniers se situent comme lecteurs dès le début de leurs études.

Le premier chapitre expose la problématique de recherche, qui fait un survol, dans un premier temps, sur la lecture et l'apprentissage à l'université, c'est-à-dire sur la nature des textes, sur les habiletés et sur les stratégies de lecture nécessaires pour répondre aux exigences universitaires. La section suivante fait état des constats sur la situation des Autochtones par

rapport à la lecture. Pour terminer la problématisation, le cas des apprenants autochtones en général et en particulier de ceux à l'UQAT est présenté. Enfin, nous posons la question de recherche et précisons le but poursuivi par cette étude.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique, en exposant les principaux concepts sur lesquels repose l'étude envisagée : d'abord ceux de la métacognition, de l'autorégulation de l'apprentissage, ainsi que celui du sentiment de compétence, en lien avec la motivation et l'autorégulation. Ensuite, les stratégies de lecture comme stratégies d'apprentissage sont définies, en plus d'une recension de la recherche en lien avec l'éducation postsecondaire et la lecture. Nous présentons également les classifications des stratégies de lecture selon les principaux auteurs, ainsi que la classification qui sera utilisée dans le cadre de la présente recherche.

Le troisième chapitre traite de la méthodologie retenue, soit du type de recherche, du recrutement des étudiants, des instruments de collecte des données et de leurs modalités d'élaboration, ainsi que de certaines pistes de traitement et d'analyse des données. Nous présentons également les considérations d'ordre éthique.

Le quatrième chapitre fait état des résultats selon les données recueillies après des sujets, dans un premier temps, relativement aux types de textes lus par les étudiants, leur sentiment de compétence face à la lecture universitaire et leurs stratégies de lecture utilisées lorsqu'ils lisent des textes liés à leurs cours. Cette partie est suivie d'une discussion sur les résultats. Dans un deuxième temps, nous présentons ces résultats à partir de l'analyse d'une situation de lecture afin de mieux expliquer les processus utilisés par les étudiants pour comprendre le texte qui leur était proposé. Enfin, pour chacun des sujets, nous comparons finalement ces données avec celles provenant du questionnaire et de nos observations pendant la tâche de lecture

En conclusion, un bref rappel des résultats met l'emphase sur les forces et les défis des étudiants ayant participé à cette étude. Les limites de la présente recherche sont également soulevées. Les prolongements possibles en termes de futurs projets de recherche, ainsi que les implications pédagogiques qui pourront contribuer à l'enseignement des stratégies de lecture et leur transfert auprès de ces étudiants en contexte universitaire sont explicités.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La lecture de niveau universitaire

À l'université, la lecture individuelle occupe une place importante dans l'apprentissage (Cartier, 1997). Dans un tel environnement, 85 % des apprentissages proviennent des textes (Nist et Holschuh, 2000). Pour un étudiant qui s'engage dans une formation universitaire, il y a un volume important de matières nouvelles à maîtriser et un niveau élevé de performance est nécessaire pour répondre aux exigences des cours et faire des apprentissages de qualité (Ruph, 2002). Étant des véhicules importants d'acquisition de connaissances, les textes proposés sont denses et contiennent des informations nouvelles pour la plupart des apprenants. À cet effet, l'étudiant doit lire et approfondir sa compréhension notamment des types de textes intégrant des connaissances conceptuelles parfois en développement depuis des centaines d'années et le fait de «ne pas reconnaître cette continuité dans le développement des connaissances n'aide pas à la compréhension et à l'intégration des connaissances actuelles» (Cartier, 1997, p. 254). Les différents champs d'études exigent l'appropriation d'un vocabulaire et de concepts permettant de décrire des représentations abstraites, en particulier dans les écrits scientifiques. Selon l'étude de Simpson (1984), certains étudiants n'ont même pas les stratégies de lecture efficaces nécessaires pour apprendre par eux-mêmes. L'utilisation efficace de stratégies de lecture joue un rôle central dans l'apprentissage universitaire et devient donc indispensable à la réussite, en particulier pour les apprenants en langue seconde (Karbalaï, 2010).

La lecture universitaire exige de la part des étudiants la mobilisation de stratégies complexes, ce qui implique la connaissance et le contrôle de leurs processus cognitifs pendant la lecture pour une compréhension de ce qui est lu (Nist et Holschuh, 2000). Ces concepts réfèrent à la métacognition (Baker et Brown, 1984), d'une part, à la connaissance des différentes stratégies selon le type de texte, à l'habileté à distinguer l'information importante par rapport à celle qui l'est moins, à la connaissance de ses ressources cognitives. L'autorégulation de la cognition, d'autre part, réfère à la planification, au contrôle et à l'évaluation des stratégies utilisées pendant la lecture (Nist et Holschuh, 2000). Nist et Holschuh (2000) présentent un modèle des stratégies de compréhension selon trois ordres : les stratégies d'organisation, de sélection et d'élaboration.

D'abord, les stratégies d'organisation sont celles qui permettent à l'étudiant de construire ses connaissances et d'activer ses connaissances antérieures, en ayant recours à l'organisation visuelle de l'information (*graphic organizers*), à la création de cartes conceptuelles pour représenter les relations complexes entre les idées (*concept mapping*) ainsi qu'au parcours rapide d'un texte avant sa lecture (*previewing*) pour avoir un aperçu de celui-ci, de sa longueur, de son organisation et pour établir une intention de lecture. Ensuite, les stratégies de sélection sont celles qui permettent de réduire la quantité d'informations à mémoriser, en mettant en évidence celle qui est importante (*underlining and highlighting*) et en annotant les textes (*annotating*). Enfin, les stratégies d'élaboration, pour lesquelles les stratégies d'organisation et de sélection sont des préalables, sont celles qui permettent aux apprenants d'analyser et de synthétiser l'information et de faire des liens avec ce qu'ils connaissent déjà. Ces stratégies prennent notamment la forme d'élaboration de questions (*elaborative interrogation*), de répétitions élaboratives à voix haute (*elaborative verbal rehearsals*) et de vérification de ses connaissances (*self-testing*). Ce tour d'horizon des stratégies de compréhension nécessaires à l'apprentissage à partir de textes écrits met en évidence que l'absence de stratégies de lecture efficaces chez les étudiants universitaires est souvent une cause importante d'échec, de découragement et d'abandon des études (Bertrand et Azrour, 2004). D'ailleurs, la recherche a démontré que les étudiants dont le niveau de conscience métacognitive et de contrôle de leurs stratégies de lecture est peu élevé ont souvent de la difficulté à faire face aux tâches académiques de lecture (Mokhtari et Sheorey, 2002; Mokhtari, Sheorey et Reichard, 2008; Nist et Holschuh, 2000). La lecture est donc intimement liée à la réussite scolaire; chez les Autochtones, elle constitue un élément crucial qui nous aide certainement à comprendre un aspect, si minime soit-il, de l'état de la situation actuelle en éducation.

Les constats au sujet de la lecture chez les Autochtones

La réussite scolaire constitue un important défi pour les Autochtones en Amérique du Nord, et il semble que l'habileté à lire exerce une grande influence sur celle-ci (St. Charles et Costantino, 2000). En effet, une étude réalisée auprès d'un groupe de jeunes autochtones aux États-Unis démontrait que 53 % des décrocheurs attribuaient leurs problèmes académiques à la lecture et que la majorité d'entre eux avaient un retard d'au moins six ans en lecture par rapport à la moyenne nationale (Dehyle, 1992). Le manque de pratique en lecture des élèves autochtones à l'extérieur de l'école et les textes trop difficiles proposés dans leur milieu scolaire sont des

facteurs contribuant à leurs difficultés en lecture. De même, dans plusieurs communautés autochtones, la tradition orale est souvent plus valorisée que la tradition écrite (White-Kaulaity, 2007).

Bien que les difficultés en lecture chez les élèves autochtones soient encore un sujet peu documenté, certains chercheurs ont tenté d'en comprendre les raisons, dont Lankford et Riley (1986). En effet, ces chercheurs portent attention à des éléments historiques qui ont fait en sorte que la culture des Autochtones n'était pas prise en considération dans les programmes scolaires destinés à ces enfants, en plus de faire ressortir que ces programmes n'étaient pas en lien avec le contexte culturel des peuples autochtones. Plus précisément, ces auteurs réfèrent au concept de «schéma¹» (Rumelhart, 1980 cité dans Lankford et Riley, 1986), lequel est une structure préalable de connaissances que possède le lecteur et qui le soutient dans la compréhension d'un texte lorsqu'il lit. Un manque de connaissances organisées en lien avec la culture autochtone dans les textes proposés en classe fait partie des lacunes en enseignement de la lecture à ces apprenants, qui ne possèdent pas toujours cette structure de connaissances nécessaire pour se repérer à partir de textes issus de la culture de référence. Ainsi, l'utilisation de textes inappropriés pour l'enseignement de la lecture aux enfants autochtones compromet cette possibilité de devenir des lecteurs fluides, éventuellement des membres productifs de la communauté et des citoyens informés (Reyhner, 1994). Dans le même ordre d'idées, St. Charles et Costantino (2000), qui, dans leur étude, ont examiné spécifiquement la recherche sur l'enseignement de la lecture, ont conclu que le niveau peu élevé de succès scolaire des élèves autochtones est le résultat de discontinuités entre les cultures et entre les langues utilisées dans le milieu de vie des élèves et celles enseignées dans les classes issues de la culture «dominante». Toujours selon ces auteurs, il s'avère que les lecteurs autochtones présentent un risque élevé de développer des difficultés en lecture, compte tenu de certains facteurs qui sont de trois ordres : individuels, familiaux et socioéconomiques. D'abord, l'aspect individuel réfère au manque d'habiletés en littératie relativement à l'âge normal du développement des processus cognitifs et linguistiques, puisque les élèves de certaines communautés vont débiter leur scolarité dans une langue autochtone (MEQ, 2004); ensuite, les facteurs familiaux renvoient au fait d'être membre d'une minorité, d'une famille au statut socioéconomique peu élevé, ayant un historique de difficultés en lecture, et n'utilisant pas la langue standard du milieu scolaire; enfin, les facteurs de risque socioéconomiques se rattachent à la compétence limitée en anglais, à la provenance d'un milieu socioéconomique défavorisé, et à la langue d'usage considérablement différente de celle utilisée

¹ *The concept of schemata on schema theory.*

dans le milieu scolaire (St. Charles et Costantino, 2000). D'ailleurs, une étude effectuée en Alaska auprès d'un groupe d'étudiants autochtones à la fin du secondaire, qui avait pour objectif de décrire leurs habiletés et leurs besoins en lecture, a démontré que l'enseignement des stratégies de compréhension apparaissait comme un besoin important pour ces étudiants (Buly, 2005). Bref, à la suite de ce survol de certains éléments explicatifs, on peut supposer que l'écart culturel existant entre les communautés autochtones et le milieu scolaire doit avoir un impact sur l'habileté à lire de ces apprenants (Lankford et Riley, 1986).

En plus de faire ressortir le fait que l'habileté à lire influence tous les aspects reliés à l'éducation scolaire (St. Charles et Costantino, 2000), de nombreuses études sur les apprenants autochtones aux études postsecondaires montrent que le manque de préparation académique amène des difficultés importantes (Holmes, 2006; James, 2001; Malatest, 2004; Wells, 1997; Wright, 1991), dont certaines se rapportent à la lecture en langue anglaise de niveau collégial ou universitaire (Macias, 1989; Winter, 1997).

Les étudiants autochtones au postsecondaire et la lecture

À ce jour, encore peu de recherches ont été effectuées sur les lecteurs autochtones à l'université. Aragon (2004) a mis en évidence les habitudes d'apprentissage de ces étudiants en Alaska, en examinant leurs stratégies d'apprentissage et d'études en lien avec des tâches académiques, dont plusieurs se rattachent à la lecture. Parmi les quatorze habiletés évaluées dans l'inventaire des processus d'apprentissage² et l'inventaire des stratégies d'apprentissage et d'étude³, cinq étaient évaluées comme étant «moyen/modéré», soit le traitement de l'information, la vérification de ses connaissances, l'utilisation de différents types de supports pour étudier, l'étude méthodique et les processus d'élaboration. Deux autres étaient évaluées «faible/modéré» : il s'agit de l'identification d'une idée principale et de la mémorisation. Enfin, sept facteurs étaient évalués «faible», soit l'attitude, la préparation aux examens, la concentration, l'anxiété, la gestion du temps, la motivation ainsi que l'approche en profondeur⁴. En d'autres termes, cette étude démontre que la majorité des étudiants autochtones ont des attitudes négatives à propos de leurs habiletés à réussir leurs études, ont un degré élevé d'anxiété et manifestent un degré peu élevé de concentration et d'attention relativement aux tâches reliées à leurs études. De même, une certaine

² *Inventory of Learning Processes* (ILP).

³ *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI).

⁴ Une approche de l'apprentissage en profondeur est orientée vers la compréhension et l'assimilation, contrairement à l'approche de surface, davantage orientée vers la mémorisation par cœur (Entwistle et McCune, 2004).

déresponsabilisation des apprenants quant à leur réussite fait partie des particularités énumérées, ce qui est en lien avec le sentiment de compétence. Ces caractéristiques affectent la performance des étudiants et sont difficiles à changer. Enfin, bien que cette étude nous permette de mieux connaître les étudiants autochtones en général, elle n'apporte pas de renseignements sur leurs particularités en tant qu'apprenants, ni sur la nature des difficultés qu'ils rencontrent lors de la réalisation de tâches académiques en lien avec la lecture.

À l'UQAT, au campus de Val-d'Or, la plupart des étudiants autochtones sont admis dans un programme sur une base adulte avec expérience pertinente (Maheux, Bacon et Simard, 2005), ce qui signifie que bon nombre d'entre eux n'ont pas complété d'études collégiales. Un certain déficit pour plusieurs étudiants autochtones quant aux habiletés nécessaires à l'appropriation du métier étudiant a même été observé (Lavoie, 2007). De plus, les étudiants admis ne bénéficient pas tous d'un programme préparatoire aux études universitaires⁵. Même si certains cours ou ateliers leurs sont offerts sous différentes formes, il semble que le temps consacré à la préparation en vue d'entreprendre des études universitaires est nettement insuffisant⁶ pour bon nombre d'entre eux. De plus, la note attribuée aux étudiants dans le cadre du cours de mise à niveau (en sciences de la gestion) ne permet pas non plus de les situer⁷ par rapport aux compétences nécessaires pour entreprendre des études universitaires, qui incluent notamment celles rattachées à la lecture. Et même si un service d'aide à l'apprentissage, qui comprend notamment un volet d'aide à la lecture, a été mis en place à l'UQAT au campus de Val-d'Or en raison de la présence importante d'étudiants autochtones, ces derniers ne bénéficient pas pleinement de ces services, puisqu'ils sont utilisés sur une base volontaire. Par conséquent, il est difficile d'avoir accès à des informations fiables sur la compétence à lire de l'ensemble des étudiants autochtones de première année universitaire.

Par ailleurs, les études mentionnées précédemment démontrent un lien vraisemblable entre le décrochage scolaire et les difficultés en lecture (Dehyle, 1992; St. Charles et Costantino,

⁵ Depuis l'automne 2010, un programme préparatoire aux études universitaires est offert aux étudiants autochtones qui ne rencontrent pas les exigences à l'admission dans un programme de formation à l'UQAT. Les étudiants admis dans un programme de certificat en sciences de la gestion bénéficient d'une mise à niveau d'une durée de 45 heures, intitulée «Preparatory Components for Education in Management Sciences». Cette mise à niveau de trois crédits qui est dispensée avant le début de la première année de cours universitaires, inclut trois composantes (langue anglaise, mathématique et informatique). Les deux premières composantes comprennent environ 18 heures de cours, et la compétence reliée à la langue intègre le développement d'habiletés en lecture, en écriture, en écoute et en communication orale.

⁶ Communication personnelle avec Cynthia-Louise MacDonald, coordonnatrice des programmes en sciences de la gestion et aide pédagogique au campus de Val-d'Or, le 4 mars 2009.

⁷ Lorsque les étudiants ont complété leur cours de trois crédits «Preparatory Components for Education In Management Sciences», le code sur le relevé de notes mentionne seulement si l'étudiant a satisfait ou non aux exigences.

2000). Elles mettent aussi en relief le besoin de mieux outiller les étudiants par rapport à la lecture compte tenu de leurs difficultés (Buly, 2005; Macias, 1989; Winter, 1997). Au niveau postsecondaire, par contre, il n'existe pas de données évidentes en lien avec la lecture, mais les difficultés éprouvées par les étudiants autochtones sur le plan académique (Holmes, 2006; James, 2001; Malatest, 2004; Wells, 1997; Wright, 1991) pourraient en révéler certaines par rapport à la lecture universitaire (Aragon, 2004; Macias, 1989; Winter, 1997), compte tenu du faible taux de réussite chez ces étudiants. En effet, les statistiques démontrent un taux de diplomation universitaire chez les Autochtones bien en dessous de celui de la population canadienne : en 2006, 8% des Autochtones possèdent un diplôme universitaire comparativement à 23 % pour l'ensemble des Canadiens (Statistique Canada, 2008). On constate la même tendance en Abitibi-Témiscamingue : 4% de la population algonquine détient un grade universitaire contre 17% pour l'ensemble du Québec (Canada, 2008a). Ce taux se situe à 7% pour les cris de la Baie-James (Canada, 2008b).

Au service d'aide à l'apprentissage du campus de l'UQAT à Val-d'Or, nous avons observé depuis 2006 plusieurs étudiants en situation de lecture, surlignant de longues parties de leurs textes, un comportement typique du lecteur moins habile (Cartier, 1997; Long et Long, 1987). D'autres ont fait part, de manière informelle, de leur difficulté à comprendre les textes sans même utiliser les services portant sur l'aide à la lecture. Également, les discussions avec des professeurs et chargés de cours enseignant à des cohortes d'étudiants autochtones nous ont fait constater que la lecture est un élément posant problème chez bon nombre d'entre eux. Ces constats sont préoccupants dans la mesure où ils peuvent expliquer le faible taux de persévérance. De plus, si on se réfère aux recherches antérieures effectuées sur la lecture auprès des communautés autochtones (Buly, 2005; Dehyle, 1992; Lankford et Riley, 1986; Macias, 1989; St. Charles et Costantino, 2000; Reyhner, 1994; Winter, 1997), celles-ci nous fournissent des informations très partielles et disparates sur la question, d'autant plus qu'elles proviennent essentiellement des États-Unis. Ce constat nous fait voir la nécessité d'en apprendre davantage sur la question.

Cela fait plus de trente ans que l'UQAT offre de la formation universitaire aux Autochtones. Depuis 2000, le nombre d'étudiants autochtones au campus de Val-d'Or et dans les communautés a augmenté de façon significative : ce nombre d'étudiants se chiffrent aux alentours de deux cents présentement (UQAT, 2011). Les étudiants autochtones à l'UQAT sont d'origine crie (en majorité) et algonquine. De surcroît, la volonté de l'UQAT d'assurer la

réétention des étudiants autochtones et leur réussite éducative rend nécessaire la présente étude. La lecture étant essentiellement liée à l'apprentissage et à la réussite universitaires, il est important de mieux connaître les stratégies de lecture des apprenants autochtones à l'UQAT et leur sentiment de compétence par rapport à la lecture académique afin de mettre en place les mesures adéquates pour mieux soutenir ces étudiants, et ce, dès leur entrée à l'université.

La question générale de recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons donc répondre à la question suivante :

«Quelles stratégies de lecture les étudiants autochtones en première année d'université utilisent-ils lorsqu'ils ont à lire un texte d'apprentissage de niveau universitaire?»

Ce qui implique de répondre aux sous-questions suivantes :

- Quel est leur sentiment de compétence face à la lecture universitaire?
- De quelles stratégies de lecture ont-ils conscience?
- Quand et pourquoi les mobilisent-ils?
- De quelle façon les gèrent-ils?

Le but de la recherche

L'objectif de la recherche est de décrire les stratégies déployées par des étudiants autochtones dans le cadre de la lecture d'apprentissage universitaire, et ce, tel que rapporté par ces derniers. Ainsi, en ayant une meilleure connaissance des stratégies de lecture que les étudiants autochtones élaborent en situation d'apprentissage, nous aurons une meilleure compréhension des difficultés vécues. Les résultats de l'étude nous permettront de concevoir des modalités d'intervention plus appropriées et mieux ciblées, et de conseiller les enseignants quant aux stratégies pédagogiques favorables au développement des habiletés en lecture chez ces étudiants.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le présent chapitre, nous définissons les concepts de métacognition et d'autorégulation, ainsi que celui de sentiment de compétence. Ensuite, nous explicitons le concept de stratégie d'apprentissage afin de bien situer celui de stratégie de lecture. Également, une recension des écrits sur les stratégies de lecture en lien avec l'éducation postsecondaire rendra compte de l'étendue du champ à l'étude. En dernier lieu, nous présentons la classification des stratégies de lecture retenue pour cette recherche.

La métacognition

Dans les écrits spécialisés, on réfère souvent à deux aspects de la métacognition⁸ : la conscience et le contrôle (Huet, Larivée et Bouffard, 2007; Mokhtari et Reichard, 2002; Nist et Holschuch, 2000). La métacognition, appliquée à la lecture, peut être définie comme suit : «[...] *as the knowledge of the reader's cognition about reading and the self-control mechanisms they exercise when monitoring and regulating text comprehension*» (Mokhtari et Reichard, 2002, p. 249). Ce terme est apparu dans les écrits scientifiques au milieu des années 1970, grâce aux travaux de Flavell (1985). Lorsqu'il réfère à la métacognition, il parlait de «la connaissance ou l'activité cognitive qui concerne, ou contrôle, un aspect quelconque d'une activité cognitive» (p.30). Flavell (1979 cité dans Huet et *al.*, 2007) proposait un modèle de la métacognition qui mettait l'accent sur les *connaissances métacognitives* d'une personne lors d'une activité cognitive, c'est-à-dire les connaissances et les croyances accumulées par l'expérience et emmagasinées dans la mémoire à long terme concernant l'esprit humain et ses activités. Ces connaissances sont liées à trois variables : les personnes⁹, les tâches¹⁰ et les stratégies¹¹. Les connaissances métacognitives d'un lecteur peuvent aussi être influencées par des facteurs tels que ses expériences antérieures et ses croyances par rapport à la lecture (Sheorey et Monktari, 2001).

⁸ Le terme de *métacompréhension* est généralement utilisé lorsqu'il s'agit de la métacognition appliquée à la lecture (Giasson, 1990).

⁹ Appliqué à la lecture, ce sont les connaissances sur soi, de ses forces et de ses limites cognitives en tant que lecteur ainsi que sur sa disposition psychologique générale, ses intérêts, ses motivations, ses attitudes par rapport à la lecture (Bertrand et Azrou, 2004).

¹⁰ Appliqué à la lecture, ces connaissances portent sur les exigences de la tâche de lecture à réaliser : comme le fait de savoir que le manque de connaissances de la terminologie liée à un domaine peut rendre le texte difficile à comprendre (*Ibid.*).

¹¹ Appliqué à la lecture, ce sont les connaissances sur des méthodes, des actions, des techniques et des stratégies de lecture. Ces connaissances portent aussi sur les ressources dont on dispose pour mener à bien ses lectures, de même que sur les moyens possibles pour améliorer sa démarche (*Ibid.*).

Selon Paris, Lipson et Wixson (1983), trois types de connaissances métacognitives sont en relation complexe entre le lecteur et la tâche. Ces connaissances sont d'ordre déclaratif, conditionnel et procédural (voir figure 1). Le savoir déclaratif renvoie au «savoir que» et est relié à la tâche et aux croyances qui y sont rattachées. Il porte aussi sur ses habiletés personnelles et ses stratégies. Le savoir procédural réfère à la capacité d'une personne à réaliser une action selon un but et à comprendre les procédures reliées à l'action. Les connaissances déclaratives et procédurales étant insuffisantes pour lire de manière stratégique, les connaissances conditionnelles portent sur la connaissance des circonstances dans lesquelles les actions doivent être exécutées (le quand et le pourquoi). Les connaissances métacognitives du lecteur incluent donc la conscience ou une utilisation perçue des stratégies de lecture. C'est la combinaison de cette conscience avec l'utilisation appropriée des stratégies de lecture qui distingue les bons lecteurs et ceux étant moins habiles. Les connaissances métacognitives, dans le contexte de la lecture, peuvent inclure la conscience de ses propres processus cognitifs (activités mentales de contrôle) (Sheorey et Monkari, 2001). Ainsi, le lecteur stratégique exerce un contrôle sur sa démarche, ce qui implique une connaissance de lui-même comme lecteur, des caractéristiques d'une tâche et des différentes stratégies pertinentes (Schmitt, 2005). En revanche, comme le soulèvent Schraw et Moshman (1995), ces connaissances peuvent aussi être fausses et mal adaptées.

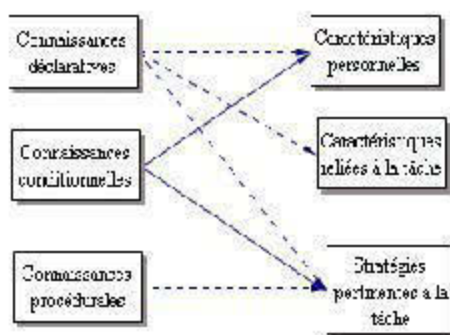


Figure 1 Les relations entre les types de connaissances métacognitives et les variables individuelles, les tâches et les stratégies. (Tirée de Schmitt, 2005, p. 103.)
Traduction libre.

Pour expliquer le second aspect de la métacognition, la notion de contrôle, Flavell postulait que ces connaissances, lorsqu'elles sont mobilisées intentionnellement, donnent lieu à des *expériences métacognitives* ou conscientes, qui constituent une base pour l'autorégulation et l'autocontrôle, quand la prise de conscience se fait à titre rétro actif sur la progression d'une tâche

et sa réalisation (Huet et *al.*, 2007). Ce contrôle se produit grâce à des interactions entre les connaissances métacognitives, les expériences métacognitives, les buts et les actions. Enfin, les expériences métacognitives peuvent survenir à n'importe quel moment avant, pendant ou après un effort cognitif (Flavell, 1985) et peuvent avoir un effet sur les buts et les actions cognitifs, alimenter la base de connaissances métacognitives en place et contribuer à activer les stratégies nécessaires à l'atteinte de buts (Huet et *al.*, 2007).

Pour Brown (1978 cité dans Huet et *al.*, 2007), la notion de contrôle équivaut à celle d'habiletés métacognitives; et s'articule autour de la variable *stratégie* du modèle de Flavell. Le contrôle et la régulation de la démarche d'apprentissage sont les principales manifestations d'une habileté métacognitive, car ils résultent d'une évaluation constante et consciente de l'efficacité de son action (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000). Ainsi, la régulation consiste à la modifier, à apporter des correctifs, à changer ou à modifier une stratégie ou encore à ajuster son rythme de travail (Lafortune et *al.*, 2000). Pour ce faire, Schraw et Moshman (1995) soutiennent que trois habiletés sont essentielles à la régulation : 1) la planification (la sélection des stratégies appropriées et l'affectation des ressources); 2) le contrôle (l'habileté à s'autoévaluer périodiquement pendant l'apprentissage) et 3) l'évaluation (l'appréciation du produit et du processus de régulation après un apprentissage). Cette conscience métacognitive fait en sorte que la connaissance nouvellement acquise donne lieu à des généralisations, à des progrès ultérieurs et permet le développement cognitif. Elle a comme rôle précis de rendre possible la mobilisation de ces processus exécutifs supérieurs de contrôle et de régulation. Ainsi, la métacognition «consciente», permet à l'adulte de prendre en charge son propre développement intellectuel dans de nombreuses situations d'apprentissage telles que la lecture.

Tout compte fait, la conscience et le contrôle métacognitifs sont des éléments critiques de la compétence à lire (Mokhtari et Reichard, 2002; Mokhatri et Sheorey, 2002), car ils déterminent ce qu'un lecteur est en mesure de poser comme actions pour comprendre un texte; ces deux dimensions de la métacompréhension sont des préalables essentiels à l'autorégulation.

L'autorégulation

Le concept d'autorégulation en cours de tâche de Lefebvre-Pinard et Pinard (1985 cité dans Huet et *al.*, 2007) a été emprunté à Brown. Ce modèle plus global (voir figure 2) intègre les notions de savoir métacognitif (les trois variables de Flavell) et la connaissance des objectifs

réalisables d'une entreprise cognitive et des variations dans la manière de les atteindre. Cette variable est un modérateur de la compétence, puisque le choix d'une stratégie adéquate présuppose la connaissance du résultat visé afin de contrôler le déroulement de l'activité. Concernant les stratégies, le modèle tient compte de la distinction de Flavell entre les stratégies cognitives (moyens de progresser vers la solution) et les stratégies métacognitives (processus exécutifs régulant la progression vers un but). En ce sens, les stratégies cognitives ne sont efficaces que si elles sont supportées par des connaissances métacognitives. Bref, ce modèle met l'emphase sur les interactions entre les variables permettant de définir la façon la plus adéquate de réaliser une tâche : le jugement d'une personne sur l'adéquation des exigences cognitives d'une tâche et des ressources influencera les moyens mis en œuvre pour atteindre ce but.

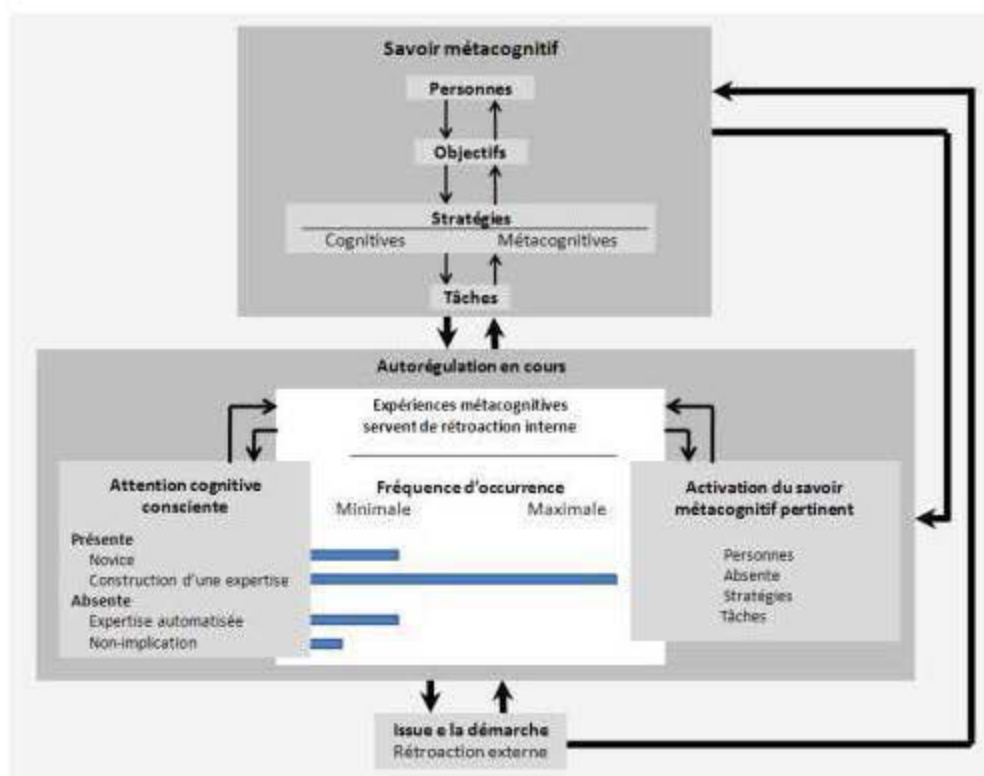


Figure 2 Schéma de la démarche métacognitive et du processus d'autorégulation selon Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985 (Tirée de Huet, Larivée et Bouffard, 2007)

Ensuite, le modèle inclut les processus d'autorégulation qui interviennent au cours d'une même démarche cognitive et qui s'alimentent à des expériences métacognitives¹². Les probabilités d'expériences métacognitives dépendent de deux facteurs, soit du degré d'attention

¹² Les expériences métacognitives sont les pensées, les sentiments, les impressions durant la démarche cognitive, soit les prises de conscience soudaines à contenu négatif ou positif (Huet, Larivée et Bouffard, 2007).

consciente et du degré d'efficacité de la connaissance métacognitive pertinente activée lors de l'exécution d'une tâche. Cette attention consciente est favorisée lors d'une tâche nouvelle, mais elle est aussi activée chez un expert voulant optimiser sa compétence. En revanche, l'attention cognitive consciente est déficiente lorsqu'une personne manifeste une passivité, demeure en surface sans analyser les conditions d'une tâche. Ainsi, l'absence d'attention consciente réduit la qualité de l'autorégulation. Ce manque d'attention consciente peut aussi survenir quand une personne est surchargée cognitivement, soit par la quantité ou la difficulté de l'information à traiter. Chez les novices, la probabilité de recourir à des expériences métacognitives est aussi plus faible, étant donné que leur attention consciente est sollicitée par les exigences de la nouvelle tâche, rendant difficile la supervision de la compréhension. Enfin, une tâche ennuyeuse ou répétitive ne sollicitera pas non plus d'attention consciente

Finalement, l'issue ou le résultat de la démarche cognitive fournit une rétroaction externe, servant à valider la rétroaction interne émanant des expériences métacognitives. La confrontation consciente de deux formes de feedback vient enrichir, généraliser le savoir métacognitif et les mécanismes d'autorégulation de l'individu (Pinard, 1989). En d'autres termes, plus une personne est cognitivement présente face à une tâche, plus elle sera en mesure d'enregistrer des expériences métacognitives et plus la confrontation des deux sources de rétroaction viendra enrichir les connaissances métacognitives existantes.

Somme toute, l'autorégulation implique «une auto-observation de ses propres mécanismes et de son propre fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées aux tâches et à ses façons de faire» (Bégin, 2008, p. 56). L'autorégulation permet donc à un apprenant d'adapter sa démarche en utilisant de façon la plus efficace et la plus rentable possible les ressources personnelles et environnementales, impliquant «un processus continu d'ajustement en fonction des connaissances et des ressources disponibles» (*Ibid*, p. 56). Spécifiquement à la démarche en lecture, l'autorégulation est donc le contrôle actif par un apprenant de ses propres processus cognitifs et l'adaptation des tactiques et des stratégies pour rencontrer les exigences d'une tâche de lecture :

«Engaged self-regulated readers are those who set realistic goals, select effective reading strategies, monitor their understanding of the text, and evaluate progress toward their goals [...]. Readers' level of self-regulation depends not only on their reading and self-regulation skills, but also on their beliefs about their efficacy to read, the value they place on the reading task, and their motivation to read and learn.» (Horner et Shwery, 2002, p. 102)

La recherche pour décrire les bons lecteurs et ceux étant moins habiles, d'un point de vue métacognitif, a démontré que les lecteurs moins habiles ne savent pas à quel moment il est approprié de faire usage d'une stratégie (Eme et Rouet, 2001; Gambrell et Heathington, 1981). Ils n'ont pas non plus conscience du «comment» utiliser une stratégie (Gambrell et Heathington, 1981). Lorsqu'un lecteur moins habile rencontre un mot inconnu, il a peu de moyens pour se dépanner (Gambrell et Heathington, 1981; Long et Long, 1987). De même, ils ne sont pas engagés dans une démarche d'auto-questionnement (Long et Long, 1987), ne sont pas conscients de l'organisation d'un paragraphe et rapportent moins de stratégies et davantage de conceptions erronées sur la lecture (Gambrell et Heathington, 1981). À cet égard, ces lecteurs pensent qu'il est plus facile de lire mot par mot plutôt que de concevoir la lecture comme un processus global. Ils croient aussi que la lecture à voix haute est plus efficiente que la lecture silencieuse. Pour nous résumer, l'habileté à lire est reliée à la conscience et à l'utilisation des stratégies lors d'une tâche de lecture et les lecteurs peu habiles sont moins conscients de ces stratégies et s'en servent moins. Au contraire, les bons lecteurs ont plus de facilité à exprimer les stratégies qu'ils déploient pendant qu'ils lisent et sont conscients des dimensions de la tâche et des stratégies de lecture (Gambrell et Heathington, 1981). Tout compte fait, bien que ces études nous permettent de distinguer les types de lecteurs, celles-ci tiennent rarement compte de la dimension affective reliée à la lecture.

L'autorégulation comprend des propriétés motivationnelles qui influencent tout le processus de lecture. Selon le point de vue de plusieurs auteurs (Horner et Shwery, 2002; Wigfield, 1997) le sentiment de compétence, la valeur de la tâche et les buts influencent les comportements en lien avec la réussite. À première vue, les croyances d'un individu sur ses capacités à accomplir une tâche sont des déterminants majeurs pour le choix d'une activité, la volonté d'y déployer des efforts et d'y persister (Bandura, 1977 cité dans Wigfield, 1997). La recherche a démontré que ces croyances étaient reliées à la réussite et à l'autorégulation (Horner et Shwery, 2002; Schunk, 1991). Cependant, même si un individu sait qu'il est compétent et efficace, il peut ne pas s'investir dans une tâche s'il n'a pas d'incitatif pour le faire (Wigfield, 1997). La valeur subjective de la tâche, qui renvoie ici à la raison d'un lecteur de s'engager dans une tâche de lecture, affecte également son niveau d'autorégulation. Ainsi, plus il y a une valeur individuelle attribuée à une tâche de lecture, plus les chances sont grandes que le lecteur s'engage dans celle-ci (Horner et Shwery, 2002). Finalement, les buts d'accomplissement influencent aussi l'autorégulation (Horner et Shwery, 2002). Un but d'apprentissage ou de maîtrise amène les individus à vouloir améliorer leur compétence, leurs connaissances et à vouloir comprendre. Ils

vont persister, même face à l'échec et manifester un haut degré d'autorégulation. Pour les personnes ayant un but de performance, elles veulent surtout prouver leur compétence; elles abandonnent souvent face à un défi, particulièrement face à l'échec et manifestent un degré peu élevé d'autorégulation. Pour conclure ce point, le sentiment de compétence est une variable particulièrement importante en ce qui concerne la motivation à lire, car celui-ci joue un rôle prépondérant dans le choix d'un apprenant de s'engager dans une tâche de lecture et de persévérer, et ce, malgré les difficultés rencontrées. Pour les besoins de la présente recherche, nous explorerons le sentiment de compétence des lecteurs, compte tenu de son rôle essentiel (Horner et Shwery, 2002). De plus, tel que mentionné dans la problématique, le sentiment de compétence des apprenants autochtones est un aspect qui prend de l'importance dans l'apprentissage et la réussite universitaires (Aragon, 2004) et qui mérite que l'on y porte une attention particulière.

Le sentiment de compétence

Le concept de sentiment de compétence a été introduit par Bandura comme étant une composante clé de la théorie sociocognitive. Bandura définit le sentiment de compétence «*as personal judgments of one's capabilities to organize and execute courses of action to attain designated goals*» (Bandura, 1977, cité dans Zimmerman, 2000, p. 83). Ce jugement de compétence affecte le choix des activités d'un individu, les efforts qu'il va y investir et sa persistance face à celle-ci.

Dans la littérature, plusieurs termes sont utilisés pour faire référence au sentiment de compétence : *self-efficacy*, *self-efficacy beliefs*, *beliefs of personal efficacy*, *perceived self-efficacy*, *sense of efficacy*, *perceptions of personal efficacy* (Zimmerman, 2000). Dans les écrits en langue française, on retrouve les termes : sentiment d'auto-efficacité, auto-efficacité (Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988), efficacité perçue, efficacité personnelle (Bandura, 2003), sentiment de compétence (Ruph, 2002). Ruph (1997) fait une distinction entre les termes de sentiment de compétence et d'auto-efficacité. D'une part, le sentiment de compétence (*self-efficacy beliefs*), qui a une connotation prédictive, renvoie soit à l'évaluation personnelle d'un individu sur sa capacité à réaliser une tâche donnée, soit à sa compétence dans un domaine quelconque, soit à sa capacité à contrôler ses processus d'apprentissage ou d'adaptation. D'autre part, le terme «auto-efficacité» réfère plutôt au jugement d'efficacité d'une action, provenant d'une réaction interne aux résultats de cette action, par l'entremise d'une rétroaction. Le

sentiment d'efficacité est apprécié par le biais des jugements de la personne qui suit sa progression lors d'une activité ou encore, qui l'évalue de manière rétroactive, une fois celle-ci complétée. Ainsi, le sentiment de compétence a un impact sur la motivation de départ, alors que l'auto-efficacité influence le cours d'une activité et l'autorégulation de la démarche, ce qui contribuera à renforcer ou à modifier son propre sentiment de compétence par ce *feedback* interne (Butler et Winne, 1995, cité dans Ruph, 1997). Pour nous, c'est définitivement l'effet du sentiment de compétence sur la motivation qui nous intéresse.

Sentiment de compétence et motivation

Le sentiment de compétence est une variable centrale ayant une incidence sur la motivation académique. En effet, tel que noté ci-dessus, le sentiment de compétence influence le choix des activités d'un individu, les efforts qu'il va y investir et sa persistance face à celles-ci (Bandura, 1977, cité dans Shunk, 1991). Selon Bandura, les étudiants ayant un sentiment de compétence élevé sont plus aptes à s'engager dans une tâche, travaillent davantage, persistent plus longtemps et manifestent moins de réactions émotionnelles défavorables lorsqu'ils rencontrent des difficultés que ceux doutant de leurs capacités (Bandura, 1997, cité dans Zimmerman, 2000). Par rapport à la lecture, les croyances des lecteurs sur leur habileté à comprendre un texte influencent leur motivation à lire, la sélection des stratégies et la manière dont ils contrôlent leur processus de lecture. À l'opposé, les lecteurs ayant un sentiment de compétence peu élevé ne valoriseront pas une tâche de lecture, ils auront davantage un but de performance et un niveau peu élevé d'autorégulation (Horner et Shwery, 2002).

Sentiment de compétence et autorégulation

Les croyances des étudiants sur leur efficacité leur fournissent un sens qui motive leur apprentissage par l'utilisation de processus d'autorégulation tels que l'établissement de buts, l'auto-contrôle et l'utilisation de stratégies. En effet, «les individus ont besoin d'un sentiment d'efficacité pour utiliser ce qu'ils savent, avec cohérence, persévérance et compétence, particulièrement quand les choses ne tournent pas bien et que des performances insuffisantes entraînent des conséquences négatives» (Bandura, 2003, p. 338). L'étude de Bouffard-Bouchard et Pinard (1989) démontre bien l'effet du sentiment de compétence sur les processus d'autorégulation chez les étudiants de niveau collégial lors d'une tâche cognitive. Il ressort de cette étude, concernant les stratégies de supervision, qu'un nombre plus élevé d'étudiants faisant

partie du groupe au sentiment de compétence élevé avait essayé de trouver une réponse à chacun des problèmes comparativement à celui ayant un faible sentiment de compétence (84% contre 31%). De plus, les étudiants du premier groupe avaient une meilleure gestion de leur temps et abandonnaient moins leur travail. Concernant la nature des expériences métacognitives, pour le groupe faible, la majorité d'entre elles étaient négatives; pour le groupe au sentiment de compétence élevé, les étudiants évitaient de s'auto-déprécier et d'attribuer leurs difficultés à des aspects qu'ils ne pouvaient contrôler. Enfin, comme l'a soulevé Bandura (2003), le sentiment d'efficacité personnelle perçue permet de prédire les buts que les gens vont se fixer ainsi que les performances qu'ils vont obtenir, puisque le sentiment de compétence est généralement évalué avant une tâche, ce qui permet d'en voir les effets sur la performance. Dans le cadre de notre étude, nous nous intéresserons particulièrement au sentiment de compétence des apprenants autochtones à l'égard de la lecture, étant donné que cette dimension est la plus déterminante quant à l'engagement et à la persistance d'un étudiant face à son projet d'études. En effet, le sentiment de compétence semble lié positivement à la motivation à utiliser des stratégies d'apprentissage (Pintrich et De Groot, 1990 cité dans Schunk, 1991).

Les stratégies d'apprentissage

Afin de bien comprendre la notion de stratégie de lecture, il importe d'abord de définir ce qu'est une stratégie. Ce terme tire son origine de la psychologie cognitive et est devenu populaire dans les années 1970 avec le modèle du traitement de l'information décrivant les processus cognitifs des enfants. À cette époque, il n'y avait pas encore de définition explicite du concept de stratégie, ni de son étendue par rapport à l'utilisation consciente ou à l'orientation des actions vers un but. De même, les stratégies utilisées par les lecteurs accomplis n'étaient pas prises en compte lorsqu'on référait au terme de stratégie (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008).

La psychologie cognitive est principalement centrée sur les processus mentaux. En général, ces processus agissent de manière automatique et inconsciente (Bégin, 2008) et sont considérés responsables des modifications et du traitement de l'information. Ainsi, une stratégie cognitive est un moyen conscient «par lesquels ces processus sont activés et organisés» (Bégin, 2008, p. 52), qui s'appliquent à tous les types de contenus et sont utilisables dans tous les types de tâches. Les stratégies cognitives sont donc des moyens qui facilitent l'acquisition des connaissances ou l'utilisation des connaissances acquises.

Les nombreux travaux de recherche en psychologie cognitive appliquée au domaine de l'éducation, réalisés au cours des années 1970 ont modifié la conception de ce qu'est une stratégie et généralisé l'usage du terme à toute action entreprise en vue d'un apprentissage et ce, sans considération des processus cognitifs impliqués (Bégin, 2008). En conséquence, le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005) définit une stratégie d'apprentissage comme un «ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le Sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique [...]» (p. 1261). Dans cette définition, le terme stratégie désigne à la fois une catégorie générale d'actions et des actions concrètes qui la composent. D'ailleurs, c'est ce que semble suggérer l'usage actuel du terme en éducation, soit de qualifier les actes qui entourent une situation d'apprentissage et les tâches scolaires (Bégin, 2008). Or, ce qui fait la particularité du domaine des stratégies tel que mentionné précédemment, c'est qu'elle tire son origine de la psychologie cognitive qui se centre sur les structures et les processus mentaux, indépendamment des contextes ou des contenus disciplinaires. Pour réduire la confusion, Bégin (2008) propose une nouvelle définition des stratégies d'apprentissage en contexte scolaire comme une «catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis» (p. 53). Ainsi conçues, les stratégies d'apprentissage s'actualisent sous la forme de techniques ou d'actions diverses; lors de tâches complexes, l'apprenant peut recourir à des combinaisons organisées de stratégies. Enfin, cette définition permet de bien distinguer les stratégies, en tant qu'opérations mentales, donc internes, des actions, des techniques, des méthodes et des procédures qui les extériorisent. Pour les besoins de notre étude, les stratégies dont il sera question se rapporteront spécifiquement à la lecture.

Les stratégies de lecture

Selon Legendre (2005), une stratégie de lecture réfère à une «façon générale de lire en se servant d'outils cognitifs acquis et utilisés, plus ou moins consciemment par le lecteur pour faciliter son apprentissage et sa compréhension» (p. 1262). Dans cette optique, les stratégies sont liées à la compréhension et aussi à la capacité d'un apprenant à utiliser les moyens appropriés en fonction d'un type de texte ou d'une tâche spécifique de lecture. Il aura alors recours à différentes stratégies pour orienter sa compréhension et le traitement de l'information, qui deviennent des procédés plus ou moins conscients, une fois maîtrisés et appliqués de façon autonome par le lecteur.

Plusieurs auteurs considèrent qu'une même action peut être une habileté ou une stratégie, dépendamment du contrôle conscient du lecteur, de son intention et de la situation de lecture (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008; Paris, Lipson et Wixson, 1983). Dans certaines situations, une stratégie peut devenir une habileté lorsque celle-ci est acquise. D'une part, «les habiletés en lecture sont des actions automatisées résultant du décodage et de la compréhension rapide, efficiente et fluide se produisant sans conscience des composantes ou sans contrôle impliqué» (Traduction libre de Afflerbach, Pearson et Paris, 2008, p. 368). D'autre part, la difficulté d'un texte est influencée par sa complexité, la tâche à réaliser, les habiletés du lecteur et le contexte. Ainsi, lorsque les connaissances du lecteur sur un sujet sont fragiles, que le texte est complexe, et que la tâche de lecture est difficile, une lecture stratégique s'avère nécessaire. Dans ce type de situation, «des stratégies de lecture sont délibérées, orientées dans le but d'exercer un contrôle et de modifier les efforts du lecteur pour décoder un texte, comprendre ses mots et construire le sens du texte» (Traduction libre de Afflerbach, Pearson et Paris, 2008, p. 368). Les stratégies de lecture sont donc motivées par le contrôle, la réflexion pour la prise de décision, l'adaptabilité en vue de renforcer le sentiment de compétence basé sur l'habileté et l'effort. Enfin, les stratégies de lecture facilitent la compréhension si elles sont apprises à un point où l'apprenant sait quelle stratégie utiliser, quand, où et comment.

La recherche sur les stratégies de lecture en lien avec l'éducation postsecondaire apportent certains éléments de réponse à notre question de recherche. D'abord, l'étude de Martinez et Amgar (1997) menée auprès d'étudiants inscrits à des programmes universitaires et qui ont échoué le test de français écrit du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, tente de décrire les bons lecteurs et ceux se considérant en difficulté. Il en est ressorti que les lecteurs se considérant en difficulté utilisent peu de stratégies sémantiques¹³, activent moins leurs connaissances antérieures et sont moins satisfaits d'eux-mêmes comme lecteur. La principale limite à propos de cette étude est que les instruments quantitatifs utilisés sont pertinents pour des groupes nombreux, mais ne permettent pas de connaître en profondeur l'expérience de lecture des étudiants. D'autres chercheurs ont développé des moyens pour évaluer la conscience qu'ont les étudiants de leurs stratégies de lecture (El-Koumy, 2004; Miholic, 1994; Mokhtari et Reichard, 2002; Mokhatri et Sheorey 2002; Mokhtari, Sheorey et Reichard, 2008; Schmitt 2005; Shoerey et Mokhtari, 2001). Il ressort de ces études que les étudiants dont le niveau de conscience métacognitive et de contrôle de leurs stratégies de lecture est peu élevé ont souvent de la

¹³ Renvoie au recours au sens et au contexte par le lecteur pour comprendre ce qui est lu (Martinez et Amgar, 1997).

difficulté à faire face aux tâches académiques de lecture (Mokhtari et Sheorey, 2002; Mokhtari, Sheorey et Reichard, 2008). Une autre étude consistait à examiner l'utilisation perçue des étudiants de stratégies de lecture et à voir la différence entre les lecteurs efficaces et ceux ayant été qualifiés de moins efficaces par le biais d'un examen de compétence en lecture a démontré que les étudiants faisant partie du groupe des lecteurs habiles utilisaient une plus grande variété de stratégies de lecture que les lecteurs moins habiles (Razak et Amir, 2010). Pour nous résumer, les instruments utilisés dans le cadre de ces recherches, fondés sur l'auto-évaluation, soulèvent par ailleurs certaines critiques, dont le manque de précision de certains énoncés (par rapport au contexte), causant ainsi des interprétations diverses par les étudiants. Par conséquent, ces instruments de mesure doivent être utilisés de concert avec d'autres outils plus objectifs. Enfin, les résultats doivent aussi être interprétés avec vigilance puisque la conscience des stratégies ne signifie pas que l'étudiant en fait usage (Mokhtari et Reichard, 2002; Mokhtari et Shoerey, 2002; Mokhtari, Sheorey et Reichard, 2008; Sheorey et Szoke Baboczky, 2008). En ce sens, l'étude de Eme et Rouet (2001) fait ressortir que l'habileté à lire est liée à la conscience et à l'utilisation des stratégies de lecture, bien que certains adultes en formation de niveau universitaire ne sont pas toujours en mesure d'évaluer leur compréhension ni leurs difficultés, ni quelles stratégies de lecture sont efficaces selon des conditions spécifiques. Sur le plan méthodologique, cette étude comprend aussi des limites : le fait de poser des questions oralement aux étudiants et que ceux-ci y répondent par écrit peut affecter leur motivation à élaborer leurs réponses précises, d'autant plus que les chercheurs ne peuvent valider leur compréhension des réponses émises par les sujets ni les approfondir.

En résumé, les stratégies peuvent être conçues soit comme des méthodes d'étude, des conduites, des techniques ou des procédures à suivre, soit comme des moyens utilisés en vue d'un apprentissage dans un cadre métacognitif. Selon la conception de Bégin (2008), un raisonnement stratégique s'effectue essentiellement dans un cadre métacognitif, puisqu'il implique une conscience de ses propres processus cognitifs et la connaissance des situations et des tâches dans laquelle une activité cognitive est impliquée. Cette conscience permet alors au lecteur de superviser sa démarche et d'y apporter les correctifs lorsque nécessaire. Nous opterons donc pour cette définition dans le cadre de notre étude. Également, nous référerons au terme de stratégie dans le sens où Paris et *al.* (1983) l'entendent, qui englobe les termes *stratégie* et *habileté*, à condition que le lecteur soit conscient de leur utilisation, et ce, qu'elle soit efficace ou non (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008). En effet, un lecteur ne peut expliciter des processus dont il n'a pas conscience. En dernier lieu, nous tiendrons compte également de la définition de Bégin

(2008) dans l'élaboration de notre classification, qui définit une stratégie comme une catégorie d'actions.

Les classifications des stratégies de lecture

Afin d'arriver à un choix approprié d'une classification de stratégies de lecture pour notre étude, nous avons exploré différents modèles utilisés auprès des adultes au postsecondaire. D'abord, plusieurs auteurs classifient les stratégies de lecture en trois groupes (Mokhtari et Reichard, 2002; Mokhtari et Sheorey, 2002; Mokhtari, Sheorey et Reichard, 2008; Sheorey et Mokhtari, 2001; Parera, 2006) : les stratégies métacognitives (ou globales), les stratégies cognitives (ou de résolution de problèmes) et les stratégies de support (voir exemple de classification au tableau I). Les *stratégies métacognitives* sont orientées vers l'analyse globale d'un texte, afin de déterminer une intention, de planifier et d'évaluer la démarche de lecture. Les *stratégies cognitives*, elles, sont les actions et les procédures utilisées par le lecteur pour résoudre des problèmes de compréhension. Enfin, les *stratégies de support* sont des mécanismes fonctionnels pour faciliter la lecture. En somme, ces trois catégories de stratégies interagissent et influencent de manière importante la compréhension d'un texte (Mokhtari et Reichard, 2002).

À cette classification, Mokhtari et Sheorey (2002) ajoutent deux moyens utilisés uniquement par des lecteurs en langue seconde, c'est-à-dire «traduire d'une langue à l'autre» et «réfléchir dans les deux langues». Nous les avons retenus dans notre classification étant donné que les apprenants autochtones ont souvent à transiger avec deux ou plusieurs langues. En ce qui regarde la recherche sur les lecteurs en langue seconde (dans un contexte d'apprentissage au postsecondaire), des conclusions semblables à celles des études mentionnées précédemment ressortent : les lecteurs en langue seconde ne sont pas si différents des lecteurs en langue première, les deux utilisent des stratégies efficaces pour comprendre un texte (Mokhtari et Reichard, 2004). Une autre étude menée par Sheorey et Mokhtari (2001) avait pour but d'examiner la différence dans l'utilisation des stratégies de lecture d'étudiants anglophones en langue première (L1) et en langue seconde (L2). Les résultats démontrent que dans les deux groupes (L1 et L2), les étudiants qui démontrent des habiletés élevées en lecture manifestent un niveau comparable dans l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives. Dans un autre ordre d'idées, l'étude menée auprès d'étudiants iraniens (qui utilisent l'anglais comme L1) et indiens (qui utilisent l'anglais comme L2) fait ressortir que les deux groupes utilisent des stratégies de lecture similaires. Toutefois, les étudiants en langue seconde ont rapporté utiliser

davantage de stratégies de lecture que ceux utilisant l'anglais comme langue première (Karbalaeei, 2010).

En comparant les différentes classifications, nous constatons un manque de constance dans la catégorisation des stratégies cognitives et métacognitives. Le tableau I est un exemple parmi d'autres. Notamment, dans la classification de Bégin (2008), on constate une différence marquante par rapport aux autres taxonomies, puisque les stratégies sont considérées comme étant des catégories d'actions, de techniques et de procédures de nature cognitive ou métacognitive, tandis que les auteurs précédents considèrent chaque action comme une stratégie. De plus, dans des classifications comme celle de Mokhtari et Sheorey (2002), la plupart des stratégies de support sont en fait des actions cognitives.

Tableau I
Classification des stratégies de lecture de Mokhtari et Sheorey (2002)
Traduction libre du *Survey of Reading Strategies (SORS)*

Les stratégies globales [ou métacognitives]	Avoir une intention de lecture
	Activer ses connaissances antérieures
	Avoir un aperçu du texte avant de débiter la lecture
	Vérifier si le contenu du texte correspond avec son intention de lecture
	Noter les caractéristiques du texte (ex. longueur et organisation)
	Décider sur quoi porter attention et ce qu'il faut ignorer
	Utiliser les supports typographiques (tableaux, figures) pour améliorer la compréhension
	Se servir des indices contextuels pour une meilleure compréhension durant la lecture
	Utiliser les indices typographiques pour identifier l'information-clé (majuscules, italique)
	Faire une analyse critique et évaluer l'information présentée dans le texte
	Vérifier sa compréhension lorsqu'une nouvelle information est rencontrée
	Émettre des hypothèses sur le contenu du texte pendant la lecture
	Vérifier si les hypothèses émises sont vraies ou fausses
Les stratégies de résolution de problèmes [ou cognitives]	Lire lentement et de manière attentive pour assurer la compréhension
	Gérer sa concentration
	Ajuster sa vitesse de lecture selon le texte
	Lorsque le texte devient difficile, porter attention à ce qu'on lit
	Prendre des pauses pour penser à ce que l'on est en train de lire
	Visualiser l'information
	Relire pour une meilleure compréhension d'un texte lorsqu'il est difficile
Les stratégies de support	Anticiper ou deviner la signification des nouveaux mots
	Prendre des notes
	Lire à haute voix lorsque le texte est difficile
	Souligner, encercler ou mettre en évidence des informations textuelles
	Utiliser des références comme aide (dictionnaires)
	Paraphraser (formuler dans ses propres mots) pour une meilleure compréhension
	Faire des allers-retours pour faire des liens entre les idées
	S'auto-questionner
Traduire d'une langue à une autre (L2)	
Réfléchir dans les deux langues (L2)	

Pour pallier à ces lacunes, nous avons retenu, dans un premier temps, comme fondement pour notre cadre de référence la classification des stratégies d'apprentissage de Bégin (2008), puisque cette dernière s'appuie sur un nombre réduit d'opérations mentales sous-jacentes aux actions, synthèse récente des travaux du domaine (voir tableau II). Cependant, nous avons

développé chaque catégorie de stratégies en fonction des actions propres à la lecture, telles qu'on peut les trouver dans les différentes classifications, sans distinction de leur nature cognitive ou métacognitive. Ces actions peuvent être considérées comme des indicateurs des stratégies de lecture.

Tableau II
Extrait de la taxonomie des stratégies d'apprentissage de Bégin (2008)

Taxonomie des stratégies métacognitives					
Anticiper Sert à envisager les ressources aux situations ou conditions potentielles. Tenter de prévoir les connaissances, procédures, actions ou situations pouvant se présenter étant utiles aux tâches ou situations.			S'autoréguler Permet une adaptation de l'utilisation plus efficace et plus rentable des ressources personnelles et environnementales. Implique l'amélioration ou l'adaptation aux situations ou événements.		
<i>Actions, techniques ou procédures</i>					
Identifier ses connaissances antérieures pertinentes en lien avec les conditions ou situations			S'auto-observer : prise de conscience de ses mécanismes, procédures et connaissances, des situations ou tâches impliquées.		
Considérer les exigences ou les besoins et ceux étant possibles			Contrôler : analyse progressive des caractéristiques et de la valeur des activités liées aux exigences et la sélection de moyens activés et des résultats obtenus.		
Créer des représentations mentales et ceux étant possibles			Juger : mise en relation des objectifs visés avec l'efficacité perçue des ressources utilisées.		
Planifier			S'ajuster : ajustement des ressources ou des connaissances métacognitives selon les résultats ou les conditions observées selon les attentes.		
Émettre des hypothèses			S'informer : rechercher des informations en lien avec les tâches, aux situations ou aux conditions d'utilisation des connaissances selon les besoins, exigences ou objectifs.		
Taxonomie des stratégies cognitives de traitement					
Sélectionner Rechercher et identifier les informations pertinentes possédant des critères prédéterminés.	Répéter Reproduire à plusieurs reprises l'information par la même procédure ou des actions combinées ou différentes procédures.	Décomposer Défaire le tout en parties, ayant leurs caractéristiques propres.	Comparer Rechercher des éléments, des caractéristiques permettant d'établir des liens entre les informations.	Élaborer Transformer l'information pour exprimer sous différentes formes ses caractéristiques ou composantes.	Organiser Construire des connaissances selon des caractéristiques ou une disposition permettant d'identifier ou d'augmenter sa valeur sémantique.
<i>Actions, techniques ou procédures</i>					
Noter : souligner, surligner, encadrer, écrire, dire, etc.	Redire plusieurs fois à voix haute : redire mentalement, réécrire ou relire plusieurs fois, réviser, etc.	Séparer en petites parties : identifier les composantes ou caractéristiques, identifier les étapes ou procédures, etc.	Rechercher des différences : identifier des ressemblances, des rapports entre les dimensions, rechercher des rapports d'importance, d'ordre ou de séquence.	Paraphraser : créer des exemples, des analogies, etc.	Création ou application d'une mnémotechnique : construction de schémas, de diagrammes ou de tableaux, regroupement par ensembles selon des caractéristiques, etc.

Nous avons tenu compte, dans un deuxième temps, du modèle d'El-Koumy (2004), qui propose une liste d'actions qu'il qualifie lui aussi de stratégies de lecture, similaire à celles des auteurs précédents et qui sont classées selon les trois temps de lecture (avant, pendant et après). Fait intéressant, cette liste permet de situer les actions utilisées par le lecteur selon les étapes d'une démarche de lecture. Nous avons cependant scindé la période «avant» la lecture en deux

temps : «la planification de la période de lecture» qui comprend la gestion des différents aspects tels que les ressources, les conditions et le temps; «en débutant la lecture» qui comprend les actions de survol préliminaires à la lecture à proprement parler.

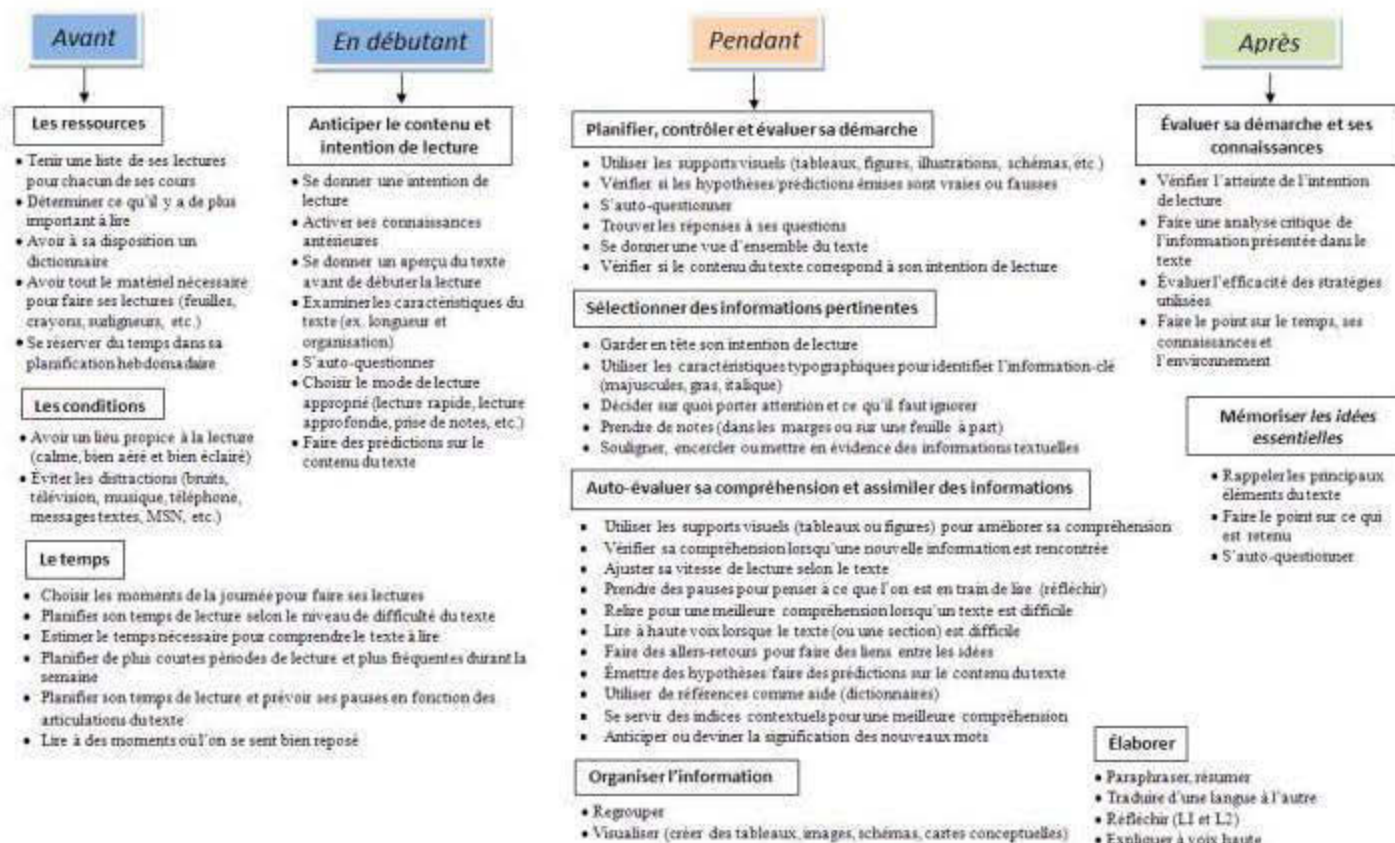
Dans un troisième temps, nous nous sommes référés au modèle de Nist et Holschuh (2000) sur les stratégies de compréhension en lecture au postsecondaire, puisque c'est celui qui se rapproche le plus des exigences de la lecture de niveau universitaire (voir tableau III).

Tableau III
Les stratégies de compréhension de niveau postsecondaire de Nist et Holschuh (2000)
Traduction libre de *Comprehension Strategies at the College Level*

Stratégies		
d'organisation	de sélection	d'élaboration
Construire l'organisation d'un texte	Souligner	Élaborer des questions
Représenter l'information à l'aide d'une carte conceptuelle	Annoter	Reformuler verbalement
Se donner un aperçu du texte		Vérifier ses connaissances

Finalement, la classification des stratégies de lecture retenue pour la présente étude comprend les catégories mentionnées plus haut. Des actions et des techniques sont présentées pour chacune des catégories (voir tableau IV).

Tableau IV
 Classification des stratégies de lecture retenue
 (inspirée de Bégin, 2008; Ek-Koumy, 2004; Nist et Holschuch, 2000; Mokhtari et Sheorey, 2002;
 Sheorey et Mokhtari, 2001)



De plus, les stratégies de lecture des étudiants autochtones seront examinées dans un cadre métacognitif qui nous permettra de connaître en profondeur leurs raisonnements sous-jacents à l'utilisation de stratégies pendant que ces derniers lisent. La verbalisation constitue un moyen pertinent pour explorer les stratégies de lecture, puisque plusieurs chercheurs utilisent des questionnaires d'entrevue afin d'y parvenir (El-Koumy, 2004; Eme et Rouet, 2001; Nash-Ditzel, 2010; Parera, 2006). Nous porterons aussi une attention particulière à leur perception d'eux-mêmes comme lecteur, compte tenu de son importance dans le processus complexe de la lecture de niveau universitaire. Ceci étant dit, le prochain chapitre présente la méthodologie utilisée pour répondre à la question de recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre expose la démarche méthodologique retenue pour cette recherche. Nous précisons d'abord le type de recherche. Nous poursuivons avec les modalités de recrutement des participants. Nous enchaînons avec la présentation des instruments de collecte de données ainsi que le traitement et l'analyse retenus. Nous terminons ce chapitre avec les considérations éthiques.

Le type de recherche

Cette étude est de type mixte, exploratoire et descriptif. Une étude qualitative, dans le cadre de la présente recherche, permet d'approfondir notre connaissance du raisonnement des étudiants, de la préciser, ce qui vient combler les limites des études quantitatives qui ne permettent pas de connaître un phénomène en profondeur. Une analyse quantitative des données permettra de quantifier les données issues des trois sources de données (le questionnaire introspectif, la grille d'observation et l'entrevue), en ayant recours à des méthodes d'échelles : l'échelle nominale pour les entrevues et la grille d'observation ainsi que l'échelle de Likert pour le questionnaire introspectif (Dépelteau, 2007).

Une recherche de type exploratoire a comme objectif «de combler un vide, une lacune dans les écrits à propos de l'objet» (Van Der Maren, 2004, p. 192). La présente étude a été conçue pour combler un manque de connaissances sur les stratégies de lecture élaborées par les étudiants autochtones, et ce, dans un contexte d'apprentissage universitaire. En effet, nous avons constaté que la question avait été peu explorée jusqu'à maintenant.

Une recherche qualitative descriptive est appropriée au contexte de cette étude pour deux raisons. D'abord, étant donné que le nombre d'étudiants autochtones débutant des études universitaires à l'automne 2009 à l'UQAT au campus de Val-d'Or est réduit: nous aurons accès à un nombre restreint de sujets. Ensuite, nous avons choisi une combinaison d'instruments afin de décrire en profondeur les particularités de l'expérience de ces étudiants dans le cadre d'une tâche de lecture de niveau universitaire, ce qui est tout à fait pertinent dans le cas d'une recherche qualitative.

Le recrutement des étudiants

Les étudiants autochtones ciblés pour cette étude sont ceux ayant débuté leur première année d'études universitaires à l'automne 2009. La cohorte d'étudiants autochtones anglophones pour le programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire a été ciblée, en raison du fait que c'était la seule cohorte qui comprenait exclusivement des étudiants de première année. Le recrutement des étudiants a eu lieu dès le début de la session. Une lettre d'invitation à participer au projet a été acheminée à chacun des étudiants. L'étude, ses objectifs et ses retombées ont aussi été présentés afin d'établir un lien de confiance et de les convier à participer à la recherche. Ainsi, le groupe ciblé pour cette étude est un groupe naturel qui n'est pas forcément représentatif de l'ensemble des étudiants autochtones, ce qui constitue une limite qu'il importe de souligner.

L'instrumentation

Afin de répondre à la question de recherche, trois instruments ont été utilisés. La comparaison des réponses provenant des trois sources des données (questionnaire, grille d'observation et entrevue) a été un moyen pour valider les réponses des sujets (Miles et Huberman, 2007). Cette stratégie de recherche, qui consiste à recourir à plusieurs modes de collecte de données, permet à chacun des outils de compenser pour les limites des autres (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Le questionnaire nous permet de connaître les actions que les étudiants disent faire lorsqu'ils lisent; la grille d'observation nous permet de recenser quelques comportements caractéristiques observables à partir d'une tâche de lecture; et l'entrevue nous donne accès au raisonnement stratégique des apprenants face à cette tâche de lecture et de faire des liens avec les réponses des étudiants au questionnaire. Les instruments ont été révisés et pré-expérimentés en vue d'y apporter des correctifs avant l'étape de la collecte de données.

Les modalités d'élaboration des instruments

Trois instruments de collecte de données ont été élaborés pour cette recherche : un questionnaire introspectif, une tâche de lecture et une grille d'observation, ainsi qu'un guide d'entrevue semi-dirigé. Concernant le questionnaire introspectif, une première version en langue française a été élaborée à partir de différents instruments existants dans la littérature en anglais. Les thèmes abordés (sentiment de compétence, les stratégies de lecture : avant, pendant et après)

ont été sélectionnés à partir des éléments retenus dans le cadre de référence. La première partie du questionnaire porte sur les lectures des étudiants des huit derniers mois, plusieurs énoncés ont été tirés du questionnaire de Shell, Colvin et Bruning (1989). La deuxième partie du questionnaire aborde le sentiment de compétence en tant que lecteur, et tient compte de la démarche proposée par Bandura (2006). Les énoncés débutent par l'expression «je peux» afin que les étudiants fassent part de leur jugement sur leur capacité à accomplir les tâches de lecture dans un contexte d'apprentissage universitaire. De plus, pour spécifier les différents aspects reliés à la lecture universitaire, i.e. les différentes tâches et processus impliqués dans la lecture, nous nous sommes référés à Cartier (1997) ainsi que Shell, Colvin et Bruning (1989). Pour la troisième partie du questionnaire - la plus importante - les énoncés ont été tirés de nombreux instruments de mesure de la conscience métacognitive en lecture existants (El-Koumy, 2004; Miholic, 1994; Mokhtari et Shoerey, 2002; Mokhtari et Reichard, 2002; Mokhtari, Sheorey et Reichard, 2008; Schmitt, 2005; Shoerey et Mokhtari, 2001). Une fois ce questionnaire finalisé en langue française, celui-ci a été traduit en anglais. Ensuite, une traduction inversée (de la version anglaise au français) a été effectuée afin de s'assurer de la validité et de la fidélité de la traduction initiale (français-anglais). Enfin, une révision du questionnaire en anglais a été effectuée auprès d'étudiants autochtones issus de la population cible (qui fréquentaient l'université à l'automne 2009 ou qui ont déjà fréquenté l'université) mais qui ne faisait pas partie de la présente étude. Voici donc une «catégorisation» des personnes au moment où elles ont accepté de se prêter à l'exercice :

- Celles ayant comme langue première le cri et l'anglais comme langue seconde (trois personnes). Il s'agit de trois étudiants, en deuxième ou en troisième année à l'UQAT. Deux de ces personnes utilisent aussi un peu le français comme troisième langue.
- Celles ayant comme langue première le français, l'algonquin ou l'atikamekw comme langue seconde et ensuite l'anglais comme troisième langue (deux personnes). L'une d'entre elles a entamé des études universitaires à l'UQAT. L'autre personne détient un diplôme d'études universitaires (baccalauréat) dans une autre institution.
- Celles ayant comme langue première l'algonquin, le français comme langue seconde et l'anglais comme troisième langue (deux personnes). L'une d'entre elles a entamé des études universitaires à l'UQAT.
- Celles ayant l'anglais comme langue première, dont l'une de ces personnes parle uniquement l'anglais (trois personnes). Deux de ces personnes parlent le français comme langue seconde et ont entamé des études universitaires à l'UQAT.

En tout, six personnes sur dix ont retourné le questionnaire. Les quatre autres personnes n'ont pas répondu en raison du manque de temps ou parce qu'elles n'ont pas communiqué avec la chercheuse après la seconde relance.

Cette démarche a été réalisée afin de nous assurer que les énoncés et les questions étaient compréhensibles pour des étudiants qui utilisent l'anglais comme deuxième ou troisième langue. Une fois l'évaluation de la clarté des questions complétée par des membres de la population cible, celui-ci a été produit en quatre versions dans un ordre contrebalancé¹⁴. Quarante sujets bilingues¹⁵ ont répondu à l'une des quatre versions du questionnaire. Cette procédure a été utilisée afin de nous assurer que la version française du questionnaire soit équivalente à la version anglaise. Les résultats provenant des quatre versions du questionnaire introspectif ont été analysés à l'aide du logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Pour ce faire, deux techniques ont été utilisées : l'analyse de variance sur les pointages totaux des sujets et les tests-T indépendants sur chacun des items du questionnaire en français et en anglais (Vallerand, 1989).

À partir des réponses provenant des quatre groupes, l'analyse de variance a d'abord été effectuée sur les pointages totaux des sujets participants. Afin de s'assurer que les versions en anglais et en français étaient équivalentes, il ne devait y avoir aucune différence significative entre ces quatre groupes concernant le pointage des échelles. Ainsi, les résultats en-dessous du seuil de signification ($p < .10$) dans la même langue indiquent un problème sur le plan de la formulation de l'énoncé, puisque les répondants ont une compréhension différente d'une même question dans une même langue, tandis que des différences de pointages dans les versions ou extraits de version d'une langue à l'autre indiquent un problème sur le plan de la traduction. Une section du questionnaire a attiré notre attention (section 3 – les stratégies d'organisation). Pour la question 68, nous avons constaté un problème de traduction pour les quatre groupes. Il a été nécessaire de reformuler l'item en français afin de le clarifier.

Des test-t indépendants ont été effectués sur chacun des items du questionnaire afin de mesurer l'équivalence de ces derniers dans les deux langues. Ainsi, des tests-t non-significatifs

¹⁴ Les quatre versions des questionnaires étaient réparties de la façon suivante : 1) français; 2) anglais; 3) français-anglais; 4) anglais-français.

¹⁵ Pour vérifier le niveau de bilinguisme des sujets, ces derniers devaient indiquer sur une échelle de 1 (très peu) à 4 (parfaitement) à quel point ils peuvent lire, écrire, comprendre une conversation et s'exprimer en français et en anglais. Le degré de bilinguisme était obtenu en additionnant les points sur les quatre dimensions. Ainsi, plus le pointage était élevé pour les deux langues, plus les personnes avaient un degré de bilinguisme élevé. Pour les besoins de notre étude, nous avons porté une attention particulière à la dimension de la lecture, qui devait s'élever à trois pour être retenu.

indiquaient l'équivalence des items ($p > .10$) alors que des résultats significatifs indiquaient une non équivalence. Les problèmes rencontrés à propos des items étaient de deux ordres : 1) les personnes dans les deux groupes qui répondaient à la même question de manière différente en français et en anglais, ce qui signifiait un problème au niveau de la traduction; 2) les personnes dans les deux groupes qui répondaient à la même question de manière différente (et ce, dans la même langue), ce qui signifiait un problème de compréhension.

Pour ce qui est de la tâche de lecture, elle a été élaborée à partir d'un texte sélectionné dans le *Journal of American Indian Education* (Kirkness, 1999). L'extrait du texte sélectionné pour la tâche texte comprend 1607 mots et réfère à des aspects historiques en lien avec l'éducation des Autochtones au Canada. Les questions de compréhension et les «processus» ciblés pour chacune des questions étaient les suivants : résumer, paraphraser, organiser et sélectionner. En ce qui a trait au développement de la grille d'observation, celle-ci a été élaborée à partir de classification des stratégies de lecture retenue pour la présente étude : seuls les comportements observables ont été retenus. Ceux-ci ont été définis de manière précise et la grille d'observation a été expérimentée à quatre reprises auprès d'un petit groupe de trois personnes en train de lire afin d'y apporter des améliorations.

Enfin, pour ce qui est de l'entrevue, le questionnement a été formulé en fonction de la question de recherche et des sous-questions qui en découlent: «*Quelles stratégies de lecture les étudiants autochtones de première année d'université élaborent-ils lorsqu'ils ont à lire un texte d'apprentissage de niveau universitaire?*» : 1) De quelles stratégies de lecture ont-ils conscience? 2) Quand et pourquoi les élaborent-ils? 3) De quelle façon les gèrent-ils? Ce questionnaire d'entrevue a également été pré-expérimenté auprès d'étudiants autochtones qui utilisent l'anglais comme langue seconde, afin de voir si les sujets comprenaient bien le sens des questions posées. Cette précaution a été utilisée afin de minimiser les risques d'erreurs, par l'identification des lacunes et des questions ambiguës (Bolton, 1993).

Le questionnaire introspectif

Le but du questionnaire était de recueillir des données sur le sentiment de compétence des étudiants face à la lecture universitaire et sur les perceptions qu'ils avaient de leur propre démarche de lecture. Une autre finalité du questionnaire était de leur permettre de réfléchir sur leurs stratégies de lecture avant la tâche de lecture et l'entrevue. Il permettait aussi d'avoir un

premier contact avec les personnes (Lorenzi-Cioldi, 2003). Ainsi, le questionnaire explorait trois aspects : le premier s'intéressait aux types de textes lus par les étudiants au cours des mois précédant le début de leur formation universitaire. Le second volet évaluait le sentiment de compétence face à différentes tâches de lecture que l'étudiant pouvait rencontrer dans le cadre de ses études universitaires. Le troisième volet abordait les stratégies de lecture mobilisées avant, pendant et après la lecture, par l'entremise d'énoncés d'actions liées à des stratégies, telles que la planification de la période de lecture, la sélection d'informations pertinentes dans un texte, l'élaboration, etc.

De façon plus précise, pour le premier volet abordant les types de textes lus, l'étudiant devait indiquer sa fréquence de lecture de différents types de textes au cours des huit derniers mois. Pour ce faire, il devait indiquer cette fréquence de lecture à l'aide d'une échelle de Likert de 1 à 4 (1 : jamais, 4 : très souvent).

Pour ce qui est du sentiment de compétence, l'étudiant devait évaluer la perception qu'il a de sa propre capacité à réussir différentes tâches de lecture universitaire sur une échelle de 0 à 100 (0, le lecteur croit n'avoir aucune chance de réussir; 100, le lecteur est complètement certain de réussir).

En ce qui concerne les stratégies de lecture, l'étudiant devait répondre à chacun des énoncés en fonction de sa perception de la fréquence d'utilisation des stratégies de lecture. Un nombre pair a été retenu pour l'échelle de Likert¹⁶, car les catégories neutres (qui découlent d'un nombre impair) réduisent la possibilité de différencier les données, et peuvent devenir difficiles à interpréter si plusieurs personnes choisissent ce type de réponses (Fortin, 2005). Afin de s'assurer que les étudiants répondent au questionnaire selon ce qu'ils font vraiment plutôt que ce qu'ils pensent qu'ils devraient faire, des énoncés mutuellement incompatibles ont été incorporés pour chacune des catégories de stratégies de lecture. La dernière partie du questionnaire recueillait quelques données sociodémographiques sur la ou les langues maîtrisées, le statut familial, le niveau de scolarité atteint au moment de l'admission à l'université, les autres formations suivies ainsi que d'autres types de données qui pouvaient avoir une relation avec le développement des

¹⁶ «Échelle de mesure des attitudes, des croyances et des jugements, comprenant de trois à onze catégories égales, s'étendant d'une extrémité inférieure à une extrémité supérieure de réponses possible. *Ex. : 1. très important; 2. important; 3. neutre; 4. peu important; 5. aucune importance*» (Legendre, 2005).

stratégies de lecture. Il est possible de consulter la version anglaise du questionnaire introspectif en annexe¹⁷.

Les réponses au questionnaire nous ont donné un aperçu sur les types de textes lus par les étudiants avant le début de leur formation. Ces réponses nous ont aussi permis d'avoir une idée du sentiment de compétence des étudiants face à la lecture universitaire et, d'avoir un aperçu des stratégies de lecture que ces derniers disent utiliser. Un questionnaire de ce type comprend certaines limites : les réponses des étudiants peuvent être biaisées compte tenu de la désirabilité sociale qu'il suscite. Comme certains auteurs l'ont soulevé (Mokhtari et Reichard, 2002; Mokhtari, Sheorey et Reichard, 2008), les étudiants ne font pas toujours les actions qu'ils choisissent dans ce type de questionnaires, ce qui limite la validité de l'instrument. Ainsi, en combinant plusieurs instruments (entrevue, tâche de lecture et observations) pour la collecte des données afin de comprendre en profondeur le processus de lecture des sujets, le caractère mixte de la présente étude prend tout son sens.

Le questionnaire introspectif a été administré en groupe au début de la session hiver 2010 et les étudiants y ont répondu par écrit. Nous avons fait un bref rappel du projet de recherche aux étudiants avant de distribuer le questionnaire. L'avantage de disposer de telles conditions est que les étudiants ont pu poser des questions pour mieux comprendre les énoncés.

L'observation en cours de tâche de lecture et l'entrevue qui a suivi cette première étape de la collecte des données s'est tenu la semaine suivante avec les étudiants désireux d'y participer. Nous souhaitons recruter entre trois à cinq étudiants pour cette seconde étape. Si un nombre plus élevé d'étudiants se portaient volontaires, nous avons prévu organiser plusieurs rencontres.

L'observation de la tâche de lecture

Afin d'obtenir des données plus objectives et en vue d'aborder une discussion de groupe à partir de faits concrets et d'une expérience fraîche à la mémoire, nous avons placé ces étudiants en situation de lecture pour les amener à mobiliser des stratégies. Nous avons prévu observer quelques comportements caractéristiques des stratégies des étudiants face à une tâche de lecture

¹⁷ Voir appendice H.

qu'ils puissent expliciter leurs stratégies de lecture. De plus, il est possible, advenant le cas où il y avait plus d'un participant à l'entrevue, que les discussions s'en trouvent enrichies (Geoffrion, 2003). L'étudiant devait parler de ses stratégies; les questions posées par la chercheure étaient conçues pour rendre explicite la démarche de lecture de l'étudiant.

En ce qui concerne le déroulement de l'entrevue, la plupart des questions consistaient à faire un retour sur les stratégies de lecture mentionnées par l'étudiant pour compléter la tâche de lecture. Les questions étaient aussi en lien avec les observations effectuées lors de la tâche de lecture. On trouvera en annexe¹⁹ le canevas d'entrevue²⁰.

Deux limites importantes sont à soulever par rapport à l'entrevue. La première, étant donné que la discussion était enregistrée, la difficulté à créer un environnement naturel de discussion est un élément à soulever. Cela a peut-être été un facteur de stress qui a une incidence sur le comportement des étudiants, voire sur leur capacité à verbaliser leurs processus cognitifs. La deuxième limite concerne la langue : l'anglais, utilisé à l'oral et à l'écrit lors de la distribution du questionnaire introspectif et l'entrevue, est une langue seconde pour la chercheure et pour une bonne partie des participants à l'étude. Nous avons dû faire preuve de vigilance dans la manière de formuler les questions et de valider la compréhension des réponses auprès des étudiants. Enfin, il importe de mentionner que les rapports verbaux émis par les sujets comportent aussi leurs limites : en effet, ces derniers peuvent ne pas avoir accès à leur mémoire concernant leurs processus cognitifs. Par conséquent, l'inférence sur les causes de leurs comportements par le sens commun et sur ce qu'ils peuvent observer, fait en sorte qu'ils ne sont pas toujours en mesure de parler de leur expérience réelle (Ericsson et Simon, 1996). Le recours à une grille d'observation et à une tâche de lecture facilite l'accès à leurs raisonnements.

Le traitement et l'analyse des données

Dans notre analyse des données, différentes méthodes quantitative et qualitatives ont été privilégiées. Celles-ci variaient en fonction des besoins de chaque instrument utilisé pour la présente recherche. Ces méthodes sont les suivantes : le recours à des statistiques descriptives pour les données issues du questionnaire introspectif, la quantification des comportements

¹⁹ Voir appendice I.

²⁰ Voir appendice D.

observés lors de la tâche de lecture, l'analyse de contenu pour l'entrevue et la comparaison des sources des données afin de voir si les informations étaient congruentes.

Il était prévu que les réponses obtenues dans le questionnaire introspectif soient dépouillées pour constituer un inventaire des stratégies de lecture élaborées d'après un groupe d'étudiants autochtones. En compilant les résultats de chacune des questions dans le logiciel SPSS, nous avons obtenu une moyenne de la fréquence de l'utilisation perçue de ces actions pendant la lecture. Ainsi, cet inventaire nous a permis de décrire les actions utilisées par les sujets pendant la lecture par l'entremise de statistiques descriptives.

Le questionnaire de compréhension présenté lors de tâche de lecture avait pour but d'évaluer la compréhension du texte par les étudiants, et de garder des traces des stratégies utilisées par ces derniers. Les observations lors de la tâche de lecture ont servi à mettre en contexte l'entrevue devant avoir lieu immédiatement après la tâche. Ainsi, les observations issues de cette tâche ont été consignées afin de voir si ces comportements étaient mentionnés par les sujets, soit lors de l'entrevue ou dans le questionnaire introspectif. Également, les questions découlant de ces observations ont permis de connaître les raisonnements des étudiants (le quand, le comment et le pourquoi).

Les réponses du questionnaire de compréhension ont été corrigées afin de voir si les sujets ont été en mesure de mobiliser les processus de lecture ciblés pour répondre aux questions. Les données issues de la grille d'observation ont été comparées avec celles du questionnaire introspectif et les actions mentionnées lors des entrevues afin de voir ce que les sujets avaient à dire en lien avec ces observations.

L'analyse de contenu

Nous avons prévu procéder à une analyse du contenu des entrevues, après en avoir retranscrit l'enregistrement. Tel que proposé par Dagenais (1991), la lecture du verbatim à plusieurs reprises a permis de sélectionner les passages pertinents et d'en dégager les premières idées. À l'étape suivante, nous avons prévu catégoriser les stratégies de lecture utilisées par les sujets selon le cadre de référence (van Someren, Barnard et Sandberg, 1994).

Une fois la codification préliminaire des verbatim complétée, nous avons procédé à sa validation (Muchielli, 1996). En effet, certains facteurs humains liés aux intérêts personnels et aux préconceptions de la chercheuse pourraient interférer dans la codification des stratégies de lecture utilisées par les sujets. Par conséquent, des précautions ont été prises afin de minimiser ces biais, notamment par la validation inter-juges, qui a consisté, avec l'aide d'un chercheur indépendant, à faire la lecture d'un extrait d'un verbatim d'entrevue (les dix premières pages) et à catégoriser les propos des participants selon les stratégies de lecture retenues dans la classification. Une équivalence supérieure à 80 % entre les classifications des chercheurs assurera la fiabilité de la codification (Miles et Huberman, 2007). Au total, 47 extraits du même verbatim ont été codés, dont 30 de ces codes étaient identiques pour les deux codeurs, ce qui a résulté en un taux de fiabilité de 64%. Après discussion entre les deux codeurs, le taux de fiabilité s'élevait à 89,5%.

La comparaison des sources de données

La comparaison des réponses provenant des trois sources de données avait comme but de voir si ces dernières étaient différentes d'une source à l'autre (Miles et Huberman, 2007). À l'aide de ces mesures indépendantes (le questionnaire introspectif, la tâche de lecture qui comprenait une grille d'observation, l'entrevue), nous souhaitons voir si les résultats allaient dans le même sens d'une source à l'autre, ce qui nous a permis d'obtenir une certaine fiabilité quant aux réponses émises par les participants. Ainsi, en examinant les données provenant de trois méthodes, il a été possible de mieux décrire les stratégies de lecture utilisées par les étudiants ayant participé à la présente étude.

Les considérations éthiques

La recherche a été exécutée conformément à la Politique d'éthique de la recherche impliquant des sujets humains de l'UQAT. Le projet de recherche a été présenté aux étudiants afin d'obtenir un consentement écrit libre et éclairé de leur part. La permission d'enregistrer l'entrevue a été demandée par la chercheuse. Les informations fournies par les étudiants ont été conservées confidentiellement et les résultats seront présentés de manière anonyme. Étant donné que cette recherche a été réalisée auprès de sujets issus des communautés des Premières Nations et désirant porter une attention particulière à l'éthique de la recherche impliquant les peuples autochtones, nous avons respecté les principes émanant du Protocole de recherche des Premières

Nations du Québec et du Labrador (2005). Le projet de recherche a aussi été présenté aux instances éducationnelles autochtones concernées afin d'obtenir leur autorisation de solliciter des étudiants provenant de leurs communautés. Conformément à l'engagement de la part de la chercheuse envers chacune de ces communautés ou instances, une consultation sera effectuée auprès de ces dernières afin de présenter les résultats préliminaires, d'impliquer ces communautés ou instances dans l'élaboration des conclusions, et ce, en leur donnant l'occasion de poser des questions et de valider leur compréhension des résultats. On retrouvera en annexe²¹ les lettres d'appui des communautés algonquines et cries, ainsi que celles des autres instances éducationnelles dont il est question.

Concernant la suite à donner à l'entrevue, nous avons anticipé la possibilité que les réflexions suscitées chez les étudiants mette en évidence un besoin en termes de soutien dans le développement de leurs stratégies de lecture. Par conséquent, un suivi personnalisé auprès des étudiants ayant participé à cette étude nous permettra de répondre à leurs besoins spécifiques en tant que lecteur. De plus, des interventions ciblées ont été réalisées en classe au cours de la session d'été 2009 sur les trois processus de lecture émanant du modèle de Nist et Holschuh (2000) : sélectionner, élaborer et organiser l'information. Finalement, ce projet de recherche a été soumis au Comité éthique de la recherche (CÉR) de l'UQAT et le certificat d'éthique a été obtenu en décembre 2009.

²¹ Voir appendice C.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION, ANALYSE, INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le but du projet de recherche est de mieux connaître les stratégies de lecture utilisées par des étudiants autochtones tel que rapporté par ces derniers, plus particulièrement, la question de recherche et les sous-questions sont les suivantes :

«Quelles stratégies de lecture les étudiants autochtones en première année d'université utilisent-ils lorsqu'ils ont à lire un texte d'apprentissage de niveau universitaire?»

- Quel est leur sentiment de compétence face à la lecture universitaire?
- De quelles stratégies de lecture ont-ils conscience?
- Quand et pourquoi les mobilisent-ils?
- De quelle façon les gèrent-ils?

Pour y parvenir, nous avons proposé aux étudiants, dans un premier temps, de compléter un questionnaire introspectif sur la lecture universitaire. Dans un deuxième temps, au cours de la semaine qui a suivi la passation de ce questionnaire, nous leur avons proposé une tâche de lecture afin de leur permettre d'explicitier les stratégies utilisées pendant la tâche de lecture par le biais d'une entrevue.

Tout d'abord, nous présentons, analysons, interprétons et discutons des données provenant du questionnaire introspectif pour les six sujets ayant participé à la première partie de la recherche. Ensuite, nous présentons, analysons, interprétons et discutons des données provenant des observations et des entrevues pour les trois participantes disponibles et volontaires pour la deuxième partie de la recherche. Pour ces trois sujets particulièrement, nous confrontons nos observations, leurs commentaires en entrevue et leurs réponses au questionnaire introspectif sur les stratégies de lecture afin d'en vérifier la cohérence.

En conclusion, nous mettons en évidence les stratégies que les étudiants semblent utiliser de manière efficace et nous identifions les stratégies de lecture qui doivent faire l'objet d'une attention particulière.

La présentation des étudiantes ayant participé à l'enquête par questionnaire

Le but de la quatrième partie du questionnaire était de mieux connaître le profil des étudiants qui ont participé à l'étude. Ces données sont de nature plus personnelle : le sexe, l'âge, le nombre d'enfants à charge, le niveau de scolarité à l'admission, les types de formations suivies, le nombre d'années d'arrêt des études, leur occupation avant de débiter leurs études universitaires et le nombre de langues utilisées (parlées, écrites et lues). Le groupe ciblé pour cette étude étaient les neuf étudiantes inscrites à temps plein au Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BÉPEP), en langue anglaise, au campus de l'UQAT à Val-d'Or.

Le profil des étudiantes participantes

Il y a six étudiantes sur neuf qui ont accepté de compléter le questionnaire. La moyenne d'âge du groupe est de 34 ans, la plus jeune ayant vingt et un ans et la plus âgée ayant quarante-six ans. Il ressort aussi que cinq étudiantes sur six ont en moyenne trois enfants à leur charge.

Le niveau de scolarité et formation antérieure des participantes à l'admission

À leur admission à l'UQAT, les six étudiantes avaient fait l'expérience des études collégiales. Toutefois, cinq étudiantes sur six ont été admises sur une base adulte, c'est-à-dire sur expérience pertinente et connaissances appropriées. Une seule a été admise à l'UQAT avec un diplôme d'études collégiales (DEC).

Au niveau collégial, les études suivies par les six étudiantes portent sur la petite enfance, l'éducation spécialisée, les soins infirmiers ainsi que la technologie des affaires. La durée moyenne d'arrêt des études entre le collège et l'université s'établit à 7,3 années. Trois des étudiantes ont déjà fait l'expérience des études universitaires, soit dans un programme de certificat (*Aboriginal Rights, Leadership, Cree Litteracy*), soit dans un programme universitaire de baccalauréat (dans le domaine des arts). Ces formations ont été suivies dans des universités anglophones au Québec mais nous ne savons pas si celles-ci ont été complétées. Les étudiantes ont également suivi d'autres formations d'ordre ni collégial ni universitaire, notamment dans les domaines de l'environnement, de l'administration et de la petite enfance.

La situation professionnelle des participantes précédant leurs études universitaires

Avant de débiter leurs études universitaires, cinq des participantes travaillaient dans le domaine de la petite enfance, dont quatre dans leurs communautés respectives. La sixième était étudiante dans une autre université mais a pris un temps d'arrêt d'une session avant de débiter ses cours à l'UQAT.

Les langues utilisées par les participantes

En ce qui a trait aux langues, quatre étudiantes utilisent le cri comme langue première (parlé, écrit et lu). Ces mêmes étudiantes utilisent l'anglais (parlé, écrit et lu) comme langue seconde et le français comme troisième langue (parlé, écrit et lu pour deux d'entre elles, à l'oral seulement pour une troisième). Les deux autres étudiantes utilisent l'anglais comme langue première (parlé, écrit et lu) et le français comme langue seconde (parlé, écrit et lu). Ces deux dernières ne parlent pas de langue autochtone.

Première partie : la présentation et l'analyse des réponses au questionnaire introspectif

La partie qui suit présente les résultats du questionnaire introspectif sur la lecture universitaire. La recherche a été présentée au groupe ciblé ainsi que le formulaire de consentement à la mi-janvier de la session hiver 2010. Six étudiantes ont accepté de participer, ont complété le questionnaire, et étaient toutes intéressées à participer à la tâche de lecture et aux entrevues subséquentes. Le questionnaire examinait treize variables réparties en trois sections²² : 1) les types de texte lus par les étudiants au cours des huit derniers mois; 2) l'évaluation par les étudiants de leur compétence en lecture de niveau universitaire et 3) les stratégies de lecture utilisées. Les données ont été compilées à l'aide du logiciel SPSS.

²² Voir annexe H.

La fréquence des lectures selon les types de textes

La première partie du questionnaire portait sur les types de textes lus par les étudiantes avant et depuis le début de leurs études universitaires. Sur une échelle de Likert de 1 à 4²³, les étudiantes devaient indiquer leur fréquence de lecture au cours des huit derniers mois pour chacun des treize types de textes mentionnés. Les étudiantes pouvaient aussi nommer d'autres types de textes qui n'étaient pas mentionnés dans la liste ainsi que leur fréquence de lecture.

Le tableau V présente la fréquence moyenne de lecture obtenue pour chacun des types de textes dans un ordre décroissant et la fréquence moyenne du groupe pour tous les types de texte.

Tableau V
Fréquence des lectures par type de textes au cours des huit derniers mois

	Consignes enfant (Q12)	Internet (Q11)	Revue hebdomadaire (Q2)	Histoire enfants (Q13)	Courte histoire (Q3)	Journal quotidien (Q1)	Roman (Q5)	Texte collégial (Q8)	Livre philosophie (Q7)	Politiques et procédures (Q9)	Revue professionnelle (Q10)	Bande dessinée (Q4)	Livre poésie (Q6)	Moyenne (tous les items)
Moyenne groupe	3,3	3	2,8	2,8	2,7	2,5	2,5	2,5	2	2	1,8	1,7	1,7	2,4
Moyenne individuelle minimum														1,8
Moyenne individuelle maximum														3,3

La fréquence moyenne du groupe par rapport à la lecture de différents types de textes au cours des huit mois qui ont précédé leurs études est de 2,4/4, la fréquence moyenne individuelle la plus basse étant de 1,8 et la plus élevée de 3,3. En d'autres termes, nous pouvons certes affirmer que les étudiantes ont lu plus ou moins souvent, selon la fréquence rapportée, au cours des huit derniers mois. Le type de texte le plus souvent lu pour cinq des six participantes sont les consignes des devoirs afin d'aider un enfant. En deuxième position viennent les textes dans Internet pour la moitié d'entre elles. Les types de textes les moins souvent lus sont les livres de poésie, les bandes dessinées et les articles des revues professionnelles. Enfin, deux étudiantes ont mentionné lire très souvent d'autres types de textes : une des textes de niveau universitaire; l'autre des textes sur le développement personnel.

²³ Pour cette section du questionnaire, l'échelle est la suivante : 1. Jamais; 2. Pas souvent; 3. Souvent et 4. Très souvent.

Nous retenons de cette analyse que la grande majorité des sujets a lu plus ou moins souvent avant et au début de leurs études universitaires. Cependant, étant donné que les étudiantes ont des responsabilités familiales, l'aide aux devoirs constitue l'un des moments privilégiés pour lire. Malgré le fait que les sujets aient une session d'études universitaires à leur actif (session automne 2009) et que ces derniers aient eu la chance de faire mention d'autres types de textes, une seule étudiante en a fait mention. Doit-on interpréter cela comme un effet d'avoir omis ce type de texte du questionnaire ou est-ce que cela signifie qu'une bonne partie des étudiantes lisent peu les textes qui leur sont proposés dans le cadre de leurs cours?

Le sentiment de compétence des participantes face à la lecture de niveau universitaire

Le sentiment de compétence est une composante majeure de la motivation selon Bandura (1997, cité dans Zimmerman, 2000), étant donné que ce dernier influence le choix d'un individu de s'investir et de persister lors d'une tâche cognitive, et ce, malgré les difficultés rencontrées. Dans cette seconde section du questionnaire, le but est de mieux connaître le sentiment de compétence des sujets par rapport à la lecture de niveau universitaire. Les participantes devaient indiquer, à l'aide d'une échelle de 0 à 100, leur degré de confiance en leur capacité à accomplir douze tâches de lecture universitaire. Le tableau VI présente la moyenne du groupe pour chacune des tâches de lecture dans un ordre décroissant : de la tâche de lecture pour laquelle les participantes ont le degré de confiance le plus élevé jusqu'à celle pour laquelle elles ont le degré le moins élevé.

Tableau VI
Sentiment de compétence des étudiantes selon les tâches de lecture

	Questions choix multiples (Q3)	Discussion (Q10)	Opinion (Q9)	Travail écrit (Q2)	Préparer examen (Q11)	Organiser références (Q12)	Résumé (Q8)	Manuel (Q4)	Revue professionnelle (Q5)	Questions compréhension (Q1)	Analyse cas (Q7)	Vocabulaire et concepts (Q6)	Moyenne (tous les items)
Moyenne groupe	76,7	75,8	74,2	73,3	72,5	72,5	70,8	70	70	66,7	66,7	63,3	71
Moyenne individuelle minimum													42,5
Moyenne individuelle maximum													85,8

Le sentiment de compétence du groupe face à la lecture universitaire se situe à 71%. L'écart est cependant important : la moyenne la plus basse se situe à 42,5 % et la plus élevée à 86%. Les questions à choix multiples lors des examens est la tâche de lecture envers laquelle les étudiantes se sentent le plus compétentes. Également, la lecture d'un texte en vue d'en discuter en

classe est un autre type de tâche où les participantes se sentent compétentes. Les tâches pour lesquelles les étudiantes se sentent le moins compétentes sont la lecture et la compréhension de textes en vue de s'approprier un vocabulaire et des concepts décrivant des représentations abstraites, la lecture de textes présentant un cas en vue d'en faire une analyse et de produire un travail écrit, ainsi que la lecture et la compréhension de consignes en vue de répondre à des questions de compréhension.

Avec la présente étude, nous ne sommes pas en mesure d'établir de lien entre le sentiment de compétence des étudiantes et l'utilisation de stratégies de lecture, étant donné le petit nombre de sujets ayant participé à la cueillette de données. Toutefois, selon l'étude d'Aragon (2004) sur les habitudes d'apprentissage des étudiants autochtones, ces derniers ont un sentiment de compétence peu élevé face à leurs études universitaires. Des recherches sur un plus grand nombre d'étudiants nous permettraient de voir l'influence du sentiment de compétence sur leurs processus d'autorégulation en situation de lecture, selon le modèle développé par Bouffard-Bouchard et Pinard (1988).

Les stratégies de lecture utilisées par les participantes

Dans ce troisième volet du questionnaire, les questions visaient la perception qu'ont les sujets de leurs stratégies de lecture face aux textes de niveau universitaire. Les participantes devaient encrer le chiffre sur une échelle de Likert de 1 à 4²⁴ qui correspondait le mieux à leurs stratégies de lecture (avant, pendant et après). Nous présentons les résultats de façon détaillée pour chacun des temps de lecture et des thèmes qui s'y rattachent. Les thèmes traités sont répartis en fonction des trois temps de lecture : 1) avant (la planification des ressources matérielles, des conditions et du temps; l'anticipation du contenu et l'établissement d'une intention de lecture), 2) pendant (la régulation, la sélection des informations, l'autoévaluation de sa compréhension, l'organisation de l'information et l'élaboration) et 3) après (l'évaluation de sa démarche et la mémorisation).

²⁴ 1. Jamais; 2. Pas souvent; 3. Souvent; 4. Très souvent.

Avant la lecture: la planification

La planification des ressources matérielles

Le tableau VII présente les résultats pour les questions 1 à 5 du questionnaire. Cette première catégorie d'actions concerne les ressources matérielles, la disposition à lire des étudiants ainsi que les outils utilisés afin de mener à bien leurs lectures dans le cadre de leurs cours. Ce thème a obtenu la moyenne de groupe la plus élevée, avec un résultat de 3,2/4. Cela semble indiquer que la planification des ressources nécessaires à la lecture est perçue comme étant particulièrement importante par les participantes.

Tableau VII
Planification des ressources nécessaires à la lecture

	Matériel (Q4)	Dictionnaire (Q3)	Priorité (Q2)	Lire (Q1)	Planification (Q5)	Moyenne (tous les items)
Moyenne groupe (chaque item)	3,7	3,5	3,2	3	2,7	3,2
Moyenne individuelle minimum						2,6
Moyenne individuelle maximum						4

Les étudiantes du groupe indiquent planifier régulièrement les ressources nécessaires à la lecture : elles déclarent disposer très souvent (4) ou souvent (2) du matériel nécessaire pour lire (feuilles pour prendre des notes, crayons, surligneurs, etc.). Elles indiquent aussi disposer très souvent (3) ou souvent (3) d'un dictionnaire lorsqu'elles font leurs lectures. La majorité a également mentionné établir très souvent (3) ou souvent (2) leurs priorités de lecture, et faire la liste des lectures à effectuer pour chacun des cours, et ce, très souvent (1) ou souvent (4).

Ce premier thème constitue l'une des forces du groupe par rapport à leur démarche de lecture.

La planification des conditions de lecture

Le tableau VIII présente les résultats des questions 6 à 13 du questionnaire, dont le thème porte sur les conditions dans lesquelles les étudiantes lisent. Les résultats des questions 6 et 11 n'ont pas été pris en considération dans la moyenne du groupe, ni dans la moyenne individuelle des participantes, compte tenu qu'un résultat élevé pour ces questions ne signifie pas que l'étudiant fait usage d'une stratégie (par exemple, à la question 6 : «je lis à la table de la

cuisine»). Ce thème a la deuxième moyenne la plus élevée des onze thèmes sur les stratégies de lecture, soit 3,1/4, indiquant ainsi que les étudiantes se perçoivent comme planifiant souvent les conditions entourant leurs activités de lecture.

Tableau VIII
Planification des conditions de lecture

	Choix (Q9)	Enfant/lit (Q11)	Calmé/éclairé (Q7)	Même endroit (Q8)	Endroit maison (Q12)	Distractions (Q13)	Bibliothèque (Q10)	Table (Q6)	Moyenne (tous les items)
Moyenne groupe (chaque item)	3,7	3,4	3,3	3,2	3,2	2,7	2,3	2,2	3,1
Moyenne individuelle minimum									2,5
Moyenne individuelle maximum									3,7

Pour ce thème, quatre éléments ressortent. D'abord, le choix de l'environnement dans lequel les sujets lisent est perçu très souvent (4) ou souvent (2) comme étant d'une grande importance. Il ressort aussi que les sujets perçoivent faire leurs lectures très souvent (2) ou souvent (3) lorsque les enfants sont au lit, la grande majorité de ces étudiantes ayant des responsabilités familiales. L'endroit dans lequel les étudiantes font leurs lectures est perçu comme étant très souvent (3) ou souvent (2) calme et bien éclairé. Le lieu de lecture est très souvent (2) ou souvent (3) le même pour les étudiantes. Dans le même ordre d'idées, à la maison, les étudiantes rapportent disposer très souvent (2) ou souvent (3) d'un endroit approprié pour faire les lectures liées à leurs études.

Pour ce qui est des comportements les moins utilisés, nous constatons que la moitié utilise souvent (2) ou très souvent (1) la bibliothèque comme endroit pour lire. Enfin, deux étudiantes ont rapporté lire souvent à la table de la cuisine. Cette action est la moins utilisée par ce groupe, ce qui nous porte à croire que l'endroit pour lire à la maison est ailleurs que la table de la cuisine.

La planification du temps de lecture

Le tableau IX expose les résultats des questions 14 à 22 du questionnaire, dont le thème porte sur la planification du temps de lecture. Les résultats des questions 15 et 19 n'ont pas été pris en compte dans le calcul des moyennes individuelles et de groupe à cause de la formulation

des questions et de leur incidence sur le comportement stratégique du lecteur. Avec un résultat de 2,8/4 pour cette catégorie d'actions, la planification du temps occupe la quatrième place parmi les onze thèmes liés aux stratégies de lecture.

Tableau IX
Planification du temps de lecture

	Moment (Q14)	Difficile (Q17)	Pauses (Q20)	Temps (Q15)	Estimer (Q16)	Reposé (Q21)	Disponibilités (Q18)	Temps nécessaire (Q22)	Même période (Q19)	Moyenne (tous les items)
Moyenne groupe	3,2	3,2	3,2	3	2,7	2,7	2,5	2,5	1,8	2,8
Moyenne individuelle minimum										1,1
Moyenne individuelle maximum										3,7

Pour ce thème, nous constatons que trois comportements, perçus comme étant souvent utilisés, ont obtenu le même niveau d'importance avec une moyenne de 3,2/4. En effet, les étudiantes affirment que le moment de la journée pour lire est important : c'est le cas très souvent (3) ou souvent (2) pour elles. La grande majorité déclare aussi tenir compte qu'un texte difficile est plus long à lire : elles disent en tenir compte très souvent (3) ou souvent (2). Mentionnons aussi que les sujets planifient leurs pauses selon l'articulation du texte : ils rapportent prévoir, très souvent (3) ou souvent (2) cet aspect dans leur planification. Comme autre comportement souvent utilisé, il ressort que la grande majorité affirme lire très souvent (1) ou souvent (4) seulement lorsqu'elle a le temps. Si on fait un lien avec la question 5, même si la moitié des sujets planifie le temps de lecture, cinq sujets affirment lire souvent lorsqu'ils ont le temps.

Pour ce qui est du comportement perçu comme étant le moins utilisé, il ressort que la majorité des étudiantes ne tente pas de faire toutes leurs lectures en une seule période : la moitié affirme ne pas le faire souvent, et deux mentionnent qu'elles ne le font jamais (1,8).

En débutant la lecture

L'anticipation du contenu et établissement d'une intention de lecture

Le tableau X nous fait voir les moyennes pour les questions 23 à 34 du questionnaire. La question 34 n'a pas été considérée dans le calcul des moyennes individuelles et de groupe, compte tenu de la formulation de la question : une fréquence élevée d'utilisation de cette action a

une incidence négative sur le comportement stratégique du lecteur. Cette catégorie d'actions a aussi obtenu la quatrième place sur les onze variables examinées (2,8).

Tableau X
Anticipation du contenu et intention de lecture

	Introduction (Q28)	Conclusion (Q29)	Intention lecture (Q23)	Résumé (Q27)	Survo (Q30)	Caractéristiques (Q31)	Sans question (Q34)	Tableaux (Q26)	Connaissances (Q24)	Predictions (Q25)	Mode (Q33)	Questions (Q32)	Moyenne (tous les items)
Moyenne groupe (chaque item)	3,2	3,2	3	3	3	2,8	2,8	2,7	2,5	2,5	2,5	2,2	2,8
Moyenne individuelle minimum													1,1
Moyenne individuelle maximum													3,5

Les actions rapportées et souvent posées par les étudiantes, selon leurs réponses, sont la lecture de l'introduction et de la conclusion. Pour ces deux questions, les résultats sont identiques pour les six sujets : la grande majorité perçoit lire très souvent (3) ou souvent (2) l'introduction et la conclusion en débutant la lecture. Trois actions se situent en deuxième place (et qui sont souvent utilisées) : la majorité mentionne se donner très souvent (1) ou souvent (4) une intention de lecture. Les sujets indiquent lire le résumé très souvent (2) ou souvent (3) et rapportent aussi se donner très souvent (2) ou souvent (3) un aperçu du texte en débutant la lecture.

L'action la moins utilisée dans cette catégorie est l'auto-questionnement : la majorité a déclaré ne pas souvent (3) ou jamais (1) se poser des questions sur le contenu d'un texte en débutant la lecture.

Pendant la lecture

La régulation de la démarche de lecture : planification, contrôle, évaluation

Le tableau XI représente les résultats des questions 35 à 41, qui portent sur la régulation de sa démarche pendant la lecture. Cette catégorie a obtenu la cinquième place, soit la dernière position avec un résultat de 2,7/4. Le résultat de la question 35 n'a pas été pris en compte dans le calcul des moyennes individuelles et de groupe, pour la même raison mentionnée précédemment.

Tableau XI
Régulation : planification, contrôle, évaluation

	Réfléchir (Q37)	Rapidement (Q35)	Vue d'ensemble (Q39)	Tableaux liens (Q38)	Correspondance (Q41)	Réponses (Q36)	Justesse (Q40)	Moyenne (tous les items)
Moyenne groupe	3,7	3	3	2,8	2,5	2,2	2,2	2,7
Moyenne individuelle minimum								2
Moyenne individuelle maximum								3,3

À la lumière des résultats présentés ci-dessus, il apparaît que les six étudiantes ont déclaré avoir besoin très souvent (4) ou souvent (2) de réfléchir à ce qu'elles sont en train de lire, c'est d'ailleurs le comportement perçu comme étant le plus utilisé chez ces dernières dans la présente catégorie d'actions. Comme action souvent utilisée, tel que stipulé précédemment, la grande majorité commence très souvent (1) ou souvent (4) à lire un texte sans se poser de questions sur son contenu, ce qui peut nuire à la compréhension de texte. La majorité a aussi rapporté tenter de se donner très souvent (2) ou souvent (2) une vue d'ensemble du texte plutôt que de voir chacune de ses parties séparément.

Deux actions sont moins utilisées chez les étudiantes à propos de la régulation. Plus de la moitié des étudiantes a déclaré ne pas souvent (3) ou jamais (1) rechercher des réponses aux questions posées avant la lecture. Si on fait un lien avec les questions 34 et 35, il y a une certaine cohérence puisque peu d'étudiantes perçoivent se poser des questions sur le contenu avant de commencer à lire. La majorité a aussi indiqué ne pas vérifier souvent (3) ou jamais (1) la justesse des prédictions en débutant leur lecture. Le résultat à cette question est cohérent avec la question 25 : la moitié ne fait pas souvent (2) de prédictions ou jamais (1).

La sélection des informations pertinentes

Le tableau XII présente les résultats des questions 42 à 52 du questionnaire, dont le thème porte sur la sélection des informations. La question 43 ne fait pas partie du calcul des moyennes individuelles et de groupe, pour les mêmes raisons mentionnées antérieurement. Cette catégorie se situe en troisième place par rapport aux onze thèmes portant sur les stratégies de lecture (2,9).

Tableau XII
Sélection des informations pertinentes

	Mots-clés (Q46)	Idées principales (Q47)	Intéressant (Q43)	Tête (Q42)	Avant (Q51)	Notes (Q45)	Annotation (Q48)	Typographie (Q52)	Confusion (Q50)	Pertinence (Q44)	Autoques. paragraphe (Q49)	Moyenne (tous les items)
Moyenne groupe	3,7	3,7	3,5	3,2	3	2,8	2,8	2,8	2,7	2,3	2,3	2,9
Moyenne individuelle minimum												2,2
Moyenne individuelle maximum												3,8

Selon les affirmations des sujets, trois actions stratégiques semblent très souvent utilisées. Il s'agit d'abord de la sélection des mots-clés et des idées principales, utilisées très souvent (4) ou souvent (2). Pour ces deux questions, les résultats sont identiques. Les étudiantes perçoivent recourir très souvent (3) ou souvent (3) à la sélection des informations qu'ils trouvent intéressantes. Deux autres actions semblent plutôt être souvent mobilisées. La majorité perçoit garder très souvent (2) ou souvent (3) son intention de lecture en tête pendant la lecture. Les sujets déclarent lire très souvent (2) ou souvent (2) un paragraphe ou une section du texte une autre fois avant de mettre l'information pertinente en surbrillance.

Deux actions ont obtenu un pointage moins élevé : la majorité perçoit mettre souvent (4) en surbrillance des informations en lien avec l'intention de lecture, tandis que deux sujets ont indiqué ne jamais y avoir recours. Cette affirmation est en lien avec les questions 23 et 42 : malgré que ces questions aient obtenu respectivement comme résultats 3 et 3,2/4 pour le groupe, il ressort que même si les étudiantes établissent une intention de lecture et qu'elles la gardent à l'esprit pendant qu'elles lisent, cela ne veut pas nécessairement dire que les éléments mis en surbrillance tiennent toujours compte de cette intention (du moins pour certains étudiants). Aussi, la majorité a mentionné qu'elle ne se pose pas de questions sur le sens d'un paragraphe pour en comprendre l'idée principale : trois sujets ont dit ne pas le faire souvent et un a déclaré ne jamais y avoir recours. Cette question a un lien direct avec l'énoncé 47 : les étudiantes affirment sélectionner une idée principale dans un paragraphe (3,67) mais la majorité va rarement se questionner sur le sens d'un paragraphe pour en extraire l'idée principale. Cette constatation peut sembler contradictoire, à première vue.

L'autoévaluation de sa compréhension et l'assimilation de l'information

Le tableau XIII expose les résultats des questions 53 à 65 du questionnaire, qui portent sur les actions utilisées pour auto-évaluer sa compréhension et assimiler les informations issues du texte. Les résultats aux questions 56 et 58 ne font pas partie du calcul des moyennes individuelles et de groupe, compte tenu de la manière dont les questions sont formulées et leur incidence sur les moyennes individuelle et de groupe. Cette catégorie d'actions a obtenu la troisième place par rapport aux onze thèmes (2,9).

Tableau XIII
Autoévaluation de sa compréhension et assimilation de l'information

	Haute voix (Q55)	Revenir comprendre (Q59)	Relire mémoriser (Q59)	Perdre le fil (Q54)	Dictionnaire (Q64)	Arrêter (Q53)	Retour (Q61)	Identifier (Q61)	Rhyme (Q58)	Akater (Q60)	Pouces (Q63)	Par-dessus (Q56)	prédictions constantes (Q57)	Moyenne (sur les thèmes)
Moyenne groupe	3,5	3,3	3,3	3	3	2,8	2,8	2,8	2,7	2,7	2,7	2,3	2	2,9
														Moyenne individuelle minimum
														2,2
														Moyenne individuelle maximum
														3,5

La lecture à voix haute de certaines parties d'un texte pour une meilleure compréhension semble très souvent (3) ou souvent (3) utilisée par les étudiantes. Deux autres actions plutôt souvent utilisées occupent la deuxième place : la majorité perçoit faire un retour en arrière et relire très souvent (3) ou souvent (2) lorsqu'elle a du mal à comprendre une information. Lorsqu'un passage semble important à mémoriser, les étudiantes ont rapporté s'arrêter très souvent (2) ou souvent (4) pour le relire. La majorité indique avoir très souvent (3) ou souvent (1) conscience de leur perte de compréhension. Pour pallier à ce manque de compréhension, le dictionnaire est une ressource très souvent (3) ou souvent (1) utilisée.

Deux comportements ont obtenu un résultat peu élevé : la moitié des étudiantes a révélé passer souvent par-dessus les parties trop difficiles à comprendre. La grande majorité ne fait pas souvent (4) ou jamais (1) de prédictions sur ce qui est lu en cours de lecture.

L'organisation de l'information

Le tableau XIV montre les résultats obtenus aux questions 66 à 68, qui abordent l'organisation de l'information. Cette catégorie d'action a obtenu le cinquième et dernier rang par rapport aux onze thèmes.

Tableau XIV
Organisation de l'information

	Carte conceptuelle (Q68)	Regrouper (Q66)	Organiser (Q67)	Moyenne (tous les items)
Moyenne groupe	2,8	2,7	2,7	2,7
Moyenne individuelle minimum	1			
Moyenne individuelle maximum	4			

Pour cette catégorie d'actions, nous constatons qu'il n'y a pas d'actions qui sont très peu ou très souvent utilisées.

L'élaboration : reformulation dans ses mots ou sa langue première

Le tableau XV montre les résultats des questions 69 à 73, qui traite de l'élaboration. Cette catégorie a obtenu la troisième place parmi les onze thèmes.

Tableau XV
Reformulation dans ses mots et/ou sa langue première

	Expliquer (Q73)	Langue 1 (Q69)	Exemples (Q72)	Traduire (Q70)	Mots par approcher (Q71)	Moyenne (tous les items)
Moyenne groupe	3,3	3	2,8	2,7	2,7	2,9
Moyenne individuelle minimum	1,8					
Moyenne individuelle maximum	3,6					

Une des actions les plus souvent utilisées par les étudiantes consiste à s'expliquer à voix haute des informations présentes dans un texte : deux étudiantes rapportent qu'elles le font très souvent et quatre disent le faire souvent. La réflexion dans sa langue première pendant la lecture est souvent (2) ou très souvent (3) utilisée. Pour quatre étudiantes, le cri constitue leur langue première, pour deux étudiantes, l'anglais est leur langue première. Les étudiantes qui ne connaissent qu'une seule langue n'étaient pas tenues de répondre à la question 69.

Dans cette catégorie d'actions, il n'y a pas de moyen perçu comme étant peu utilisé par le groupe de manière générale.

Après la lecture

L'évaluation de sa démarche de lecture

Le tableau XVI montre les résultats des questions 74 à 78, dont le thème porte sur l'évaluation de sa démarche de lecture. Cette section a obtenu la dernière position parmi les onze thèmes présentés en lien avec les stratégies (2,7).

Tableau XVI
Évaluation de sa démarche de lecture

		Connaissances (Q77)	Environnement (Q78)	Intention de lecture (Q74)	Stratégies (Q75)	Temps (Q76)	Moyenne (tous les items)
Moyenne groupe	3	2,8	2,7	2,7	2,5	2,7	2,7
Moyenne individuelle minimum							1,4
Moyenne individuelle maximum							4

La majorité de étudiantes affirme évaluer très souvent (2) ou souvent (2) les connaissances acquises après avoir terminé de le lire.

La mémorisation des idées essentielles

Le tableau XVII montre les résultats pour les questions 79 à 86 du questionnaire, qui porte attention aux actions pour mémoriser l'essentiel d'un texte. Cette section a aussi obtenu la cinquième et dernière position (2,7).

Tableau XVII
Mémorisation des idées essentielles

		Liens (Q83)	Retenir (Q79)	Rappel (Q84)	Compare (Q85)	Idees importantes (Q81)	Questions (Q86)	Incomprehension (Q80)	Fiches (Q82)	Moyenne (tous les items)
Moyenne groupe	3	2,8	2,8	2,7	2,7	2,7	2,3	2,3	2,7	2,7
Moyenne individuelle minimum										1,1
Moyenne individuelle maximum										3,5

Une action semble être souvent utilisée dans cette catégorie. La majorité des sujets affirme faire des liens très souvent (2) ou souvent (3) avec ce qu'elles connaissent déjà afin de mémoriser les idées essentielles d'un texte.

Deux actions sont moins toutefois utilisées dans cette catégorie : la moitié va souvent accorder l'importance aux parties d'un texte moins bien comprises. Enfin, la majorité a indiqué ne pas élaborer souvent (3) ou jamais (1) de fiches de mémorisation et de résumés.

La prochaine section vous dresse un sommaire des résultats : elle présente les moyennes de chacun des sujets en lien avec les thèmes qui figurent dans le questionnaire.

Sommaire des résultats

Le tableau XVIII présente les moyennes obtenues pour chacun des six sujets pour chacune des treize thématiques (Voir annexe J pour les réponses détaillées).

Tableau XVIII
Moyennes par thème par sujet

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	Moyenne
Les lectures des derniers mois	3,2	3,3	2	2,3	1,8	2	2,4
Le sentiment de compétence (en %)	86	72	73	82	72	43	71
Les stratégies de lecture – Planification (avant)							
- ressources	3,8	4	2,6	3,2	2,6	3	3,2
- conditions	3,7	3,5	2,5	2,7	3	3	3,1
- temps	3,7	3,3	2,6	3,3	1,1	3	2,8
Les stratégies de lecture - En débutant							
- anticipation et intention	3,1	3,5	2,8	3,4	1,1	2,7	2,8
Les stratégies de lecture - Pendant							
- planification, contrôle, évaluation	2,8	2,8	2,3	3,3	2	3	2,7
- sélection	3,8	3,1	2,6	2,9	2,2	3	2,9
- autoévaluation	3,5	3,1	2,5	3,2	2,2	3	2,9
- organisation	3,7	4	2,3	2,3	1	3	2,7
- élaboration	3,2	3,6	2,6	1,8	3,2	3	2,9
Les stratégies de lecture - Après							
- évaluation	3,8	4	2,4	1,8	1,4	3	2,7
- mémorisation	3,5	3,5	2,5	2,4	1,1	3	2,7
Perception moyenne des stratégies de lecture	3,5	3,5	2,5	2,8	1,9	3	2,9

Les Sujets 1 et 2 se perçoivent comme utilisant fréquemment beaucoup de stratégies de lecture (3,5), particulièrement les stratégies de planification des ressources (3,8 et 4) et des conditions (3,7 et 3,5), les stratégies d'organisation de l'information (3,7 et 4) ainsi que les stratégies d'évaluation de sa démarche (3,8 et 4) et de mémorisation (3,5). Pour ce qui est du groupe, ce sont les stratégies de planification des ressources (3,2) et des conditions (3,1) qui sont perçues comme utilisées les plus fréquemment.

En ce qui concerne les stratégies qui apparaissent être moins présentes dans le répertoire des étudiantes et qui, par le fait même, pourraient constituer des objectifs de développement, nous remarquons que les Sujets 3 et 5 semblent utiliser moins de stratégies de lecture moins fréquemment (2,5 et 1,9), en particulier, les stratégies de régulation (2,3 et 2), les stratégies d'autoévaluation de la compréhension (2,5 et 2,2), les stratégies d'organisation de l'information (2,3 et 1), les stratégies d'évaluation de sa démarche (2,4 et 1,4) et de mémorisation (2,5 et 1,1). Pour ce qui est du groupe, nous observons que les stratégies de régulation (2,7), d'organisation de l'information (2,7), d'évaluation de sa démarche (2,7) et de mémorisation (2,7) seraient des aspects à cibler pour le développement des compétences nécessaires à une lecture efficiente et stratégique.

Certaines différences notables ressortent de cette analyse des données : les deux sujets se percevant comme utilisant un répertoire élevé de stratégies de lecture disent utiliser davantage des stratégies de planification (des ressources et des conditions), tandis que les sujets se percevant comme utilisant un répertoire moindre de stratégies de lecture disent avoir moins recours à des stratégies de régulation métacognitive et d'autoévaluation de la compréhension. Dans le même ordre d'idées, pour ce qui est des stratégies d'organisation de l'information, d'évaluation de sa démarche de lecture et de mémorisation des idées essentielles, les premiers perçoivent les utiliser davantage que les seconds.

Le Sujet 6 présente un cas à part : il a répondu «3» à la presque totalité des questions de la troisième partie du questionnaire qui porte sur les stratégies de lecture, ce qui évoque en général soit une difficulté à s'auto-évaluer, soit un désintérêt par rapport aux questions. Or, son sentiment de compétence face à la lecture universitaire est le plus faible du groupe (43%) alors que les cinq autres sujets ont un sentiment de compétence élevé (de 72% à 86%). Sans autre indice ni commentaire du sujet, il est difficile d'interpréter le fait.

Discussion des résultats

Dans la partie suivante, nous discutons les résultats du questionnaire à la lumière des recherches sur les stratégies de lecture. Dans une première partie, nous présentons ce que dit la recherche en général sur les stratégies des lecteurs performants. Dans une seconde partie, nous discuterons les résultats du questionnaire en mettant en évidence certains aspects qui méritent une

réflexion plus approfondie par rapport aux étudiants autochtones en nuancant chaque aspect avec la recherche en langue seconde et en langue tierce.

La recherche sur les stratégies des lecteurs compétents

Nous présentons, sous forme d'une liste thématique, une synthèse des stratégies utilisées par les bons lecteurs en fonction des onze variables examinées dans la présente recherche. Ainsi, les lecteurs performants ont recours à :

des stratégies de planification

- ils planifient efficacement selon leur intention de lecture, les exigences de la tâche, la longueur du texte;
- ils émettent des hypothèses sur le contenu d'un texte avant même de commencer à lire (Pressley et Afflerbach, 1995).

des stratégies d'anticipation

- ils utilisent des stratégies de survol avant de commencer à lire, en parcourant le texte pour prendre connaissance de ses caractéristiques telle que sa longueur et son organisation;
- ils reconnaissent la structure d'un texte (Fotovatian et Shokrpour, 2007; Pressley et Afflerbach, 1995);
- ils sont en mesure d'anticiper les difficultés;
- ils savent ce qu'ils veulent retirer de leurs lectures. La connaissance de leur intention leur permet d'établir un cadre dans lequel ils vont investir leurs efforts et leurs ressources de manière efficiente (Pressley et Afflerbach, 1995).

la régulation métacognitive (planification, contrôle, évaluation)

- ils sont en mesure de penser au processus de lecture : ils planifient, contrôlent et évaluent leurs stratégies (Mokhtahi et Sheorey, 2008; Pressley et Afflerbach, 1995);
- ils réfléchissent à ce qu'ils sont en train de lire afin de faciliter la compréhension des textes difficiles;
- ils se donnent souvent une vue d'ensemble du texte plutôt que de voir ses parties séparément afin de faire des liens entre les idées;
- ils font des prédictions et vont en vérifier la justesse pendant la lecture (Pressley et Afflerbach, 1995).

des stratégies de sélection des informations pertinentes

- ils sélectionnent l'information pertinente à leur intention de lecture (encercler, souligner, encadrer, etc.);
- ils recherchent l'idée d'une phrase ou d'un paragraphe;
- ils prennent des notes;
- ils combinent la mise en évidence des informations avec la construction de résumés écrits, ce qui permet l'accès aux points essentiels longtemps après avoir lu le texte (Pressley et Afflerbach, 1995).

des stratégies d'autoévaluation de sa compréhension

- ils savent qu'il faut parfois relire une section d'un texte lorsque celle-ci n'est pas bien comprise (Fotovatian et Shokrpour, 2007; Pressley et Afflerbach, 1995; Sheorey et Szoke Baboczky, 2008);
- ils supervisent leur compréhension : le fait d'être conscient des problèmes de compréhension est un préalable pour savoir quoi faire afin d'y remédier (Fotovatian et Shokrpour, 2007; Nist et Holschuh, 2000; Pressley et Afflerbach, 1995);
- ils lisent à voix haute (Pressley et Afflerbach, 1995);
- ils prennent des pauses pour penser à ce qu'ils sont en train de lire;
- ils vont accorder de l'importance à certaines parties d'un texte moins bien comprises;
- ils ont recours à des stratégies de prédiction : ils construisent le sens de ce qu'ils lisent en utilisant le contexte pour deviner le sens des mots ou des phrases (Fotovatian et Shokrpour, 2007; Pressley et Afflerbach, 1995);
- ils émettent des hypothèses sur le contenu d'un texte : l'habileté à émettre des hypothèses est influencée par les connaissances antérieures du lecteur;
- ils utilisent le dictionnaire (Pressley et Afflerbach, 1995).

des stratégies d'organisation de l'information

- ils vont catégoriser, utiliser des moyens visuels pour comprendre des concepts (Pressley et Afflerbach, 1995).

des stratégies d'élaboration

- ils font des résumés (Fotovatian et Shokrpour, 2007; Pressley et Afflerbach, 1995);
- ils sont en mesure de générer des exemples sur des concepts abordés dans un texte (liens avec les connaissances antérieures);
- ils ont recours à la paraphrase;
- ils reformulent ou répètent ce qu'ils viennent de lire (Pressley et Afflerbach, 1995).

des stratégies d'évaluation

- ils vérifient l'atteinte de l'intention de lecture (Pressley et Afflerbach, 1995).

des stratégies de mémorisation des idées essentielles

- ils font un bref rappel des idées essentielles d'un texte;
- ils vont au-delà de l'information présentée dans le texte afin d'améliorer leur compréhension du contenu et pour faciliter la mémorisation de l'essentiel (Pressley et Afflerbach, 1995);
- ils ont recours à des stratégies d'auto-questionnement qui permettent un traitement de l'information de manière significative, plus complète et permet au lecteur de faire des liens entre le contenu du texte et ses connaissances antérieures (Pressley et Afflerbach, 1995).

Bien que la recherche fasse mention de plusieurs stratégies utilisées par les lecteurs compétents, nous souhaitons apporter quelques nuances par rapport à certains comportements souvent utilisés par les sujets ayant participé à la présente étude : la sub-vocalisation (3,5), la relecture de certains passages d'un texte (3,3) ainsi que l'usage du dictionnaire (3).

Les sujets perçoivent lire souvent à voix haute. L'étude de Martinez et Amgar (1997) décrit les bons lecteurs et ceux se considérant en difficulté. Il est ressorti que 54,4% de ceux qui se perçoivent en difficulté en lecture utilisent davantage des stratégies grapho-phonétiques contre 37,7% des lecteurs qui ne se considèrent pas en difficulté. La sub-vocalisation est une stratégie de bas niveau selon Martinez et Amgar (1997) car elle ralentit la vitesse de lecture et n'améliore pas nécessairement la compréhension. Selon notre point de vue, cette étude ne tient pas compte des lecteurs qui entreprennent des études universitaires dans une langue seconde. En effet, il semble que la sub-vocalisation aide le lecteur à intégrer ce qu'il lit et nos observations nous laissent supposer que l'usage de cette stratégie permet de compenser pour le manque à gagner dans la langue anglaise. D'ailleurs, la recherche en langue étrangère de Parera (2006), qui avait pour but d'explorer le processus de lecture de textes littéraires d'étudiants en langue étrangère, fait ressortir que la sub-vocalisation était une stratégie qui permettait aux étudiants de demeurer centrés sur la tâche. Il semble aussi que celle-ci amène une attention plus consciente de la part du lecteur par un processus de lecture plus lent et le rassure face à des passages inconnus (Pressley et Afflerbach, 1995).

Les étudiantes perçoivent aussi relire souvent les sections d'un texte lorsqu'elles ne les comprennent pas ou lorsque celles-ci sont à mémoriser. Selon Mokhtari, Sheorey et Reichard (2008), la relecture d'une partie d'un texte pour une meilleure compréhension peut aussi indiquer un manque de conscience des stratégies de lecture ou un contrôle inapproprié de ses processus de compréhension. Cependant, selon d'autres auteurs (Fotovatian et Shokrpour, 2007; Pressley et Afflerbach, 1995; Sheorey et Szoke Baboczky, 2008), ce comportement est généralement associé aux bons lecteurs. Une autre étude menée par Mokhtari et Reichard (2004) avait pour but de comprendre les différences en termes d'utilisation perçue des stratégies de lecture auprès de deux groupes d'étudiants : un américain (dont la langue anglaise est leur langue première) et l'autre marocain (dont la langue anglaise est une troisième langue). Il est ressorti de cette recherche que les bons lecteurs, peu importe leur langue première, ont recours à des stratégies de lecture efficaces pour comprendre un texte et que ces stratégies sont transférables d'une langue à l'autre, même si celles-ci ont une orthographe bien différente. Une autre étude consistait aussi à analyser l'utilisation perçue des stratégies de lecture d'un groupe d'étudiants de l'université des technologies MARA en Malaisie lorsque ces derniers lisent des textes spécialisés en langue seconde. Il est aussi ressorti de cette recherche que les lecteurs habiles sont en mesure d'identifier plus facilement une variété de stratégies de lecture que les lecteurs moins habiles (Aziz, Ab Rahim, Binti Harun, Adzmi, Ahmat, Bidin, et Shaharudin, 2011). La recherche en langue

étrangère a aussi démontré que la relecture de certains extraits d'un texte est un moyen souvent utilisé par les étudiants afin de faciliter leur compréhension (Temur et Bahar, 2011). Une autre étude américaine a établi une comparaison de la perception de l'utilisation des stratégies de lecture des étudiants collégiaux en langue seconde (L2) et les américains qui utilisent l'anglais comme langue première (L1). Il ressort que les étudiants en langue seconde utilisent de manière plus fréquente les stratégies de support que les étudiants américains qui utilisent l'anglais comme langue première (Sheorey et Mokhtari, 2008).

Les sujets perçoivent également utiliser souvent le dictionnaire pendant la lecture. Selon Garner et Alexander (1989, cité dans Mokhtari, Sheorey et Reichard, 2008, p. 54), le fait de vérifier souvent les mots dans le dictionnaire peut révéler que le lecteur a une vision restreinte de la lecture, particulièrement chez les plus jeunes et les moins habiles, qui considèrent que la compréhension de texte dépend de celle de tous les mots. D'autres études en langue seconde abondent dans le même sens (Fotovatian et Shokrpour, 2007; Mokhtari, Sheorey et Reichard, 2008). Selon notre point de vue, cette précaution démontre le souci de la part des étudiants de bien comprendre le nouveau vocabulaire. Le manque de connaissances antérieures du lecteur sur un thème quelconque ou le manque de vocabulaire peut expliquer le recours fréquent au dictionnaire. D'ailleurs, des études menées auprès des étudiants hongrois et japonais (qui font des études en langue seconde) soutiennent que le recours au dictionnaire est souvent utilisé par les bons lecteurs (Sheorey, Kamimura et Freiermuth, 2008; Sheorey et Szoke Baboczky, 2008).

Ceci étant dit, la prochaine partie vise à conclure brièvement sur les résultats du questionnaire introspectif.

Conclusion de l'enquête par questionnaire

En conclusion, les six étudiantes ayant participé à l'étude lisent peu en général mis à part les consignes pour aider un enfant à faire ses devoirs et des textes provenant d'Internet. Le sentiment de compétence des étudiantes autochtones est plutôt élevé, particulièrement pour la lecture de questions d'examen à choix de réponses. Par contre, les étudiantes se sentent moins compétentes pour la lecture de texte en vue de s'approprier un vocabulaire et des concepts abstraits.

Pour résumer ces résultats, nous présentons sous forme d'une liste énumérative les stratégies de lecture perçues comme les plus utilisées (ou celles qui semblent efficaces) par les sujets ainsi que celles qui semblent les moins utilisées (ou qui peuvent nuire aux étudiantes).

LES STRATÉGIES DE LECTURE PERÇUES COMME ÉTANT LES PLUS UTILISÉES PAR LE GROUPE (OU LES STRATÉGIES LES PLUS EFFICACES) :

Planification de la période de lecture

- ***la planification des ressources***
 - avoir le matériel (feuilles, crayons, surligneurs, etc. [3,7])
 - disposer d'un dictionnaire (3,5)
 - établir ses priorités de lecture (3,2)
 - faire une liste de ses lectures (3)
- ***la planification des conditions***
 - choisir un environnement approprié pour lire (calme, éclairé [3,7 et 3,3])
 - utiliser le même endroit (3,2)
 - disposer d'un endroit à la maison pour lire (3,2)
 - utiliser la table de la cuisine comme principal endroit pour lire (2,2)
- ***la planification du temps***
 - choisir le moment de la journée (3,2)
 - planifier le temps de lecture selon le niveau de difficulté du texte (3,2)
 - planifier des pauses en fonction des articulations du texte (3,2)
 - lire en une seule et même période (1,8)

En débutant la lecture

- ***l'anticipation et l'établissement d'une intention de lecture***
 - lire l'introduction et la conclusion (3,2)
 - lire le résumé du texte (3)
 - se donner une intention de lecture (3)
 - faire un survol du texte pour avoir une idée du contenu (3)

Pendant la lecture

- ***la régulation métacognitive***
 - réfléchir à ce qui est lu (3,7)
 - se donner une vue d'ensemble d'un texte plutôt que de voir ses parties isolément (3)
- ***la sélection des informations pertinentes***
 - sélectionner les mots-clés et les idées principales (3,7)
 - garder en tête son intention de lecture (3,2)
 - relire une section d'un texte avant de mettre l'information en évidence (3)

- ***l'auto-évaluation de la compréhension***
 - lire à voix haute ou recourir à la sub-vocalisation (3,5)
 - relire certains extraits d'un texte pour bien le comprendre ou pour en mémoriser certains passages (3,3)
 - avoir conscience de perdre le fil (3)
 - utiliser le dictionnaire (3)
- ***l'élaboration***
 - s'expliquer à voix haute des informations textuelles (3,3)
 - réfléchir dans sa langue première (3)

Après la lecture

- ***l'évaluation de sa démarche***
 - faire le point sur les connaissances acquises (3)
- ***la mémorisation des idées essentielles après la lecture***
 - établir des liens avec ses connaissances antérieures (3)

LES STRATÉGIES DE LECTURE PERÇUES COMME ÉTANT PEU UTILISÉES PAR LE GROUPE (OU CELLES POUVANT NUIRE À LA DÉMARCHE DE LECTURE)

Planification de la période de lecture

- ***la planification des conditions***
 - lire à la bibliothèque (2,3)
 - lorsque les enfants sont au lit, ce moment devient une période privilégiée pour faire de la lecture liée aux études (3,4)
- ***la planification du temps***
 - lire seulement lorsque le temps est disponible (3)

En débutant la lecture

- ***l'anticipation et l'établissement d'une intention de lecture***
 - se poser des questions sur le contenu avant de débiter sa lecture (2,2)

Pendant la lecture

- ***la régulation métacognitive***
 - débiter la lecture sans se poser de questions sur le contenu (3)
 - chercher des réponses à ses questions (2,2)
 - vérifier la justesse de ses prédictions (2,2)
- ***la sélection des informations pertinentes***
 - souligner l'information intéressante plutôt que de tenir compte de l'information pertinente (3,5)
 - se demander si l'information mise en évidence est en lien avec son intention de lecture (2,3)
 - s'auto-questionner sur le sens d'un paragraphe (2,3)

- *l'auto-évaluation de la compréhension*
 - faire constamment de prédictions sur le contenu pendant la lecture (2)

Après la lecture

- *la mémorisation des idées essentielles*
 - identifier certaines sections du texte moins bien comprises (2,3)
 - élaborer un aide-mémoire et un résumé pour retenir l'essentiel (2,3)

Cette première partie de la recherche nous a permis de connaître la perception que les six étudiantes autochtones ayant répondu au questionnaire ont de leurs stratégies de lecture. Cependant, il peut exister un écart important entre cette perception et ce que les étudiantes font réellement pendant qu'elles lisent.

Le deuxième volet de la recherche visait à éclairer cet aspect. Nous présentons dans la partie qui suit les résultats de nos observations de la tâche de lecture et des entrevues qui ont suivi.

Deuxième partie : la présentation et l'analyse des résultats provenant de la tâche de lecture, des observations et des entrevues

Afin de mieux comprendre les stratégies utilisées par les étudiantes lors d'une lecture de niveau universitaire, nous avons proposé aux étudiantes volontaires du groupe un texte à lire suivi de questions de compréhension. Nous avons observé les comportements des participantes durant cette tâche puis nous les avons rencontrées en entrevue tout de suite après afin qu'elles puissent expliciter leurs stratégies pour lire, comprendre et répondre aux questions sur le texte.

Pour cette partie de la recherche, nous présentons successivement nos observations, notre analyse des réponses aux questions de compréhension et une analyse des entrevues, sujet par sujet. Nous sommes ainsi en mesure d'examiner la correspondance entre ce que les étudiantes perçoivent faire et ce qu'elles font vraiment pendant leur lecture. Pour chacun des sujets, nous comparons nos observations et les entrevues avec les réponses au questionnaire afin de voir s'il y a une congruence entre ces trois sources de données.

La tâche de lecture a eu lieu une semaine après la distribution du questionnaire introspectif sur la lecture universitaire, soit au cours de la deuxième semaine de la session d'hiver

2010. Trois des six étudiantes qui ont complété le questionnaire ont participé à la tâche de lecture et à l'entrevue. Au départ, deux autres étudiantes étaient intéressées à participer à cette seconde étape de la collecte de données mais, faute de disponibilité, elles se sont désistées.

La tâche de lecture consistait en un texte de 1610 mots (4 pages) qui abordait le thème de l'éducation des Autochtones au Canada sous un angle historique. Le texte en soi pouvait s'avérer nouveau sur le plan du vocabulaire, mais le contenu faisant probablement partie du bagage de connaissances antérieures des participantes. Quatre questions de compréhension faisaient partie de la tâche de lecture, et étaient de type à court développement. Ces questions ciblaient quatre processus de lecture couramment utilisés en contexte universitaire : résumer, paraphraser, organiser l'information et sélectionner les mots-clés.

Les directives²⁵ suivantes ont été données aux participantes : ne pas changer leur façon de lire à cause de la présence d'autres personnes; porter une attention particulière à ce qu'elles faisaient et pensaient pendant la lecture en prévision de l'entrevue. Les questions de compréhension ont été lues à voix haute par la chercheuse avant la tâche de lecture. Aucune explication supplémentaire ne leur a été fournie.

L'observation des comportements de lecture des participantes

Au moment de la lecture, la chercheuse se trouvait dans une pièce avoisinante. Une vitre sans tain permettait d'observer les sujets sans interférer dans leur processus de lecture. Dans la présente partie, nous expliquons brièvement, au fur et à mesure que les comportements sont présentés, la façon dont nous les avons observés.

Tout d'abord, nous avons observé que la mise en évidence des informations dans le texte est le comportement le plus utilisé par les trois sujets (64 fois). En général, les sujets surlignaient ou soulignaient des sections du texte ou des mots à l'aide d'un crayon ou d'un surligneur. Le taux de surbrillance pour les trois textes varie de 26% à 46%. Le Sujet 2 a aussi encadré sept mots-clés dans la quatrième partie du texte. Le Sujet 1 a souligné trois éléments dans l'énoncé de la troisième question du test de lecture, mais n'a rien annoté en marge du texte. Autre fait intéressant, le Sujet 1 a eu recours à un crayon pour suivre ce qu'il lisait à la fin de la tâche de lecture. Pour ce qui est du Sujet 3, il a utilisé trois couleurs différentes pour surligner des

²⁵ Voir appendice G.

informations dans son texte. Nous retrouvons aussi, à la dernière question, des mots-clés soulignés dans la réponse du questionnaire de compréhension.

Nous avons observé aussi que la prononciation des mots ou la lecture à voix haute est le second comportement le plus utilisé : il a été recensé 27 fois auprès des Sujets 1 et 3. Cette action a été observée grâce au mouvement des lèvres des étudiantes.

La prise de notes est un autre comportement observé auprès des Sujets 2 et 3. Ce comportement a été observé lorsque les sujets écrivaient directement sur le texte qu'ils devaient lire. Deux sujets prenaient des notes à même le texte : certaines de ces notes étaient des numérotations de sections du texte en lien avec les questions (recensé 5 fois dans le texte). Parfois, c'étaient des mots-clés annotés pour nommer le thème principal d'un paragraphe (recensé 7 fois). À d'autres occasions, il s'agissait de courtes définitions (recensé 9 fois dans les textes) ou des mots équivalents pour comprendre des mots inconnus (8 fois dans le texte). Ce comportement a été observé 17 fois.

Les Sujets 2 et 3 ont eu recours au dictionnaire lors de la lecture : ce comportement a été observé 16 fois. Les sujets ont écrit aussi de courtes définitions (9 fois) ou ont utilisé un mot équivalent (8 fois) qu'ils ont annoté dans les marges (3 fois) ou qu'ils ont écrit au-dessus du mot en question (14 fois).

Au début de la tâche de lecture, le Sujet 2 a pris connaissance à nouveau des questions qui se trouvaient sur une feuille séparée du texte à lire. La relecture des questions par l'étudiante semble indiquer sa volonté de se rappeler de son intention. Le Sujet 2 a relu, après avoir terminé la tâche de lecture, ses réponses aux questions de compréhension. Cette action semble indiquer sa volonté de s'assurer d'avoir bien répondu aux questions. Le Sujet 1 a aussi regardé, vers le milieu de la tâche de lecture, le nombre de pages qu'il lui restait à lire, et il a ensuite regardé l'heure, ce qui peut être considéré comme un indicateur de sa gestion du temps.

Enfin, la réorganisation visuelle de l'information (tableau, dessin, schéma, etc.) est un comportement qui n'a été observé chez aucun des trois sujets pendant la tâche de lecture. Pourtant, cette stratégie était nécessaire à la réussite de la troisième question du test de compréhension.

L'analyse des réponses aux questions du test de compréhension

Le test de compréhension comportait quatre questions et ciblait les processus suivants : résumer, paraphraser, organiser et sélectionner des mots-clés.

Pour répondre à la première question, le lecteur devait relater l'idée principale de la première section du texte en 10 à 15 mots. Cette question a été bien réussie par les trois sujets pour ce qui est d'identifier l'idée principale, avec de 30 à 42 mots, ce qui va du double à presque trois fois le nombre de mots demandé. Résumer est donc un processus auquel il faudrait porter une attention particulière, pour ces trois étudiantes du moins.

Pour la seconde question, le lecteur devait reformuler dans ses propres mots les répercussions du système d'éducation par internat chez les Autochtones. Cette question a été bien réussie par deux des trois participantes : les éléments de réponse étaient en général présents, mais il y avait aussi des éléments non pertinents. Le Sujet 1, par contre, a relaté en grande partie son propre vécu au lieu de reformuler le contenu du texte dans ses mots. Il est possible que son esprit ait été détourné de la question par la force de ses souvenirs.

À la troisième question, le processus ciblé était celui de la réorganisation de l'information. Le lecteur devait sélectionner des éléments d'information pertinents pour ensuite les regrouper et définir deux points de vue différents du concept d'intégration (le point de vue du gouvernement et celui des Autochtones). Au moins deux éléments d'information pour chaque point de vue étaient requis (ce qui n'a pas été spécifié dans l'énoncé de la question), bien qu'il y en avait davantage dans le texte de façon implicite. Il faut mentionner que cette question était la plus difficile, car elle impliquait deux processus cognitifs (sélectionner, regrouper). Cette question n'a été réussie par aucun des trois sujets. Deux d'entre eux sont cependant parvenus à identifier au moins un élément d'information pour définir l'un ou l'autre des points de vue sur le concept d'intégration. Bref, l'organisation de l'information constitue donc un aspect à cibler pour le développement de la compétence en lecture de ces étudiantes.

Pour la quatrième et dernière question, le processus à mobiliser était celui de la sélection des mots-clés, c'est-à-dire les mots porteurs d'informations essentielles dans le texte. Les sujets devaient sélectionner entre cinq et sept mots-clés. Cette question a bien été réussie par deux étudiantes : les réponses contenaient entre quatre et cinq mots-clés pertinents. Le Sujet 1 n'a

réussi à en sélectionner que deux. Cependant, le sujet a eu bien peu de temps pour compléter cette dernière question puisque dix minutes avant la fin de la tâche de lecture, il en était encore à la deuxième question du test de compréhension. Si nous nous fions aux traces laissées par le Sujet 1 dans le texte, aucun mot-clé n'a été mis en évidence de façon particulière.

Le tableau XIX nous permet d'établir des liens entre les données d'observation et celles du test de compréhension.

Tableau XIX
Comportements de lecture observés et réussite aux questions de compréhension

	Observations (tâche de lecture)									Réussite des réponses			
	Aperçu	Intention	Support visuel	Notes	Haute voix	Mètre évidence	Dictionnaire	Allers-retours	Vérifie intention	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4
										Résumer	Paraphraser	organiser	Mots-clés
Sujet 1	1	-	-	-	16	20	-	1	-	0.8/1	0.3/1	0.25/1	0.5/1
Sujet 2	1	1	-	9	-	19	10	2	1	0.9/1	0.9/1	0.5/1	1/1
Sujet 3	-	-	-	8	11	25	6	5	-	0.7/1	0.8/1	0.5/1	0.8/1
Total	2	1	0	17	27	64	16	8	1				

Le Sujet 1 a obtenu le taux de réussite le moins élevé (46%). C'est aussi le Sujet 1 qui a eu recours à moins de stratégies de lecture. Il a essentiellement utilisé la sub-vocalisation et le surlignage des informations dans le texte, mais sans numérotation, encadrement, soulignement à l'aide de différentes couleurs, etc. C'est aussi le Sujet 1 qui a le taux de surlignage le plus élevé (46%).

Le Sujet 2 est celui qui a obtenu le taux de réussite le plus élevé (83%). C'est aussi ce sujet qui a eu recours au plus grand nombre de stratégies de lecture : il s'est donné une intention et il en a vérifié l'atteinte à la fin de la tâche. Il a eu aussi recours à la prise de notes et au dictionnaire. Il n'a pas eu recours à la sub-vocalisation.

Le Sujet 3 a obtenu un taux de réussite de 70% pour le test de compréhension. Nous n'avons pas observé si celui-ci a établi ou vérifié son intention de lecture. Il a eu recours à la prise de notes, à la sub-vocalisation et consulté le dictionnaire.

En conclusion, il semble que le taux de réussite soit associé à l'utilisation de stratégies de lecture diversifiées et combinées telles que la prise de notes, la mise en évidence des informations (encadrer, souligner, etc.), l'utilisation du dictionnaire. Pour ce qui est des actions qui consistent à établir et à vérifier une intention de lecture, elles apparaissent également améliorer la compréhension du lecteur. Cependant, ce n'est pas parce que des étudiantes utilisent des stratégies de lecture qu'elles le font de manière efficiente. Ainsi, les entrevues effectuées tout de suite après la tâche de lecture nous permettront de nuancer nos observations et notre analyse de la tâche de lecture pour chacun des trois sujets.

L'analyse des entrevues à la lumière des observations et des réponses au questionnaire

La présente section expose une partie des résultats des entrevues effectuées avec les trois participantes à la tâche de lecture. En effet, nous avons mis l'emphase sur la comparaison entre ce qui ressort des entrevues, nos observations et les réponses au questionnaire introspectif.

Une assistante a retranscrit une des entrevues et procédé à la révision de celle retranscrite par la chercheure, afin de s'assurer que les verbatim étaient fidèles aux propos des participantes, étant donné que l'anglais n'est pas la langue première de la chercheure. Comme l'assistante était en mesure d'identifier les sujets ayant participé à la recherche, nous lui avons fait signer une entente de confidentialité²⁶.

Les entrevues ont eu lieu aussitôt la tâche de lecture complétée afin d'avoir accès aux raisonnements stratégiques des sujets avant, pendant et après la tâche de lecture. Ainsi, les sujets avaient la tâche encore bien présente en mémoire. Avant de débiter l'entrevue, nous avons rappelé aux étudiantes le but, soit mieux connaître ce qu'elles ont fait pour s'approprier le sens du texte. Nous avons également obtenu l'autorisation d'enregistrer les propos. Deux entrevues ont été effectuées, une première avec deux des participantes d'une heure quinze minutes et l'autre de trente-sept minutes avec la troisième participante. Dans un premier temps, les étudiantes étaient libres de parler de leur démarche dans leurs propres mots. Dans un deuxième temps, dans le cas où ces dernières ne mentionnaient pas certains des comportements observés, la chercheure les questionnait à propos de ces derniers.

Nous avons ensuite effectué une analyse de contenu pour extraire les segments des verbatim en lien avec les stratégies de lecture. Nous avons aussi élaboré un plan de codage à

²⁶ Voir appendice E.

partir de la classification des stratégies de lecture retenue dans le cadre de référence. Chacune des actions a été définie de manière opérationnelle et certains comportements ont été regroupés lorsqu'ils avaient tendance à se chevaucher²⁷. Ensuite, un codage des dix premières pages du premier verbatim a été effectué par la chercheuse et une autre personne indépendante. Sur un total de 47 segments codés (unités de sens), 30 codes étaient identiques pour les deux codeurs. Avant la discussion pour s'entendre sur les différents codes, le taux de fiabilité était de 64%. À la fin de l'exercice, il se situait à 89,5%.

De ces entrevues, il ressort que les étudiantes parlent beaucoup de leur vécu. Lors du codage, nous en avons tenu compte, en créant une catégorie «autre». Cette catégorie a pris en considération des énoncés qui ont un lien avec la lecture d'apprentissage universitaire en général mais qui n'ont pas un lien direct avec la tâche de lecture proposée. Cependant, nous n'avons pas tenu compte de ces données dans notre analyse, étant donné que nous avons mis l'accent sur nos observations de la tâche de lecture.

En plus de demander aux étudiantes d'expliquer leur démarche de lecture, il était prévu de leur demander d'expliquer dans leurs propres mots le sens de chacune des questions qui leur étaient posées dans le questionnaire de compréhension, c'est-à-dire expliquer la tâche qu'elles avaient à faire. Toutefois, très peu d'explications sur la tâche à faire ont été rapportées par les trois participantes. Les étudiantes avaient tendance à mentionner les réponses qu'elles avaient écrites. Ces extraits n'ont pas été considérés dans la présentation des résultats.

Dans les prochains paragraphes, nous présentons les stratégies utilisées par chacun des trois sujets pour accomplir la tâche suggérée.

Le Sujet 1

En débutant la lecture

Tout d'abord, le Sujet 1 a répondu dans le questionnaire introspectif (question 23) qu'il se donne souvent une intention de lecture. Nous n'avons pas observé ce comportement au début de la tâche. Cependant, bien que le Sujet 1 n'ait pas fait mention de façon spontanée et explicite qu'il s'est donné une intention de lecture, il a dit avoir fait «la même chose» que ce que le Sujet 2

²⁷ Si nous prenons l'exemple des actions «se servir des indices contextuels pour une meilleure compréhension» et «deviner la signification des nouveaux mots», nous considérons que le recours à des indices issus du contexte de la phrase ou du texte en général pour mieux comprendre englobe l'action spécifique «deviner le sens de mots inconnus». Ces actions sont différentes car le recours au contexte permet de donner un sens aux nouveaux mots, mais il n'est pas exclusivement utilisé à cette fin.

(qui participait à la même entrevue) avait décrit comme comportement pour établir son intention de lecture. Il a mentionné avoir mis en évidence des informations dans le texte dans le but de répondre aux questions de compréhension, ce qui nous laisse croire qu'il avait une intention en lisant le texte. Bien que ce comportement n'ait pas été recensé dans la grille d'observation (ce qui s'avère une première contradiction), nous supposons que le sujet s'est donné une intention de lecture au moment où la chercheuse a présenté la tâche de lecture.

Ensuite, dans le questionnaire introspectif, le Sujet 1 a répondu faire souvent un survol du texte afin d'avoir une idée de son contenu, en lisant le titre et les sous-titres (question 30). Nous avons bien observé ce comportement chez le Sujet 1, et c'est ce qu'il a dit lors de l'entrevue. La perception du sujet sur l'utilisation de cette stratégie semble donc congruente avec ce qu'il fait. Cependant, même si le Sujet 1 a mentionné une fois et de façon spontanée, avoir parcouru un paragraphe pour connaître le thème du texte, nous ne savons pas exactement à lequel il fait allusion : *«Before reading the... ah [...] I was reading the euh paragraph... just to know what to... what are they gonna talk about... »*. Néanmoins, cela ne signifie pas nécessairement qu'il se soit donné un aperçu du texte en général, bien que nous ayons observé qu'avant de commencer à lire le texte, le sujet a tourné les pages et parcouru le texte dans son ensemble. Cette stratégie permet de faire des prédictions et d'activer ses connaissances antérieures. Mais si on se fie à ce qui a été dit en entrevue à trois reprises, le Sujet 1 a eu de la difficulté à anticiper le contenu du texte : *«I didn't know what to expect... like... when I read the... the question... so I was wondering euh... what what it's gonna say here euh ...I didn't know what to expect »*.

Pendant la lecture

Selon le questionnaire introspectif, la mise en évidence des informations est une action très souvent utilisée par le Sujet 1, que ce soit pour faire ressortir une information qu'il trouve intéressante (question 43), ou encore, que ce soit pour sélectionner les mots-clés (question 46) ou les idées principales d'un texte (question 47). La mise en évidence des informations est aussi souvent utilisée pour répondre à une intention de lecture (question 44). Ces réponses sont congruentes avec ce qui a été observé pendant la tâche de lecture et ce qui a été dit en entrevue. En effet, la mise en évidence des informations dans le texte est l'action la plus utilisée pendant la tâche de lecture : celle-ci a été observée 20 fois. Nous remarquons aussi que 46% du texte est surligné. Pendant l'entrevue, le sujet a parlé spontanément (4 fois) de ce qu'il a fait : souligner les éléments importants, souligner des éléments dans le texte pour répondre aux questions : *«... for me I underlined some of the... euh... just to answer the... questions»*. Cet extrait indique qu'il a

gardé en tête son intention en cours de lecture. Le sujet a aussi affirmé avoir relu certaines sections du texte avant de mettre en évidence des informations, particulièrement celles avec lesquelles il était moins familier.

À propos de la sub-vocalisation, nous constatons également une cohérence entre les observations, ce qui a été dit en entrevue et le questionnaire introspectif, où le Sujet 1 a indiqué lire souvent à voix haute certaines parties d'un texte lorsque celles-ci sont difficiles à saisir (question 65). La sub-vocalisation est le second comportement le plus mobilisé par le Sujet 1 pendant la lecture (recensé 16 fois). Selon ses dires, la sub-vocalisation l'aide à comprendre le sens d'un mot : «[...] *sometimes it doesn't come up like... that I know that word or... the downloading thinking*²⁸ (rires)». Ainsi, la sub-vocalisation, même si elle ralentit la vitesse de lecture, permet au lecteur de faciliter sa compréhension.

Bien que la relecture d'un extrait de texte soit un comportement difficile à observer, le Sujet 1 a affirmé en entrevue que la relecture de certains extraits est un moyen auquel il a souvent recours. Cela correspond aussi à ce qu'il indique dans le questionnaire (questions 55 et 59). La relecture de certaines parties du texte est un moyen très souvent utilisé, que ce soit lorsque certains passages du texte ne sont pas bien compris ou qu'une section semble importante à mémoriser. Selon le questionnaire (question 51), il recourt très souvent à la relecture d'un paragraphe ou d'une section avant de mettre en évidence des informations pertinentes, ce qu'il confirme en entrevue (6 fois) : «*So I was kind euh re-reads slowly just to understand this*». À un autre moment de l'entrevue, le Sujet 1 ajoute : «*[...] I didn't underline it when I read it first... I tried to understand what they were talking about and then after I underlined it [...]*». C'est la dernière section du texte, intitulée *Indian Control of Indian Education*, qui a été la plus difficile à comprendre pour cette étudiante.

Une première contradiction apparaît à propos de l'utilisation du dictionnaire. Selon le questionnaire (question 64), c'est un outil très souvent utilisé par le Sujet 1. Toutefois, selon ce qui a été observé et mentionné en entrevue, le sujet n'y a pas eu recours pendant la tâche de lecture. Au cours de l'entrevue, il a affirmé avoir compris presque tous les mots dans le texte. Il n'a recours en général au dictionnaire que s'il ne comprend pas le sens d'un mot et il en écrit les définitions dans ses propres mots. La relecture de certains extraits du texte, un moyen beaucoup

²⁸ Cette expression réfère, selon ce que l'étudiante a exposé en entrevue, au fait de ralentir sa lecture pour penser au sens d'un mot rencontré. Elle a comparé ce processus à celui d'un ordinateur qui ralentit lorsqu'une information est en traitement.

utilisé, lui a possiblement permis de ne pas recourir au dictionnaire, si nous nous référons à ce qu'il en a dit précédemment. Il est également possible que le manque de temps soit un élément ayant influencé la non-utilisation du dictionnaire.

Une troisième autre contradiction apparaît à propos de l'annotation dans le texte. Selon les observations, le sujet n'a fait aucune annotation dans les marges du texte ou pris des notes sur une feuille à part. En entrevue, il n'y fait pas allusion non plus. Pourtant, dans le questionnaire introspectif (questions 45 et 48), il a rapporté qu'il annote les textes très souvent et qu'il prend des notes très souvent sur une feuille à part pendant ses lectures. Cette contradiction pourrait s'expliquer d'une part, par le fait que le sujet semblait posséder un certain bagage de connaissances antérieures sur le thème traité dans le texte et, d'autre part, par le manque de temps vers la fin de la tâche de lecture.

Enfin, nous avons observé, pendant la tâche de lecture, que le Sujet 1 a regardé sa montre et le nombre de pages qui lui restait à lire, un comportement se rattachant à la gestion du temps. Avant la tâche de lecture, le sujet avait fait mention à la chercheuse qu'il souhaitait avoir un peu de temps pour compléter un travail avant de se présenter à un cours qui allait avoir lieu après l'entrevue. Cependant, dix minutes avant la fin de la tâche de lecture, celui-ci en était encore à la deuxième question du test de compréhension, ce qui peut expliquer l'échec aux deux dernières questions du test. Or, la moyenne du sujet quant au thème du questionnaire se rapportant à la gestion du temps dans la planification de la période de lecture (questions 14 à 22) est la plus élevée des trois sujets (3,71). La perception du sujet à l'égard de sa gestion du temps est-elle en contradiction avec les faits ou peut-on imputer l'échec à d'autres facteurs? À cet effet, nous pouvons établir deux autres hypothèses : le sujet a pu ne pas savoir ce qu'était un mot-clé (puisque'il a posé la question à ce propos lors de la présentation de la tâche de lecture) ou encore, étant donné que le sujet a dit en entrevue qu'il n'était pas familier avec le thème de la quatrième section du texte où il fallait mobiliser ce processus, il se peut qu'il n'ait pas été en mesure de sélectionner les mots-clés à cause de cela. Enfin, étant donné que le sujet avait des préoccupations autres que la tâche de lecture, cela peut aussi avoir eu une incidence sur la qualité de sa concentration : *«Yeah (rires)... like I was trying to... hurry up you know (rires)... like I told you when I came in... I was euh... I would think of that... (rires) that's why I was doing that»*.

Après la lecture

Selon le questionnaire (question 74), le Sujet 1 vérifie souvent l'atteinte de son intention après avoir lu un texte. Lors de l'entrevue, il a affirmé spontanément avoir relu ses réponses au test de compréhension pour vérifier s'il manquait des mots : «[...] *I looked it over and I said to myself that... it's kind of messy... like I was doing it in a hurr... a hurry or something like that and it's kind of messy... I don't usually write this way... so sometimes I... go back and you know... to see words are missing here because euh... I wrote it twice (rires)*». Ce comportement n'a toutefois pas pu être observé. Nous pouvons supposer que le sujet a relu les réponses à ses questions au fur et à mesure que les questions ont été complétées.

En résumé, le Sujet 1 s'est donné une intention de lecture (non explicite) et un aperçu du texte avant de débiter la lecture. Pendant la lecture, il utilise souvent la sub-vocalisation afin de s'aider à comprendre ce qu'il lit, bien que cette stratégie ralentisse considérablement sa vitesse de lecture. Aussi, le Sujet 1 relit certaines parties du texte avant de les surligner et afin de bien les comprendre. Enfin, il vérifie l'atteinte de son intention de lecture.

Par ailleurs, nous pouvons identifier des objectifs à viser pour le développement de la compétence en lecture du Sujet 1 : la mise en évidence des informations d'une manière plus sélective, puisque près de la moitié du texte était souligné, la sélection des mots-clés, l'annotation pendant la lecture, l'utilisation du dictionnaire ainsi que la gestion du temps (concernant le temps à allouer à chacune des questions, par exemple).

Le Sujet 2

En débutant la lecture

Pour commencer, une congruence entre les trois sources de données est constatée pour l'établissement d'une intention de lecture. Le Sujet 2 a répondu dans le questionnaire (question 23) qu'il a très souvent recours à cette action. Aussi, il a rapporté spontanément en entrevue s'être donné une intention : «*I... before I start reading... I read the questions... and what to expect... to answer*». Ce comportement a aussi été observé une fois ; le sujet 2 a lu les questions du test de compréhension avant de commencer à lire le texte proposé.

Dans le questionnaire introspectif, le Sujet 2 a répondu faire un survol très souvent du texte afin d'avoir une idée de son contenu (question 30). Il a aussi déclaré spontanément en

entrevue s'être donné un aperçu du texte afin d'avoir une idée du thème traité. Ce comportement a également été observé une fois en début de tâche: le lecteur a fait un balayage rapide du texte, en tournant les pages : «[...] and I go through... just to know... just to know what it's about... so that's what I do before I start reading». Cette lecture de survol permet notamment de faire des prédictions, par l'activation des connaissances antérieures, soit sur la structure du texte (le type), soit sur son contenu. Bref, il y a une congruence entre les trois sources de données concernant ce comportement.

Pendant la lecture

Selon ce que le sujet a précisé dans le questionnaire, elle met très souvent en évidence l'information qu'elle trouve intéressante (questions 43), sélectionne très souvent les mots-clés (questions 46) et les idées principales (questions 47). Elle se demande également souvent avant de mettre en évidence une information si celle-ci est pertinente avec son intention de lecture (question 44). La mise en évidence des informations dans le texte est l'action la plus souvent utilisée par le Sujet 2 (mentionné 4 fois en entrevue) : il l'a mobilisée de différentes façons (souligner, mettre en surbrillance, encadrer, numéroté), et ce, pour des raisons différentes. Le Sujet 2 jugeait que les informations en surbrillance étaient importantes : «*For me... I underlined... the words [...] I underlined but it didn't mean that I didn't understand those... I I just thought it was important*». À certains moments, cette sélection s'est manifestée par l'encadrement de mots dans le texte : «*[...] I boxed things that I thought were important [...]*» (Sujet 2). Aussi, il a dit avoir numéroté les paragraphes en lien avec les numéros des questions, dans le but de savoir quels éléments d'information s'y rapportaient : «*Oh yeah... I also euh numbered [...]so I could know the questions which... which go where...*». Ce comportement a été observé 19 fois.

Le Sujet 2 a consulté le dictionnaire 10 fois, selon nos observations. C'est aussi une action très souvent utilisée, conformément au questionnaire (question 64). Pendant l'entrevue, il a fait mention (à 2 reprises) spontanément avoir souligné les mots qu'il a cherché dans le dictionnaire et dont il a noté brièvement les définitions. Le recours au dictionnaire est le second moyen utilisé par le sujet : «*[...] I underlined... the words and I wrote the definition to top of it...*». Il n'a pas mentionné pourquoi, mais nous supposons que c'est pour comprendre le sens des mots nouveaux, puisqu'il fait mention de cette raison dans une optique plus générale que la tâche de lecture pendant l'entrevue. Bref, il y a une congruence entre les trois sources de données.

Selon le questionnaire (question 48), le Sujet 2 a déclaré annoter très souvent les textes qu'il lit, mais ne prend pas souvent de notes sur une feuille à part (question 45). La prise de notes à même le texte et l'annotation dans les marges ont été deux moyens utilisés par le Sujet 2 selon les observations. Cela a aussi été signifié pendant l'entrevue : *«Well... euhmmm here... on the second page, "Our second past: Contact..." I noted what the boys did... what the boys were ask to do and what the girls were ask to do... »*. La prise de notes, qui inclut l'annotation de brèves définitions ou de mots-clés qui réfèrent à l'idée d'une section du texte, a été observée neuf fois. Le sujet en a parlé de façon spontanée au cours de l'entretien 1 fois sur 3 (noter/annotation). Ce processus est le troisième le plus utilisé par le Sujet 2.

La relecture de certains extraits du texte est aussi un moyen utilisé par le Sujet 2 pour une meilleure compréhension : *«Well when I first don't understand the word...I read the sentence over... »*. Pendant la tâche, cette relecture s'est manifestée par des retours aux pages précédentes et a été observée deux fois. Selon le questionnaire (question 55), le Sujet 2 a affirmé ne pas avoir recours souvent à la relecture lorsqu'il ne comprend pas, mais souvent, lorsqu'un passage semble important à mémoriser, il perçoit le relire (question 59).

Un fait qui attire notre attention est que le Sujet 2 n'a pas eu recours à la lecture à voix haute, parce qu'il ne voulait pas déranger sa collègue, selon ce qu'il a dit en entrevue. Il n'a pas non plus eu recours à la sub-vocalisation pour compenser, selon nos observations (c'est la seule contradiction entre les trois sources de données pour le Sujet 2). Cependant, dans le questionnaire (question 65), il a rapporté lire très souvent à voix haute certaines parties du texte difficiles à comprendre. Nous constatons donc une contradiction à propos de cette action.

Après la lecture

Le Sujet 2 a mentionné avoir vérifié l'atteinte de son intention de lecture, en relisant les réponses à ses questions : *«I looked over what I wrote... to see if it made euhmmm sense... »*. Selon ce qu'il a répondu dans le questionnaire introspectif (question 74), le Sujet 2 vérifie très souvent l'atteinte de l'intention de lecture. Ce comportement a été recensé une fois dans la grille d'observation. À la fin de l'entrevue, il en a aussi fait mention deux fois, et ce, de façon spontanée. Nous pouvons affirmer qu'il y a une congruence entre les trois sources de données.

Pour résumer, le Sujet 2 a établi clairement son intention de lecture, s'est donné un aperçu du texte avant de commencer la lecture afin de prendre connaissance du thème. La mise en

évidence des informations (les mots-clés, les idées principales) en lien avec l'intention de lecture est un également un aspect à soulever. D'autres aspects sont aussi ressortis : l'utilisation du dictionnaire, la prise de notes/annotation, la relecture de certains extraits pour mieux comprendre ainsi que la vérification de l'atteinte de l'intention de lecture. Enfin, le Sujet 2 a été le seul à ne pas avoir eu recours à la sub-vocalisation pendant la tâche de lecture.

Le Sujet 3

En débutant la lecture

L'établissement d'une intention de lecture est une action qui n'a pas été observée : nous n'avons pas vu le sujet lire les questions du test de compréhension avant de commencer à lire le texte (première contradiction). Dans le questionnaire introspectif (question 23), il a répondu se donner souvent un but de lecture. Or, le sujet a rapporté spontanément (1 fois) en entrevue qu'il s'est donné une intention mais qui n'était pas nécessairement en lien direct avec la tâche proposée :

« [...]so it was more like I guess like not, not personal but it's learning different, different opinions about the topic I guess [...] And euh as we did, we went... I tried to, I tried to euhmm... I guess really get in to the... to the... to the reading and understand it at the beginning. So, so it was just to re... I guess to reading it and actually try to understand it and then after, then after that it just, it just floats...».

Dans le questionnaire introspectif (question 30), le Sujet 3 a dit se donner souvent un aperçu du texte avant de débiter sa lecture. Il a aussi déclaré une fois de manière spontanée s'être donné un aperçu du texte afin d'avoir une idée du sujet : *«Hmm, did I do anyth...? Well I looked over the material and euh to see what was the topic [...]»*. Néanmoins, cette action n'a pas été observée. Cette seconde contradiction peut s'expliquer par le fait que le sujet ait possiblement parcouru le texte brièvement au moment où la chercheuse a présenté la tâche. Enfin, le fait de s'être donné un aperçu du texte a contribué à faire des prédictions et à activer les connaissances antérieures : *«But looking at the euh subtitles, it was almost like euhmm... I knew was... what was coming [...] what has been done, I guess the history [...]»*.

Pendant la lecture

Pour ce qui est de la sélection des informations, il y a congruence entre les observations, l'entrevue et le questionnaire. En effet, le sujet perçoit sélectionner souvent les idées selon l'intérêt (question 43) et la pertinence avec l'intention de lecture (question 44). Il sélectionne

également souvent les idées principales (question 47) et les mots-clés (question 46). La mise en évidence des informations est l'action la plus utilisée par le Sujet 3 : elle a été observée 25 fois. Pendant l'entrevue, il a affirmé trois fois avoir mis en évidence des informations, soit les idées qu'il trouvait importantes (afin de pouvoir y revenir plus rapidement) :

«Well I highlighted my... my points that I thought were important or I could look for like to highlight... the really pin-points or look for it faster if... once it comes to the euh actually re... going back to it and actually just seeing the important points».

Il a aussi utilisé un code de couleurs pour distinguer des éléments d'information, soit les mots-clés, les idées principales et les mots qu'il ne comprenait pas bien et qu'il devait vérifier dans le dictionnaire :

«[...] well the important text I put as yel... yellow... and pink was the like keywords I saw... and the blue were the euh... the words I, I need to look up and pointed like euh... put a little description so I could understand the word».

À un autre moment de l'entrevue, le Sujet 3 a expliqué avoir souligné les mots-clés dans la réponse de la quatrième question pour s'assurer qu'il y avait bel et bien le nombre de mots-clés demandé. Il a parlé spontanément de ces processus 1 fois sur 3.

La lecture à voix haute est le deuxième moyen le plus utilisé (observé onze fois), si nous nous en tenons à nos observations. La prononciation des mots ou de phrases aide à la compréhension et permet au sujet de demeurer actif et attentif :

« [...]I can't really, I guess reading silently. I get distracted easily... and euhmm... and euhmm... reading and euh... so hearing myself is actually like if it's someone is reading to me so I can hear it from another opinion or... it's just something that I've always... I guess I've always done. I always have to read out loud in order to understand the text. It's, it's a strategy I've always had. It's something that I can't really like... I tried reading silently but it doesn't "click" in me I guess. I have to... say it and actually read it out loud [...]. So I prefer to, to read out loud I guess to understand the text. That's more... that's... I mean yeah... it's yeah... that's the main reason usually».

Lors de l'entrevue, il y fait allusion 4 fois mais n'en a pas parlé spontanément. Ces affirmations sont aussi congruentes avec le questionnaire : le Sujet 3 a dit avoir souvent recours à la lecture à voix haute pendant la lecture (question 65).

Le sujet a affirmé en entrevue à 2 reprises avoir pris des notes/annoté dans le texte; il s'avère que c'est la troisième action la plus utilisée. Ces annotations consistaient à écrire

brièvement les définitions des mots incompris et des éléments d'information pour comparer les deux différents points de vue du concept d'intégration :

« Well, euhmm, I guess comparing it to was actually see the differences that I could see. Who was euh saying what and so what the text was like from the government's opinion and from a native perspective and hmm from euh from a quote. So I was just sort of like, just so I could recognize or see who said who... what, on on the text».

Le sujet n'a pas élaboré spontanément sur ce processus lors de l'entrevue. Pourtant, dans le questionnaire introspectif, le sujet a déclaré ne pas souvent avoir recours à l'annotation (question 48), ni à la prise de notes d'éléments d'informations sur une feuille à part (question 45). Ce comportement a été observé 10 fois.

Le Sujet 3 a aussi consulté le dictionnaire, afin de noter les définitions à même le texte à l'aide d'un mot-clé pour mieux comprendre :

«[...] the definitions I usually wanted to use so to keywords I would see that would match the the sentence. So it's like... like euh what do you call it... «conductive»... I couldn't really... get a grip of cause I I sort of had the meaning of «conduct» so but the thing was a «contributing» actually. So I like I... so this way, I had an idea of what the sentence meant and in the text ...».

L'utilisation du dictionnaire a été observée six fois au cours de la tâche de lecture. Au cours de l'entrevue, il a expliqué qu'il consultait le dictionnaire pour comprendre des mots inconnus et qu'il a noté un synonyme provenant du dictionnaire dans le texte : «*actually using a keyword that I understood that like was close to the... on the dictionary's meaning*». Enfin, ce moyen n'a pas été rapporté spontanément. L'utilisation du dictionnaire semble importante malgré les connaissances antérieures existantes sur le thème dont traitait le texte. Malgré le fait que le sujet ait fait part qu'il n'utilisait pas souvent le dictionnaire dans le questionnaire (question 64), cette affirmation semble entrer en contradiction avec ce qui a été dit et observé.

Au cours de la tâche de lecture, il a été observé cinq fois que le sujet a relu certains passages du texte en faisant des allers-retours. Lors de l'entrevue, il y a fait allusion trois fois, mais il n'a pas parlé spontanément de ce processus. Les allers-retours avaient pour but de faciliter la compréhension, selon ce qu'il a relaté en entrevue : «[...] *cause if I don't understand it and I go back to it and I just... and reading it out loud than I, when I hear it, that's when I can I guess it it it "clicks"*». Dans le questionnaire introspectif, il a exprimé faire souvent des retours en

arrière pour relire un passage difficile à comprendre (question 55) ou encore, lorsque celui-ci semble important à mémoriser (question 59).

Un aspect intéressant est ressorti lors de l'entrevue à propos de la troisième question du test de compréhension. Même si nous n'avons pas observé le sujet recourir à l'organisation de l'information, elle a tout de même fait allusion aux deux points de vue du concept d'intégration dont il était question dans le texte :

«[...] but I know what what “integrate” means, actually trying to work together or try to euh socially adapt with both systems or something... and from my understanding of this was euhmm... when euh like that's what I was comparing from the government's integration from the native and from the Chief Dan Georges. So it's two different euh texts and also it wasn't actually match [...] and you could tell if it's from the a native, if it's a non-native text ».

Bien que l'étudiante n'ait pas été en mesure d'identifier les éléments présents dans le texte et de les écrire en un tout organisé tel que demandé, l'affirmation précédente nous porte à croire qu'elle a été en mesure de les comprendre.

Après la lecture

Après avoir complété la tâche, le Sujet 3 a affirmé en entrevue n'avoir rien fait de particulier, conformément à ce qui a été observé. Le sujet a dit (spontanément) qu'il était satisfait de ce qu'il avait fait et qu'il ne sentait pas le besoin de vérifier ses réponses :

« Did I do anything after reading the text? Euhmm... well usually I guess euh I tend to go back to it. I tend to go back to it, but this time I was... like I understood it. Something I wouldn't understand, I would've. Like I would, but if I understood it, I just... I'm satisfied with it. Like euh, that's usually how I function ».

Toutefois, même si le Sujet 3 a indiqué dans le questionnaire qu'il vérifie souvent s'il a atteint son intention (question 74), cela entre en contradiction avec les affirmations précédentes.

Cela dit, pour résumer à propos du Sujet 3, il s'est donné une intention de lecture (malgré son manque de clarté) et un aperçu du texte avant de commencer à le lire. Pendant la lecture, il a eu recours à la mise en évidence des informations (les idées principales et les mots-clés) selon l'intention de lecture en utilisant un code de couleur pour faire une différence entre les différents aspects à mettre en évidence dans le texte (les mots-clés, les idées principales et les mots à vérifier dans le dictionnaire). Il fait des allers-retours (et des relectures) dans le texte pour

s'assurer d'une bonne compréhension, a recouru à la lecture à voix haute afin de demeurer actif pendant la lecture. Enfin, le Sujet 3 a eu recours au dictionnaire et à la prise de notes/annotation.

Quant aux éléments à viser dans le développement de la compétence à lire, pour le Sujet 3, l'établissement d'une intention de lecture en lien avec une tâche précise est un aspect à considérer, ainsi que la vérification de l'atteinte de son intention.

Somme toute, pour terminer sur ce quatrième chapitre, nous en savons davantage sur la démarche de lecture de trois étudiants autochtones en première année d'université à l'UQAT. Pour ce faire, trois méthodes ont été utilisées pour la collecte des données : un questionnaire introspectif sur la lecture de niveau universitaire, une tâche de lecture avec une grille d'observation et suivie d'une entrevue. Les résultats nous permettant d'avoir un aperçu des types de textes lus par les étudiants, de leur sentiment de compétence face à la lecture universitaire et des stratégies de lecture dont ils ont conscience. Ensuite, nous avons pu voir et mieux comprendre de quelle façon les étudiants utilisent les stratégies dans une situation de lecture.

Le prochain et dernier chapitre, la conclusion, nous donnera l'occasion de répondre brièvement à la question de recherche :

«Quelles stratégies de lecture les étudiants autochtones en première année d'université élaborent-ils lorsqu'ils ont à lire un texte d'apprentissage de niveau universitaire?»

- Quel est leur sentiment de compétence face à la lecture universitaire?
- De quelles stratégies de lecture ont-ils conscience?
- Quand et pourquoi les mobilisent-ils?
- De quelle façon les gèrent-ils?

CHAPITRE V

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

Dans ce dernier chapitre, nous rappelons dans une première partie les grandes lignes des résultats de la recherche ainsi que leurs limites. Nous esquissons également les prolongements possibles pour des recherches ultérieures. Nous discutons finalement des implications pédagogiques au niveau universitaire.

Les types de textes lus par les participantes, leur sentiment de compétence face à la lecture universitaire et leurs stratégies de lecture

Notre objectif était de mieux connaître les stratégies de lecture des étudiants autochtones en première année de formation universitaire. Qu'en est-il après notre recherche?

À la suite à l'analyse des résultats issus du questionnaire introspectif complété par six sujets, d'abord, pour les types de textes, la moyenne du groupe nous révèle que les étudiantes ont plus ou moins souvent lu au cours des derniers mois qui ont précédé leurs études universitaires et qu'elles ont des responsabilités familiales.. Les types de textes les plus souvent lus sont les consignes pour aider un ou son enfant à faire ses devoirs et des textes provenant d'Internet.

Le sentiment de compétence face à différentes tâches de lecture de niveau universitaire en général s'élève à 71%, il est particulièrement élevé pour des questions à choix de réponses (76,7%). Néanmoins, la lecture de textes en vue de s'approprier un vocabulaire et des concepts abstraits est une tâche de lecture face à lequel les étudiantes se sentent moins compétentes (63,3%).

Pour ce qui est des stratégies de lecture les plus utilisées, premièrement, les sujets perçoivent utiliser très souvent, avant la lecture, des actions de planification des ressources (matériel, dictionnaire) et les conditions pour lire sont importantes (environnement approprié). Ils perçoivent également recourir très souvent, pendant la lecture, à la régulation métacognitive (réfléchir); à la sélection des informations (idées principales et mots-clés) et à l'autoévaluation de la compréhension (sub-vocalisation). Deuxièmement, les actions perçues comme étant souvent utilisées sont celles se rattachant à la planification des ressources (priorités, liste) et des conditions (endroit calme et éclairé, même lieu, maison). Ils ont aussi, selon leurs réponses,

souvent recours à des stratégies de planification du temps (moment, selon le niveau de difficulté, pauses selon la structure du texte, sur plusieurs périodes); à des stratégies d'anticipation (lire introduction, conclusion, résumé, survol et intention); à la régulation métacognitive (se donner une vue d'ensemble); à des stratégies de sélection (garder en tête l'intention et relire avant de souligner); à des stratégies d'autoévaluation de la compréhension (relecture pour comprendre ou mémoriser, avoir conscience de perdre le fil et dictionnaire) et d'élaboration (s'expliquer à voix haute, réfléchir dans sa langue première). Enfin, après la lecture, les participants perçoivent souvent recourir à des stratégies d'évaluation de sa démarche (faire le point sur les connaissances acquises) et de mémorisation (lien avec connaissances antérieures).

Les catégories d'actions perçues comme étant les moins utilisées par les étudiantes (ou les actions utilisées et qui peuvent nuire à leur compréhension) sont les stratégies de planification des conditions (bibliothèque, lire lorsque les enfants sont au lit) et du temps (se réserver du temps). La stratégie d'anticipation d'auto-questionnement avant la lecture est aussi peu utilisée, tout comme la régulation métacognitive (débuter souvent la lecture sans se poser de questions, recherche de réponses, vérification de prédictions). Une stratégie de sélection est sur-utilisée (souligner ce qui est intéressant) tandis que d'autres le sont moins (lien avec l'intention de lecture, chercher le sens d'un paragraphe). Une stratégie d'autoévaluation de compréhension est aussi peu utilisée pendant la lecture (constance des prédictions). Enfin, après la lecture, les stratégies de mémorisation des idées essentielles (importance aux sections moins bien comprises et l'élaboration de fiches ou de résumés) sont perçues comme étant peu utilisées.

Quant aux résultats issus de la comparaison des trois sources de données pour les trois sujets ayant participé à la tâche de lecture, il ressort que les stratégies les plus utilisées (avant, pendant et après la lecture) sont les suivantes : avant de commencer à lire, les trois sujets ont recours à des stratégies d'anticipation (se donner un aperçu du texte afin de prendre connaissance du thème et établir une intention de lecture en lisant les questions afin de savoir quoi répondre). À ce propos, deux sujets n'ont pas établi d'intention de manière explicite, ce qui peut constituer un aspect à améliorer. Les stratégies les plus utilisées pendant la lecture sont : la sélection des informations pertinentes par les 3 étudiantes (mettre en surbrillance ou encadrer pour identifier les éléments important ou pour revenir plus rapidement, numéroter pour identifier des éléments de réponse aux questions, le recours à un code de couleurs pour distinguer des éléments d'information [mots-clés, idées principales, mot nouveaux]). L'annotation dans les marges est utilisée par deux sujets (pour écrire des définitions ou pour extraire l'essentiel d'un paragraphe).

Le recours au dictionnaire (pour deux sujets, afin de mieux comprendre des mots inconnus) et la relecture de certains extraits (pour les trois sujets, afin de mieux comprendre ou avant de mettre en évidence une information) sont aussi des moyens utilisés. Pour le dernier temps de lecture, deux sujets vérifient l'atteinte de leur intention.

Certaines actions stratégiques sont moins utilisées et constituent donc des éléments à cibler dans le développement de la compétence à lire : l'établissement d'une intention de lecture de manière explicite et claire (pour deux sujets). Le recours fréquent à la sub-vocalisation représente aussi un aspect à surveiller étant donné qu'il ralentit la vitesse de lecture (pour deux sujets). L'élaboration d'un résumé dans un nombre de mots limité est un aspect qui peut poser défi pour les trois sujets, de même que la maîtrise des stratégies d'organisation de l'information.

À la lumière de ces résultats, nous pouvons affirmer que notre objectif de recherche a été atteint. Toutefois, il importe de mettre en relief les limites qui ressortent de notre démarche.

Les limites de la recherche

Les études universitaires exigent des compétences solides en lecture, étant donné que la majeure partie des apprentissages proviennent de textes écrits. Le manque de stratégies efficaces pour plusieurs étudiants autochtones met en jeu leur réussite, d'où l'importance de mener la présente recherche.

Rappelons le caractère exploratoire de la présente étude : décrire les stratégies de lecture élaborées par les étudiants autochtones en contexte d'apprentissage universitaire. Comme première limite, il importe de souligner que les résultats de notre recherche ne peuvent être généralisés à l'ensemble des étudiants autochtones de première année de formation universitaire de premier cycle, puisque le nombre de participants est très restreint, en plus que ces derniers n'ont pas été choisis au hasard. Notamment, les étudiants en question cheminent dans une discipline commune (en éducation), dans une université qui comporte aussi ses particularités (milieu éloigné, plusieurs petits campus ou centres universitaires sur le territoire, population étudiante autochtone réduite à une dizaine d'étudiantes dans la cohorte ciblée, population minoritaire anglophone dans une université francophone).

La seconde limite concerne l'utilisation de questionnaires d'auto-évaluation. En effet, cet outil ne constitue pas une mesure objective des stratégies de lecture des étudiants, il est plutôt une perception subjective de leurs habitudes de lecture. Les résultats doivent donc être interprétés avec prudence, étant donné que la désirabilité sociale des participants peut avoir eu une influence sur les réponses qu'ils ont émises. Enfin, le nombre important de questions contenu dans le questionnaire introspectif est une autre limite : le questionnaire comprenait cent-douze questions et prenait en moyenne une demi-heure à compléter.

La troisième limite est liée à la tâche de lecture proposée aux étudiants pour faciliter la verbalisation de leurs processus cognitifs : une seule situation de lecture ne peut expliquer l'ensemble des processus utilisés par des lecteurs autochtones en contexte universitaire. De plus, un des sujets a fait mention, avant de débiter la tâche de lecture, qu'il ne se sentait pas en grande forme physique. Plus précisément par rapport à la tâche elle-même, d'autres limites émergent : les consignes orales ou écrites peuvent avoir été mal interprétées par les sujets, ainsi que la désirabilité sociale des participants, étant donné que la chercheuse connaissait les sujets sous un autre rôle au sein de l'université (en tant que conseillère au service d'aide à l'apprentissage).

Les prolongements possibles

Quelques avenues de recherche se dessinent à la suite de cette étude. D'abord, il serait pertinent de répéter cette expérience de recherche avec d'autres cohortes d'étudiants autochtones appartenant à différentes disciplines (qui suivent de la formation sur campus ou en communauté), voire même avec différentes universités afin d'être en mesure de dégager des tendances par rapport aux stratégies de lecture de ces étudiants.

Également, il serait intéressant de voir l'effet d'une intervention en lien avec l'enseignement des stratégies de lecture auprès d'un groupe d'étudiants autochtones, étant donné que certaines études de ce type ont démontré les bénéfices auprès des étudiants (Hofer, Yu et Pintrich, 1998; Nash-Ditzel, 2010; Shelton, 2006; Simpson et Nist, 1990). En comparant deux groupes d'étudiants, un groupe contrôle à un groupe expérimental, il serait possible de démontrer l'effet réel d'une telle intervention auprès des étudiants. En ayant recours à un modèle métacognitif d'enseignement, il serait ainsi possible de créer un changement significatif et de mesurer les effets d'une telle intervention sur les stratégies utilisées par les étudiants autochtones ou sur leur sentiment de compétence par rapport à la lecture d'apprentissage universitaire.

Les implications pédagogiques

Une intervention pédagogique auprès des groupes-classe par l'entremise du service d'aide à l'apprentissage ou encore dans le cadre d'un cours préparatoire aux études universitaires peut contribuer à renforcer le sentiment de compétence des étudiants par rapport à la lecture. En effet, elles amèneraient les étudiants à prendre davantage conscience de leurs stratégies de lecture et de celles utilisées par les lecteurs compétents avant, pendant et après la lecture (Pressley et Afflerbach, 1995), et en tenant compte du fait qu'une bonne partie des étudiants autochtones sont des apprenants en langue seconde. Pour aider les étudiants à adopter une approche stratégique et à s'autoréguler, l'enseignant doit créer des conditions dans lesquelles les étudiants apprendront à devenir de meilleurs lecteurs, en ayant recours à plusieurs moyens : des moments de réflexion sur soi comme lecteur, des discussions en classe, le modelage des stratégies (sur le quoi, le comment et le pourquoi), la pensée à voix haute (autant par l'apprenant que par l'enseignant), les rétroactions par l'enseignant sur une base régulière, l'évaluation des stratégies ainsi que l'analyse des erreurs. À ces moyens, d'autres conditions sont à privilégier : 1) des opportunités de pratiquer de façon répétée, 2) l'utilisation de textes authentiques 3) des opportunités d'écouter leurs collègues de classe et leur enseignant sur leur démarche. Enfin, le soutien aux enseignants par le biais de formation sur la théorie et la pédagogie en lien avec l'enseignement de la lecture leur permettront de comprendre les processus impliqués dans la compréhension de textes (Nash-Ditzel, 2010). Les interventions menées auprès des étudiants et des enseignants en vue de leur apporter un soutien doivent tenir compte des particularités des étudiants (comme le fait qu'une majorité de ces derniers apprennent dans une langue seconde) afin de maintenir un équilibre entre les contenus et les réalités culturelles des apprenants (Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996; Fraternité des Indiens du Canada, 1972). C'est en investissant à long terme qu'il sera possible de créer un réel changement chez les étudiants dans leurs façons de lire des textes d'apprentissage dans le cadre de leur formation universitaire.

RÉFÉRENCES

- Afflerbach, P., Pearson, D. P. et Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Aragon, S. R. (2004). Learning and Study Practices of Postsecondary American Indian/Alaskan Native Students. *Journal of American Indian Education*, 43, 1-18.
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (2005). *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador*. Wendake : Secrétariat de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador.
- Aziz, N. A., Ab Rahim, S., Binti Harun, E. H., Adzmi, N. A., Ahmat, H., Bidin, S. et Shaharudin, M. R. (2011). The Reading Strategies Awareness among English as a Second Language (ESL) Learners in Malaysia's University. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(7), 778-784.
- Bandura A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales: Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. [En ligne]. Consulté le 19 juin 2009 : <http://des.emory.edu/mfp/014-BanduraGuide2006.pdf>
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck.
- Baker, L. et Brown, A. L. (1984). Metacognitive Skills and Reading. *Handbook of Reading Research*, 2, 353-394.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 47-67.
- Bertrand, D. et Azrour, H. (2004). La gestion de la lecture. Dans D. Bertrand et H. Azrour (Dir.) : *Réapprendre à apprendre au collège, à l'université et en milieu de travail*. Montréal : Guérin éditeur.
- Bolton, R.N. (1993). Pretesting questionnaires : content analyses of respondents' concurrent verbal protocols. *Marketing Science*, (12), 280-303.
- Bouffard-Bouchard, T. et Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez les étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, 23(4), 409-431.
- Bouthat, C. (1993). *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Buly, M. R. (2005). Leaving No American Indian/Alaska Native Behind: Identifying Reading Strengths and Needs. *Journal of American Indian Education*, 44(1), 28-52.
- Canada. (2008a). *Profil de la nation algonquine*. Direction de l'analyse économique. Centre de Service Canada Abitibi-Témiscamingue. Rouyn-Noranda.

- Canada. (2008b). *Profil des cris du Nord-du-Québec*. Direction de l'analyse économique. Centre de Service Canada Abitibi-Témiscamingue et Nord-du-Québec. Rouyn-Noranda.
- Cartier, S. (1997). Encadrement sur la lecture pour apprendre à l'université : un service individuel personnalisé. Dans L. Langevin et L. Villeneuve (Dir.) : *L'encadrement des étudiants, un défi du XXIe siècle*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Commission royale sur les peuples autochtones (1996). Volume 3, *Vers un ressourcement*. Ottawa : Approvisionnement et Services Canada.
- Dagenais, S. (1991). *Sciences humaines et méthodologie : initiation pratique à la recherche*. Laval : Beauchemin éditeur.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Dehyle, D. (1992). Constructing Failure and Maintaining Cultural Identity: Navajo and UTE School Leavers. *Journal of American Indian Education*, 31(2), 24-47.
- El-Koumy, A. S. A. K. (2004). Metacognition and Reading Comprehension: Current Trends in Theory and Research. [En ligne]. Consulté le 27 décembre 2008 : http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/c2/58.pdf
- Eme, E. et Rouet, J.-F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 4, 309-328.
- Entwistle, N. et V. McCune. (2004). The Conceptual Bases of Study Strategies Inventories. *Educational Psychology Review*, 16, (4), 325-345.
- Ericsson, K. A. et Simon, H. A. (1996). *Introduction and summary*. Dans K.A. Ericsson et H.A.Simon (Dir.) : *Protocol Analysis : Verbal as Data*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press, 1-62.
- Flavell, J.H. (1985). Développement métacognitif. Dans J. Bibeau et M. Richelle (dir.), *Psychologie développementale : Problèmes et réalités*. Bruxelles : Madarga.
- Fortin, F. (2005). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Fotovatian, S. et Shokrpour, N. (2007). Comparison of the Efficiency of Reading Comprehension Strategies on Iranian University Students' Comprehension. *Journal of College Reading and Learning*, 37(2), 47-63.
- Fraternité des Indiens du Canada (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne : déclaration de principe*. Ottawa.
- Gambrell, L. B. et Heathington, B. S. (1981). Adult Disabled Readers' Metacognitive Awareness About reading Tasks and Strategies. *Journal of Reading Behavior*, 13(3), 215-222.
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Hofer, B. K.; Yu, S. L. et Pintrich, P. R. (1998). Teaching College Students to Be Self-Regulated Learners. Dans D.H. Schunk et B.J. Zimmermam (Dir.) : *Self-Regulated Learning*, New-York Guilford, p. 57-86.
- Holmes, D. (2006). *Rétablir l'équilibre : les programmes universitaires canadiens et le soutien aux étudiants autochtones*. Ottawa : Association des universités et collèges du Canada.
- Horner. S. et Shwery, C. (2002). Becoming an engaged, self-regulated reader. *Theory Into Practice*, 41(2), 102-109.
- Huet, N., Larivée, S. et Bouffard, T. (2007). La Métacognition : modèles et techniques d'évaluation. T.1 Dans S. Larivée (Dir.) : *L'intelligence, approches biocognitives, développementales et contemporaines*, Saint-Laurent : ERPI.
- James, K. (2001). There are Doorways in These Huts: An Empirical Study of Educational Programs, Native Canadian Student Needs, and Institutional Effectiveness in British Columbia and Ontario. *Journal of American Indian Education*, 40(3), 24 p.
- Karbalaei, A. (2010). Iranian EFL and Indian ESL college students' beliefs about reading strategies in L2. *Profile*, 12(2), 51-68.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : CRP.
- Kirkness, V.J. (1999). Aboriginal Education in Canada: A Retrospective and a Prospective. *Journal of American Indian Education*, 39(1), p. 14-30.
- Lafortune, L., Jacob, S. et Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy: Presse de l'Université du Québec.
- Lankford, R. et Riley, J. D. (1986). Native American Reading Disability. *Journal of American Indian Education*, 25(3), 1-10.
- Lavoie, G. (2007). Historique du cheminement du groupe du Lac-Simon et considérations relatives à la gestion et à l'accompagnement de cohortes d'étudiants/es des Premières Nations, UQAT, UER des Sciences de l'éducation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin éditeur.
- Long, J. D. et Long, E. W. (1987). Enhancing Student Achievement through Metacomprehension Training. *Journal of Developmental Education*, 11(1), 2-5.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2003). Le questionnaire. Dans S. Moscovici et F. Buschini (Dir.): *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: Puf Fondamental.
- Macias, C. (1989). American Indian Academic Success : The Role of Indigenous Learning Strategies. *Journal of American Indian Education, Special Edition*, 1-8.

- Maheux, G.; Bacon, L. et Simard, D. (2005). *Énoncés de faits de gestion de programmes de formation des enseignants Inuit et des Premières Nations*, UQAT, UER des Sciences de l'éducation, Unité de formation, de développement et de recherche en éducation en milieu inuit et amérindien (URFDEMIA).
- Malatest, R.A. (2004). *La population autochtone et l'éducation postsecondaire : ce que les enseignants ont appris*, Fondation canadienne des bourses du millénaire, Sherbrooke.
- Martinez, J.-P. et Amgar, S. (1997). Les stratégies cognitives des bons et des mauvais lecteurs à l'université. Dans L. Langevin et L. Villeneuve (Dir.) : *L'encadrement des étudiants, un défi du XXIe siècle*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Miholic, V. (1994). An inventory to pique student's metacognitive awareness in reading strategies. *Journal of reading*, 38(2), 84-86.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2007). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Ministère de l'éducation du Québec (2004). *Bulletin statistique de l'éducation : l'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec*. [En ligne]. Consulté le 15 décembre 2007: <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/index.htm>
- Mokhtari, K. et C.A. Reichard (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.
- Mokhtari, K. et C.A. Reichard (2004). Investigating the strategic reading processes of first and second language readers in two different cultural contexts. *System*, 32(3), 379-394.
- Mokhatri, K. et Sheorey, R. (2002). Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2-10.
- Mokhtari, K.; Sheorey, R. et Reichard, C. (2008). Measuring the Reading Strategies of First-and-Second-Language Readers. Dans K. Mokhtari et R. Sheorey (Dir.): *Reading Strategies of First- and Second-Language Learners : See How They Read*. Norwood: Christopher-Gordon Publishers.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Nash-Ditzel, S. (2010). Metacognitive reading strategies can improve self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 45-63.
- Nist, S. L. et Holschuh, J. L. (2000). Comprehension Strategies at the College Level. *Handbook of College Reading and Study Strategy Research*, 75-104.
- Parera, M. (2006). Reading Strategies and Strategy Awareness in Three EFL Educated Readers of English Literacy Texts. *Atlantis*, 28(2), 69-87.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y. et Wixon, K. K. (1983). Becoming a Strategic Reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.

- Pinard, A. (1989). *La conscience psychologique : ses vicissitudes dans l'histoire de la psychologie, sa légitimité scientifique et son rôle dans le développement personnel. Monographie de psychologie.* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pressley, M., et Afflerbach, P. (1995). What Readers Can Do When They Read : A Summary of the Result from the On-Line Self-Report Studies of Reading. Dans M. Pressley et P. Afflerbach (Dir.): *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading.*
- Razak, N. Z. A. et Amir, S. N. (2010). A Study on Student's Perceptions of Reading Strategies while Comprehending an Academic Text by UTM students. [En ligne]. Consulté le 27 septembre 2011 : <http://eprints.utm.my/10783/>
- Reyhner, J. A. (1994). *Teaching American Indian Students.* University of Oklahoma Press.
- Richards, J. (2011). L'éducation des Autochtones au Québec : Un exercice d'analyse comparative. *Institut C.D. Howe. Commentaire - Cahiers sur l'Éducation*, no. 328, avril 2011. [En ligne]. Consulté le 16 juillet 2011: http://www.cdhowe.org/pdf/Commentary_328_fr.pdf
- Ruph, F. (1997). Le sentiment de compétence et l'apprentissage chez l'adulte : question de synthèse no 1. [En ligne]. Consulté le 18 avril 2009 : <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/horscollection/15229.pdf>
- Ruph, F. (2002). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'Université.* Rouyn-Noranda : Direction des relations avec la clientèle UQAT.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Schmitt, M. C. (2005). Measuring students' awareness and control of strategic processes. Dans S. E. Israel, C. Collins Black, K. L. Bauserman et K. Kinnuncan-Welsch. (Dir.): *Metacognition in literacy learning : Theory, assessment, instruction, and professional development.* Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Schraw, G. et Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3 et 4), 207-231.
- Shell, D.F., Colvin Murphy, C. et Bruning, R.H. (1989). Self-Efficacy and Outcome Expectancy in Reading and Writing Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91-100.
- Shelton, D. E. (2006). A comparison of the awareness of developmental reading students and non-developmental reading students with regards to their use of reading strategies while attempting to read academic material assigned by their instructors in a college setting. *A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Doctor of Education.* University of Houston.
- Sheorey, R.; Kamimura, Y. et Freiermuth, M. R. (2008). Reading strategies of the users of English as a library language: the case of Japanese ESP students. Dans K. Mokhtari et R.

Sheorey (Dir.): *Reading Strategies of First- and Second-Language Learners : See How They Read*. Norwood: Christopher-Gordon Publishers.

Sheorey, R., et Mokhtari, K. (2001). Differences in the Metacognitive Awareness of Reading Strategies among Native and Non-Native Readers. *System*, 29 (4), 431-449.

Sheorey, R. et Mokhtari, K. (2008). Differing perceptions of reading strategy use between native and non-native college students. Dans K. Mokhtari et R. Sheorey (Dir.): *Reading Strategies of First- and Second-Language Learners : See How They Read*. Norwood: Christopher-Gordon Publishers.

Sheorey, R. et Szoke Baboczky, E. (2008). Metacognitive Awareness of Reading Strategies among Hungarian College Students. Dans K. Mokhtari and R. Sheorey (Dir.): *Reading Strategies of First- and Second-Language Learners : See How They Read*. Norwood: Christopher-Gordon Publishers.

Simpson, M.L. (1984). The status of study strategy instruction: Implication for classroom teachers. *Journal of Reading*, 28, 136-142.

Simpson, M. L. et Nist, S.L. (1990). Textbook annotation: An effective and efficient study strategy for college students. *Journal of reading*, 34 (2), 122-129.

Singhal, M. (2001). Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers. *The Reading Matrix*, 1(1). [En ligne]. Consulté le 27 février 2008 : <http://www.readingmatrix.com/articles/singhal/>

St. Charles, J. et Costantino, M. (2000). *Reading and the Native American Learner*. Washington, DC: Office of the State Superintendent of Public Instruction/Olympia Office of Indian Education.

Statistique Canada. (2008). Portrait de la scolarité au Canada : Recensement de 2006. Ottawa : Ministère de l'industrie.

Statistique Canada (2006). *Profil de la population autochtone de 2006 pour Val-d'Or*. [En ligne]. Consulté le 12 novembre 2011 : <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-638-x/2009002/article/11058-fra.htm>

Statistique Canada (2008). Tableaux par sujets : Peuples autochtones. [En ligne]. Consulté le 12 novembre 2008 : http://www40.statcan.ca/102/ind01/12_10000_f.htm.

Temur, T. et Bahar, O. (2011). Metacognitive Awareness of Reading Strategies of Turkish Learners who Learn English as a Foreign Language. *European Journal of Educational Studies*, 3(2), 421- 427.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (2009). *Plan de développement 2009-2014*. Rouyn-Noranda.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (2011). *La rétention et la réussite des étudiants autochtones au premier cycle et aux cycles supérieurs*. Val-d'Or.

APPENDICE A

LETTRE DE SOLLICITATION DES ÉTUDIANTS

Val-d'Or, October 14, 2009

Subject: a research project on the reading process of Aboriginal students in first-year university

Kwe,
Greetings,

My name is Nancy Crépeau and I am completing my Master's degree in Education under the supervision of Professor François Rupp, Ph.D., at the *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue* (UQAT). I am also an Academic Support Counsellor with the First Nations Services at the same organization. I am of Algonquin and Cree descent, from Senneterre. This fall, I would like to conduct a study with Aboriginal students in first-year university at UQAT, in order to better understand their reading process when faced with academic texts. In the coming weeks, you will be invited to participate in this study, as an Aboriginal student in first-year university.

Your participation in this study is voluntary. If you choose to participate, you have the choice to participate in the three steps or only complete the step one.

- 1) complete a multiple choice questionnaire about university-level reading, which will take about 45 minutes of your time. The goal of this questionnaire is to allow you to think about what you do (your actions), when you read;
- 2) during the following week, a reading task will be given to you, so that you can focus your attention on what you do (your actions), as you read. This reading task will take about 30 minutes to complete;
- 3) immediately after the reading task you will participate in a discussion group, to talk about what actions you took to understand the text that was given to you.

All data gathered as part of this study will be kept confidential. You will also be informed of the results of this study, even before the final research report is written. You may also benefit from personalized follow-up, if you feel the need to improve your reading process.

The situation of Aboriginal students in a university context deserves more attention. Research of this kind will significantly affect the processes that are put in place at UQAT to ensure that Aboriginal students succeed and to ensure a high quality of learning.

As an Aboriginal student at UQAT, I would like to mention that I view this research project as a great source of motivation to contribute to the development of relevant services at the UQAT First Peoples Pavilion. I sincerely hope to have the privilege of collaborating with you in the context of this Master's degree project.

If you have any questions, please contact me at the address below. Thank you for taking the time to read this request.

Meegwetch,

Nancy W. Crépeau

Master's student in Education

Academic Support Counsellor

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Tel.: (819) 874-3837, ext. 320 / Email: nancy.crepeau@uqat.ca

APPENDICE B

LETTRE DE SOLLICITATION DES COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES

Val-d'Or, September 17, 2009

Subject: Request for support to a research project on reading strategies of undergraduate Aboriginal students

Kwe,
Wachiya,
Greetings,

My name is Nancy Crépeau and I am completing my master's degree in education under the supervision of François Ruph, Ph. D., at the *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue* (UQAT). I am also an Academic Support Counsellor with the First Nations Services of the same organisation. I was born in Senneterre, of Algonquin and Cree descent. Next fall, I would like to conduct an exploratory study with UQAT undergraduate students in order to better understand their reading strategies when faced with academic texts. Therefore, I have recruited students attending one of the First Nations graduate training programs of the Val-d'Or campus, and some of these students come from your community.

Your support as an Aboriginal community is essential for such a research project to go forward. It will allow me to solicit, in October, the voluntary participation to this study of Aboriginal student(s) from your community. Furthermore, all the data gathered will be completely confidential. These terms are applied in accordance with the *First Nations of Quebec and Labrador Research Protocol (2005)* and with the *Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans (TCPS)*. To that effect, should any student(s) of your community accept to participate in this study (pursuant to a personal, free and informed consent), you will have the possibility to consult its results before publication of the final report. If you wish to be informed on the results of this study, you can add a mention to you letter of support²⁹. Consequently, I commit myself to consult you during the writing of my first draft of the preliminary results of my research.

Last June, this research project was evaluated and approved by a jury in order to validate its scientific value. Recently, this project has been submitted to the UQAT Research Ethics Board (CÉR) for certification. This certification will allow me to start the research with the target group, on the condition of course that I obtain the consent of the First Nations communities concerned by this study.

As for the research project itself, three tools will be used to collect data: a questionnaire, an observation checklist and a group interview. First, an introspective questionnaire³⁰ will allow students to reflect on their reading strategies. Approximately one week after receiving this questionnaire, students interested in the study will be observed while reading a suggested text. The objective of this technique (reading and observation) is to put into context the use of reading strategies which allow students to recognise and name them in a discussion group immediately after the exercise. This group discussion will give the opportunity to review strategies used by the students during the reading portion. This in-depth interview will lead to a better understanding of the students' reading strategies, of their strengths and difficulties as academic readers.

²⁹ A sample letter of support can be forwarded to you by email.

³⁰ This type of questionnaire leads to self-analysis: it allows the student to reflect, analyse himself as reader, analyse his behaviour and actions to understand a learning text.

While recognising that the situation of Aboriginal students in an academic context deserves to be better known and documented, a research on the subject will have important benefits on ways to help UQAT's First Nations students persevere in their studies and succeed. More specifically, it will help give direction to the existing academic support services offered to these UQAT students, to the development of a university preparatory program for Aboriginal students and also to the educational practices of teachers with a cohort of Aboriginal students to facilitate their learning process. In short, this research will help foster quality learning for students and promote their academic success.

As a UQAT Aboriginal student, I would like to mention that I view this research project as a great motivator to contribute to the development of relevant services at UQAT's First Peoples Pavilion. I sincerely hope to have the privilege of collaborating with you in the context of this master's degree project.

If you have any questions, please contact me at the address below. I hope the information is satisfactory, and I thank you for taking the time to read my request.

Meegwetch,

Nancy Crépeau

Master's student in Education

Academic Support Counsellor

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

675, 1st Avenue, Val-d'Or (Québec) J9P 1Y3

Tel.: (819) 874-3837, poste 320 / Cell.: (819) 856-6298

Email: nancy.crepeau@uqat.ca

c.c. Chief of the community
Post Secondary Education Coordinator

APPENDICE C

**LETTRES D'APPUI DES COMMUNAUTÉS ET PARTENAIRES
AUTOCHTONES**



Le 12 août 2009

Madame Nancy Crépeau
Étudiante à la maîtrise en éducation
Conseillère au soutien pédagogique
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
675, 1^{re} Avenue
Val-d'Or (Québec)
J9P 1Y3

Objet : Appui au projet de recherche sur les stratégies de lecture d'étudiants autochtones en première année d'université

Watchiya, Bonjour,

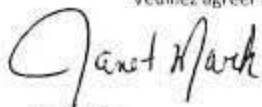
Au nom du Service Premières Nations, c'est avec plaisir que nous appuyons votre démarche de recherche que vous souhaitez entamer à l'automne prochain au Pavillon des Premiers-Peuples de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Nous sommes conscients de l'importance de documenter la réalité académique des étudiants autochtones afin de mieux les décrire en tant qu'apprenants et lecteurs dans un contexte universitaire. Nous considérons que cette étude pourra contribuer à orienter le développement de moyens concrets pour assurer la rétention et la réussite de nos étudiants qui fréquenteront le Pavillon des Premiers-Peuples dans le futur.

Nous avons le souci de ce que les mesures d'aide à la réussite mises en place à l'UQAT répondent aux besoins des étudiants autochtones, tout en leur fournissant un environnement d'apprentissage de qualité, et ce, dès le début de leur formation.

Enfin, nous souhaitons être informés des résultats préliminaires de la recherche afin d'avoir la possibilité de valider les conclusions qui en découleront. Nous vous souhaitons du succès dans vos études supérieures et c'est avec beaucoup d'intérêts que nous lirons votre rapport.

Veillez agréer l'expression de nos sentiments distingués.



Janet Mark
Coordonnatrice
Service Premières Nations



Val-d'Or, le 13 août 2009

Madame Nancy Crépeau
Étudiante à la maîtrise en éducation
Conseillère au soutien pédagogique
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
675, 1^{re} avenue
Val-d'Or (Québec) J9P 1Y3

OBJET : Lettre d'appui –

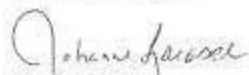
Madame,

La présente a pour objet de vous confirmer l'appui du Comité consultatif Premières Nations (CCPN) au projet de recherche sur les stratégies de lecture des étudiants autochtones en première année d'université. En effet, comme votre étude servira ultimement à orienter la planification des services d'aide à l'apprentissage existants pour les étudiants autochtones de l'UQAT ainsi qu'à l'élaboration d'un programme préparatoire aux études universitaires leur étant destiné, celle-ci s'inscrit tout à fait dans la mission que s'est donnée le CCPN, et qui est la suivante :

« Le Comité consultatif des Premières Nations agit à titre de ressource et d'expertise pour le Cégep et l'UQAT à Val-d'Or afin de faire des recommandations sur les divers services et programmes destinés aux étudiants des Premières Nations. »

Je réponds également favorablement à votre offre de nous informer des résultats de la recherche avant la publication du rapport final. Je prends aussi note de votre engagement à nous consulter lors de l'élaboration de votre première ébauche quant aux résultats préliminaires de votre recherche.

Dans l'attente des nouvelles des résultats de votre étude, je vous prie d'agréer, Madame, nos salutations distinguées.



Johanne Lacasse
Présidente
Comité consultatif Premières Nations




KITIGAN ZIBI EDUCATION SECTOR

41 Kikinantage Mikan
Maniwaki, QC
J9E 3B1

Tel.: 819.449.1798
Fax: 819.449.5570
www.kza.qc.ca

October 2, 2009

Attention: Ms. Nancy Crepeau
Masters student in Education
Academic Support Counselor
Universite du Quebec en Abitibi-Temiscamingue

From: Ms. Anita Tenasco 
Director of Education
Kitigan Zibi Anishinabeg

re: Letter of support for your research project on reading strategies of
undergraduate Aboriginal students

This memo is to confirm I have received your letter dated August 6, 2009 in regards to your research project on reading strategies of undergraduate Aboriginal students. I realize that you are completing your Masters degree in Education under the supervision of Francois Rupp, Ph.D., at the Universite du Quebec en Abitibi-Temiscamingue (UQAT).

On behalf of the Kitigan Zibi Anishinabeg and the Kitigan Zibi Education Sector, I would like to offer my support in your exploratory study with UQAT undergraduate students in order to better understand their reading strategies when faced with academic texts. I understand that you have invited some students from Kitigan Zibi to participate within your interesting project.

As an Algonquin community, Kitigan Zibi would like to commend you on moving forward with your research project. It is understood that you will be following the First Nations of Quebec and Labrador Research Protocol (2005) and the Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans (TCPS).

I wish you the best of luck in your study and I look forward to reviewing the drafts related to your preliminary results of your research. What an interesting Masters Degree project!

Kichi migwech, thank you, merci!



Val-d'Or, le mardi 13 octobre 2009

Madame Nancy Crépeau
Étudiante à la maîtrise en éducation (M. Ed.)
Conseillère au soutien pédagogique
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
675, 1^{re} Avenue
Val-d'Or (Québec)
J9P 1Y3

Objet : Appui au projet de recherche sur les stratégies de lecture d'étudiants autochtones en première année d'université

Kwe, bonjour,

Au nom de l'Unité de formation et de développement des programmes autochtones (UFDPA) de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), c'est avec plaisir que nous appuyons votre projet de recherche portant sur les stratégies de lecture des étudiants autochtones en première année universitaire. Nous sommes heureux d'apprendre que vos démarches de recherche se poursuivront au Pavillon des Premiers-Peuples de l'UQAT.

Le Comité de direction de l'UFDPA est en effet conscient de l'importance de documenter la réalité académique des étudiants autochtones afin de mieux les décrire et les comprendre en tant qu'apprenants et lecteurs dans un contexte d'études universitaires. Nous sommes d'avis que cette étude pourra contribuer à orienter le développement de moyens concrets pour assurer la rétention et la réussite des étudiants autochtones à l'UQAT.

L'UFDPA partage votre souci de répondre adéquatement aux besoins des étudiants autochtones qui fréquentent l'UQAT et, ainsi, de leur fournir un environnement d'apprentissage de qualité dès le début de leur formation.

Le Comité de direction de l'UFDPA souhaite être informé des résultats préliminaires de votre recherche afin d'avoir la possibilité de valider les conclusions qui en découleront. Nous vous prions donc de communiquer avec la soussignée lorsque ces résultats auront été obtenus afin qu'elle puisse organiser une présentation de ces résultats au Comité de direction.

Veillez recevoir, madame Crépeau, nos meilleures salutations.



Margot Loiseau, Ph.D., t.s.
Directrice de l'UFDPA
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

emailed Oct. 20/09/09



ᐃᓂᓂᓂ ᓂᓂᓂᓂᓂᓂ
Cree School Board
Commission scolaire Crie

203, Main Street, Mississini (Quebec) G0W 1C0 Tel.: (418) 923-2764 Fax: (418) 923-3838

October 21, 2009

E-mail (nancy.crepeau@uqat.ca)

Nancy Crépeau
 Academic Support Counsellor
 Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
 675, 1^{er} Avenue
 Val D'or, Quebec
 J9P 1Y3

Subject : Support Research Project

Whatchiya Ms. Crépeau:

I want to first of all apologize for the delay in acknowledging your request for support to your project "Reading Strategies of Aboriginal Undergraduates Students". It has been hectic in the last two months, elections and vacation took up a lot of my time.

Following careful review of your letter, I find this project would benefit and motivate aboriginal students to improve in their academic studies, especially in the levels of university and college. I am therefore, in full support of such research and would request to be provided with the results to this study once completed.

You can send the electronic copy of the study to me at gblackned@cscree.qc.ca and copy to my office Administrative Technician, Beth S. Longchap at bsealhunter@cscree.qc.ca.

I would like to take this opportunity to wish you success in your research project. Please accept my best regards.

Sincerely yours,

CREE SCHOOL BOARD

GORDON BLACKNED
 Chairman

GB/bsl

c.c.: Abraham Jolly, Director General
 Pauline Trapper-Hester, Director of Post-Secondary Student Services



ᐃᓂᓂᓂ ᓂᓂᓂᓂᓂᓂ - ᓂᓂᓂᓂᓂᓂ

Gordon Blackned - Chairman

TIMISKAMING FIRST NATION

18, Algonquin Ave.
P.O. Box 336
Notre Dame du Nord, QC J0Z 3B0



Tel : (819) 728-2335
Fax: (819) 728-2353
Email: tfncouncil@parolink.net

April 12, 2010

Ms Nancy Crépeau
Master's student in Education
Academic Support Counsellor
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
675, 1^{re} Avenue
Val-d'Or (Québec)
J9P 1Y3

**Subject: Letter of support to a research project on
reading strategies of undergraduate Aboriginal students**

Kwe, Greetings,

On behalf of Timiskaming First Nation we are please to support the research project you will be starting next fall at the First Peoples Pavilion of the *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*.

We are aware of the importance of documenting the academic reality of Aboriginal students in order to better define them as learners and readers in a university context. We consider that this study will help give direction to the development of practical means to insure the retention and success of our Aboriginal students who will be attending the First Peoples Pavilion in the future.

We strongly feel that a university such as yours should be mindful of the needs of Aboriginal students and offer them a quality learning environment from the very start of their studies.

Finally, we wish to be informed of the research's preliminary results in order to validate its findings. T.F.N. would also wish to be informed on the results of this study. Please contact me or Education Director if you require any assistance.

Yours sincerely,

Harold McKenzie,
Councillor, Education Portfolio
Timiskaming First Nation

APPENDICE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Participant Consent Form

Title of the Research:	A descriptive study of Aboriginal students' reading strategies in first-year university
Name of the Researcher:	Nancy Crépeau, Master's student in Education
Research Director:	François Rupp, Ph. D., Professor in Educational Sciences at the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)
Contact Information:	675, 1 ^{re} Avenue, Val-d'Or (Québec) J9P 1Y3 Tel.: (819) 874-3837, ext. 320 Email: nancy.crepeau@uqat.ca

Preamble:

Reading is one of the foundations of university learning and it requires the use of strategies to be able to understand the content of a written text. The challenges encountered by students from the First Nations as they begin their university studies, some of which are connected to reading, deserve more attention, which is why this study is being conducted.

Goal of the research:

The goal of this research is to describe the reading strategies used by Aboriginal students in first-year university. This research will make it possible to know their strengths, their difficulties and their exact needs in relation to university-level reading. The results of this study will help in the development of appropriate interventions that are more relevant (to students and/or teachers).

Description of your participation in the research:

We are requesting your participation because you are an Aboriginal student in first-year university. First, your participation will consist of completing a multiple choice questionnaire about university-level reading, which will take approximately 45 minutes.

Second, during the week following your completion of the questionnaire, a reading task will be given to you, so that you can answer reading comprehension questions about it. During this task, the researcher will observe your behaviours. This reading task will take approximately 30 minutes.

Third, following the reading task, you will participate in a discussion group for approximately 90 minutes, to talk about the strategies you used to understand the text you were given to read. This discussion will take place at the UQAT campus in Val-d'Or, and its goal is to become more familiar with your reading process as an Aboriginal university student. The discussion will be recorded on tape and retranscribed by the researcher, possibly with the help of a professional transcription service. This recording will be destroyed at the end of the research project.

Description of the advantages and disadvantages of participating in the research:

The direct advantage to your participation in this study is the fact that the study will give you time to think about the learning strategies you use for reading at university.

For UQAT, the direct advantage of this research is that it will, primarily, allow the First Nations Services and program administrators to understand the strengths and the difficulties experienced by Aboriginal students in first-year university, and their needs in terms of strategic reading, which will allow appropriate interventions to be created, by the Academic Support services at UQAT in particular.

Regarding disadvantages, some participants may feel shy about being observed during the reading task, or about speaking openly in a group about some of their difficulties in relation to the reading task, during the group discussion. The researcher will ensure that an open and respectful climate is maintained during these two activities. Also, to answer the multiple choice questionnaire, complete the reading task, and take part in the group interview, participants will need to invest about three hours of their time into this study.

Description of steps taken to ensure confidentiality, confidentiality agreements, and the protection of anonymity:

The researcher is committed to ensuring the confidentiality of what you say. A code will be used for each of the participants and only this code will appear on documents which are about you. Only the researcher will know your name and contact information. This information will be kept (by the researcher) in her office, under lock and key, for the duration of the research project.

Only the researcher and her research director will have access to the results of the questionnaires and to all coded data about you (questionnaire, discussion group and observations). Only the researcher will have access to uncoded data.

In addition, at the time of the group discussion, each participant will be asked to keep confidential anything that is said in the interview.

The researcher will also have access to professional transcription services. This professional service will also be required to agree to confidentiality. A confidentiality agreement form will be signed by the assistant responsible for transcribing the discussions. Recordings will be destroyed once the transcription is complete.

With regard to the protection of anonymity, as this is a research project containing a very small group of students, who are known within the university community, despite the different steps taken by the researcher, the anonymity of participants cannot be guaranteed, in an absolute way.

Conflicts of interest:

The researcher is the Counsellor for the Academic Support service on the UQAT campus in Val-d'Or. Only the data collected from the questionnaire and the discussion group (which includes the

reading task and observation time) will serve for the purposes of the research study. Information given to the counsellor by students during individual meetings or group workshops as part of the counsellor's professional duties will not be used for the purposes of this research.

The results of this study will not be commercialized in any way.

Costs and remuneration:

No costs are incurred by participants for their involvement in this study, and no remuneration will be provided. If this study caused you to have to pay costs specific to your participation (babysitting, transportation, etc.), we can eventually come to some agreement on reimbursement terms.

Distribution of results:

Analysis of the data will be done by the researcher and the preliminary results of this research will be submitted to authorities involved in Aboriginal education, such as the Cree School Board and UQAT's First Nations Advisory Committee, for their verification and approval. These preliminary results will be presented to each involved organization in the language (English or French) they prefer.

The results of this study will be made public in a French-language research report and may also be published as a scientific article. The results may also be made public during events like the First Nations Speaker's Luncheons at UQAT or during symposia related to research and Aboriginal peoples.

Access to the results of the study:

An English-language summary of the research will also be produced for participants. If you like, you can be informed of the research results in a group meeting. You can let the researcher know that you are interested to be informed of the results verbally, or by email.

Participation in the research project is voluntary:

Participation in this research study is voluntary and you may withdraw at any time without any justification or negative consequences, such as denial (deprive) of any services to which you have a right. The right of withdrawal without prejudice also includes the destruction of any personal data which has already been collected.

For any other information about the research:

If you have questions regarding this study, you can contact Nancy Crépeau at any time by phone, at 819-874-3837, ext. 320, or in person, in Room 4127 or by email at nancy.crepeau@uqat.ca.

For any other additional information regarding your rights, you may contact the:

UQAT Ethics Committee for Research Involving Human Subjects
 Office of the Vice-President (Academics and Research)
 445, boul. de l'Université, Room B-309 Rouyn-Noranda (Qc) J9X 5E4
 Telephone: (819) 762-0971 # 2252
 Toll free: 1-877-870-8728
 danielle.champagne@uqat.ca

This research project was approved by the UQAT Research Ethics Committee and supported by the different partners associated with it :

- First Nations Services (UQAT)
- First Nations Advisory Committee (UQAT)
- Aboriginal Training and Programs Development Unit (UQAT)
- Cree School Board
- Timiskaming First Nation Band Council
- Kitigan Zibi Education Council

I, (please print your name) _____ declare that I have read the enclosed document, a copy of which I have received and discussed with the researcher, Nancy Crépeau, and that I understand its goals, its content, the process, the advantages and the disadvantages as well as the degree of my participation and what my participation involves.

After having considered my response for a reasonable amount of time, I freely consent to participating in this study, with the knowledge that I can withdraw at any time.

Signature

Date

This consent was obtained by:

Name of researcher (Please print)

Signature

Date

APPENDICE E

FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ

ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ

Titre de la recherche: une étude descriptive des stratégies de lecture d'étudiants autochtones en première année d'université

Cette recherche est sous la direction de François Ruph, Ph. D., professeur en Sciences de l'éducation à l'UQAT.

Il m'a été expliqué que :

1. Le but de la recherche est de décrire les stratégies de lecture élaborées par les étudiants autochtones en première année d'université. Elle permettra *de connaître leurs forces, les difficultés et leurs besoins précis par rapport à la lecture universitaire.*
2. Pour réaliser cette étude, des entrevues ou des discussions de groupe avec des étudiants autochtones en première année d'université ont été menées à l'UQAT.
3. Dans l'exercice de mes fonctions d'assistant de recherche, j'aurai accès à des données confidentielles. En signant ce formulaire, je m'engage à:
 - a. assurer la confidentialité des données recueillies, soit à ne pas divulguer l'identité des participants ou toute autre donnée permettant d'identifier un participant;
 - b. assurer la sécurité informatique des données;
 - c. ne pas conserver de copie des documents contenant des données confidentielles (ex. copie papier, fichier des entrevues);
 - d. détruire les données une fois que le contrat de retranscription des entrevues en verbatim sera complété.

Je, soussigné(e), _____ m'engage à assurer la confidentialité des données auxquelles j'ai accès.

Assistant de recherche

Date : _____

Étudiante à la maîtrise

Date : _____

APPENDICE F

GRILLE D'OBSERVATION DES LECTEURS

APPENDICE G

TÂCHE DE LECTURE PROPOSÉE AUX SUJETS

INSTRUCTIONS FOR THE READING TASK

Before the reading task, explanations may be given on:

- The project background and the purpose of the research
 - The goal of this research is to describe the reading process of the Aboriginal students in their first year of university.
 - I chose this subject because reading, at university, is an important part of learning, and I think it is necessary for the future to provide support to new native students, in order to help them develop their reading skills from the very beginning of their program.
- Emphasise the fact that: *I'm interested in the way you read* (there is no hidden purpose)
- Consent (recall the elements included in the form)
 - Confidentiality of data
 - Protection of data (assuring anonymity)

Instructions for the reading task:

- (*Lire les questions aux étudiants sans leur donner trop d'indications*).
- Do not change the way you normally read because of my presence or that of others. Do exactly as if you were in your usual reading place.
- Ask the participants to ***be attentive to what they do or to what they think*** while completing the reading task (directive écrite affichée).
- I will be observing you from the room located behind the one-way mirror.
- I'm asking you to wait for my signal before starting the reading task.

Example:

You will in a moment receive a reading task. You are asked to perform this task in the way you are used to read and understand a text in your daily practice. It is important that you pay attention to everything you think or do while reading.

Task time:

Approximately 30-45 minutes. You will be allowed more time if needed. When you are finished, you may leave the room and take a break until all participants are finished.

Once everybody has completed the task, we will come back in the same room for a group discussion.

Aboriginal Education in Canada: A Retrospective and a Prospective³¹ Indian Education: Past, Present, and Future (1985)

The Past: Pre-Contact - Traditional Indian Education

Long before Europeans arrived in North America, Indians had evolved their own form of education. It was an education in which the community was the classroom, its members were the teachers, and each adult was responsible to ensure that each child learned how to live a good life (National Indian Brotherhood, 1973). Central to the teaching was the belief in the Great Spirit. In the Gospel of the Redman, it states that "The Redman has the most spiritual civilization the world has ever known.... His measure of success is 'How much service have I rendered to my people?' . . . His mode of life, his thought, his every act are given spiritual significance (Seton & Seton, 1977)". This was expressed in their daily living, in relationship of one to another, in humility, in sharing, in cooperating, in relationship to nature --- the land, the animals, in recognition of the Great Spirit, in the way our people thought, felt and perceived their world. Traditionally, our people's teachings addressed the total being, the whole community, in the context of a viable living culture.

Then came the change. . .

Our Second Past: Contact -Colonial Domination

In the early 17th Century, European missionaries came to establish schools for Indians. It was believed that this would be the best method of civilizing the "natives." Day or Mission schools were the first to be established. The day school concept was largely abandoned in favour of residential (boarding) schools in the 1800s. The highest recorded number of residential schools, which were located all across Canada, was 80 in 1933. The enrollments ranged anywhere from fifty to over four hundred students of all ages. Most of the residential schools were phased out in the 1960s.

Residential Schools were devised as a means of isolating the Indian child from his parents and the influences of the reserve. As one government inspector stated in the mid 1800s:

Little can be done with him (the Indian child). He can be taught to do a little farming, and at stock raising, and to dress in a more civilized manner, but that is all. The child who goes to a day school learns little while his tastes are fashioned at home, and his inherited aversion to toil is in no way combated.(Indian Affairs Branch, 1879-1880)

The residential schools were oppressive. Separated from their parents for long periods of time, the students, who ranged in age from three to eighteen, were subjected to a severe regimen. The boys were expected to clean the stables, attend to the livestock, mend broken machinery, and work in the fields. The girls had to attend to the upkeep of the school, washing and mending clothes, doing kitchen chores, scrubbing floors and doing other domestic duties. While former students of these schools do not take particular issue with such work, for many years it meant that the students only spent a half day in the classroom. What was provided was a very basic education designed to prepare the children for a domestic, Christian life.

³¹ Kirkness, V.J. (1999). Aboriginal Education in Canada: A Retrospective and a Prospective. *Journal of American Indian Education*, 39(1), p. 14-30.

The residential school was notable for its high mortality rate among the students. At the turn of the century, an estimated 50% of the children who attended these schools did not benefit from the education they received. They died while at the boarding school of diseases such as smallpox and tuberculosis. It is believed that many died of loneliness. Only recently, has the general public become aware of the true devastation suffered by many former residential school students as they reveal the physical, mental and sexual abuse encountered under this colonial regime.

Having generations of Indian children removed from their parents, denying them a normal childhood and the teachings of their people, resulted in the loss of their cultural traditions including their native languages. It is a dark period in the history of Indian education, the repercussions of which, continue to be felt today. The weakening of Indian society as a whole can be attributed to boarding schools. Cultural conflict, alienation, poor self-concept, lack of preparation for jobs and for life in general derive from this deplorable experience. It is evident that not only are those who actually attended these schools affected but so are their children and their communities.

The government decides on another approach. . .

Federal Indian Day Schools - Integration

"To civilize and Christianize" gave way in the 50s to a rise in the number of federally run Indian Day Schools on reserves to accommodate the closure of residential schools. At the same time a policy of integration was put into effect. Integration, as it occurred, can be described simply as the process of having Indian students attend public schools. In some cases, residential schools were transformed into student residences and the students attended the nearest public school. In other cases, children were transported from their homes on reserves to adjacent public schools. By the 1970s, the government of Canada had succeeded in making provisions for approximately 60% of Indian students in public schools.

The integration concept was a continuation of government control over the lives of Indian people. It was introduced with little or no consultation with Indian parents, Indian Bands or Indian Organizations. No particular preparation of teachers or of curriculum was made to accommodate the children of another culture.

Chief Dan George in his soliloquy, "A Talk to Teachers," made this comment on integration:

You talk big words of integration in the schools. Does it really exist? Can we talk of integration until there is social integration. . . . unless there is integration of hearts and minds you have only a physical presence. . . . and the walls are as high as the mountain range. (George, circa 1972)

Integration has been, in most schools, "only a physical presence." This approach to education has not been one of true integration where the Indian cultures are respected and recognized. Rather, it has been a process of assimilation where Indians are being absorbed into the non-Indian society.

There has been no notable improvement in the overall achievement of Indian children in integrated schools. Studies on the effects of integration have shown that Indian children reveal patterns that can be identified as alienation and identity conflict. The Indian child is caught between two cultures and is therefore, literally outside of, and between both. The panacea of integration failed to provide the answer to education for Indian students.

It is safe to conclude that federal day schools on reserve had, to this point, provided the scenario most conducive to the Indian child. While schools did little to address the cultural challenges in the curriculum, children were at least able to participate in the life of the community and remain with parents and siblings.

Finally, a monumental breakthrough. . .

The Present: Late 1960s to 1985 - Indian Control of Indian Education

In the 1960s, Indian leaders began to react to the deplorable conditions of their people. In response to the educational concerns being raised by Indian people, the House of Commons Standing Committee on Indian Affairs prepared a report on Indian education. This report, presented to Parliament on June 22, 1971, unfolded before the Canadian public the educational problems facing Indian people.

From this report, it was obvious that the missionaries and governments had failed in three hundred years to administer an effective educational program for Indians. The failure has been attributed to several factors, namely: the absence of a clear philosophy of education with goals and objectives, failure to provide a meaningful program based on Indian reality, a lack of qualified teaching staff and inadequate facilities, and, most important, the absence of parental involvement in the education of their children (Indian Tribes of Manitoba, 1971).

In 1969 the Government of Canada issued a white paper on Indian policy, based on the elimination of the special status of Indians. The embittered provincial/territorial Indian organizations responded by issuing their respective positions papers related to their ongoing relationships with the federal government which included treaties and Aboriginal rights as well as strongly stating their positions in education, housing, health, and in social and economic development.

In the wake of a 1971 school strike in North-east Alberta protesting school facilities on reserves and the release of the Standing Committee Report, education was thrust to the forefront. The National Indian Brotherhood (now known as the Assembly of First Nations) established a working committee to prepare a national position in education. Basing its findings on the various position papers of the provincial/territorial Indian Organizations, the policy of *Indian Control of Indian Education* was tabled with the government on December 21, 1972. In February, 1973, the Minister of Indian Affairs, the Honourable Jean Chretien, gave official departmental recognition to the policy stating "I have given the National Indian Brotherhood my assurance that I and my Department are fully committed to realizing the educational goals for the Indian people set forth in the Brotherhood's proposal" (Cardinal, 1977).

Indian Control of Indian Education is based on two education principles recognized in Canadian society: parental responsibility and local control. It recognizes that Indian parents must enjoy the same fundamental decision making rights about their children's education as other parents across Canada. It promotes the fundamental concept of local control which distinguishes the free political system of democratic governments from those of a totalitarian nature. The policy recognizes the need to improve educational opportunities for Indians.

READING COMPREHENSION TEST

From an excerpt of the document

“Aboriginal Education in Canada: A Retrospective and a Prospective³²”

1. Summarise, in 10-15 words, the first paragraph presenting “The Past: Pre- Contact – Traditional Indian Education”.

2. What were the impacts and repercussions of the residential school education system on Aboriginal people? Restate the elements of answer in your own words.

3. What are the relevant pieces of information in the text that define the two different points of view on the notion of “integration”?

4. Select from 5 to 7 keywords in the section “The Present: Late 1960s to 1985 - Indian Control of Indian Education”.

³² Kirkness, V.J. (1999). Aboriginal Education in Canada: A Retrospective and a Prospective. *Journal of American Indian Education*, 39(1), p. 14-30.

APPENDICE H

**QUESTIONNAIRE INTROSPECTIF SUR LA LECTURE
UNIVERSITAIRE**

Questionnaire

about university-level reading

Nancy W. Crépeau
Master's student in Education at UQAT
January 2010

The following questionnaire is divided into four parts. It is part of a general survey about different aspects of university-level reading. The results will be used to better understand your approach to reading academic texts. There are no right or wrong answers. We ask that you answer as honestly as possible to each of the questions.

I. WHAT I HAVE READ IN THE LAST EIGHT MONTHS

In this first section, we want to know more about the types of texts that you have read in the last six months.

Please indicate how often you have read each of the following types of text in the last six months.

	Never	Not often	Often	Very often
1. A daily newspaper (example: The Gazette, The Globe and Mail)	1	2	3	4
2. An article in a weekly or monthly magazine (example: The Nation)	1	2	3	4
3. A short life story (example: Reader's Digest)	1	2	3	4
4. A comic book	1	2	3	4
5. A novel	1	2	3	4
6. A book of poetry	1	2	3	4
7. A text of philosophy	1	2	3	4
8. A college-level text	1	2	3	4
9. An organization's policy and procedures manual	1	2	3	4
10. An article published in a professional journal	1	2	3	4
11. A text on a website	1	2	3	4
12. Homework instructions to help a child (or your own child) with their school assignment	1	2	3	4
13. A story to children, or to your own child(ren)	1	2	3	4
14. If you have read other types of texts than those mentioned above, list them:				
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4

II. EVALUATION OF MY READING SKILLS AT UNIVERSITY

The second section includes questions to help you evaluate your reading skills at university.

For each of the following university reading tasks, please indicate *how confident you feel* in your ability to complete them, using the scale below, from 0 to 100.

Not at all confident										Completely confident	
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	

I can...	Degree of confidence (0-100)
1. Read and understand instructions for answering questions about text comprehension.	_____
2. Read and understand instructions for completing a course assignment.	_____
3. Read and understand multiple choice questions on a university exam.	_____
4. Read and understand a text from a book related to my area of study.	_____
5. Read and understand an article published in a professional journal related to my area of study.	_____
6. Read and understand a text in order to learn a vocabulary and concepts which describe abstract things.	_____
7. Read a text which describes a case, in order to analyze the case and write a text about it.	_____
8. Read a text to produce a summary of it.	_____
9. Read an article to write an opinion about it.	_____
10. Read a text to be able to discuss it in class (with the professor and my classmates).	_____
11. Read one or more texts with a view to identifying the relevant elements of information to be memorised (learned), in order to prepare for an exam.	_____
12. Organize information obtained from reading several reference works related to my area of study, in order to produce a written assignment.	_____

III. MY READING STRATEGIES

This third section focuses on the reading strategies you use to understand a university-level text.

There is more than one way to read, to understand a university-level text. Basing your answers on your reading experiences since your courses began, please circle the number that best match *your habits as a reader* (before, during and after reading) for each of the following questions. There are no right or wrong answers.

Planning my Reading Time

<i>The resources</i>	Never	Not often	Often	Very often
1. I make a list of everything I have to read, for each of my courses.	1	2	3	4
2. I decide which material is most important to read.	1	2	3	4
3. I have access to a dictionary.	1	2	3	4
4. I have all the material I need to help me do my reading (paper to take notes, pencils/pens, highlighters, etc.).	1	2	3	4
5. I reserve time to do my readings as part of my weekly planning.	1	2	3	4
<i>The conditions (place, atmosphere)</i>	Never	Not often	Often	Very often
6. I read at the kitchen table.	1	2	3	4
7. I read in a quiet, well-lit place.	1	2	3	4
8. Generally, I read in the same place.	1	2	3	4
9. The choice of the place where I do my reading is important.	1	2	3	4
10. I read in the university's library.	1	2	3	4
11. I read when the children are in bed (if you don't have children, don't answer this question).	1	2	3	4
12. At home, I have an adequate place where I read my school-related materials.	1	2	3	4
13. I avoid distractions (noise, television, telephone, text messaging, MSN, etc.).	1	2	3	4

Managing my reading time

	Never	Not often	Often	Very often
14. The time of day I choose to do my reading is important.	1	2	3	4
15. I read only when I have time.	1	2	3	4
16. I try to estimate the time I will need to understand the text I will be reading.	1	2	3	4
17. I take into account the fact that a difficult text takes a longer time to read.	1	2	3	4
18. If I have limited available time, I use my short periods of time to do my reading.	1	2	3	4
19. I try to do all my readings for each of my courses in one, single period of reading.	1	2	3	4
20. I plan my reading time, and I plan my rest breaks according to the structure of the text (sections, chapters).	1	2	3	4
21. I read at times when I feel well rested.	1	2	3	4
22. I plan my reading time according to the level of difficulty of the text and the time I need to become familiar with the content.	1	2	3	4

When Starting to Read

<i>Anticipating the content and reading purpose</i>	Never	Not often	Often	Very often
When I start reading:				
23. I have a purpose in mind before I start to read a text (reading intention).	1	2	3	4
24. I think about what I already know about the subject.	1	2	3	4
25. I make predictions about the content of the text.	1	2	3	4
26. I look at the tables and figures (if any).	1	2	3	4
27. I read the summary.	1	2	3	4
28. I read the introduction.	1	2	3	4
29. I read the conclusion.	1	2	3	4

30. I go briefly over the text by reading the headings and sub-headings first, to have an idea of the content.	1	2	3	4
31. I take note of the characteristics of the text (its length, how it is organized, level of difficulty).	1	2	3	4
32. I ask myself questions that I would like to find the answers to in the text.	1	2	3	4
33. I think about the method of reading which is most appropriate to my purpose (fast reading, close reading, note-taking, etc.).	1	2	3	4
34. I start reading without asking myself any questions.	1	2	3	4

During the Reading Time

<i>Planning, monitoring, evaluation</i>	Never	Not often	Often	Very often
When I am reading:				
35. I read the text quickly, without asking myself any questions.	1	2	3	4
36. I look in the text for answers to the questions I asked myself before I started reading.	1	2	3	4
37. I need to think about what I am reading.	1	2	3	4
38. I look at the tables or figures and I relate them to the content of the text.	1	2	3	4
39. I try to have an overall view of the text, instead of considering each of its parts separately.	1	2	3	4
40. I check to see if my predictions are right or wrong.	1	2	3	4
41. I check to see if the content fits my reading purpose.	1	2	3	4
 <i>Selecting key information</i>				
	Never	Not often	Often	Very often
When I am reading:				
42. I keep my reading purpose in mind.	1	2	3	4

43. I highlight (or underline, circle, etc.) the information which I find interesting.	1	2	3	4
44. Before I highlight (or underline, circle, etc.) something, I ask myself if it is relevant to my reading purpose.	1	2	3	4
45. I take notes on important information on a separate piece of paper (when necessary).	1	2	3	4
46. I select the key-words.	1	2	3	4
47. I select the main ideas.	1	2	3	4
48. I take notes in the margins of the text.	1	2	3	4
49. I ask myself what a paragraph means, to understand the main idea.	1	2	3	4
50. I write down questions, when the information isn't clear.	1	2	3	4
51. Before highlighting (or underlining, circling, etc.) any information in a paragraph, I read the paragraph one more time.	1	2	3	4
52. I use different typefaces (capital letters, boldface or italic type, etc.) to help me identify key information.	1	2	3	4

Self-assessment of comprehension and integration of the information

When I read:

	Never	Not often	Often	Very often
53. I stop to remind myself of key information and to check that I still understand.	1	2	3	4
54. I know when I no longer understand what I am reading.	1	2	3	4
55. I go back and re-read the text (or a passage) when I don't understand something.	1	2	3	4
56. I skip the parts that are too difficult for me.	1	2	3	4
57. I'm constantly making predictions about what I read.	1	2	3	4
58. Generally, I read at the same pace.	1	2	3	4
59. I stop and I re-read when part of a text seems important to memorize (to remember).	1	2	3	4

60. I adjust my reading pace according to the text's level of difficulty.	1	2	3	4
61. I go back on the text to underline or summarize the main ideas.	1	2	3	4
62. I identify the parts of the text that are less clear.	1	2	3	4
63. I take regular breaks to think about what I am reading.	1	2	3	4
64. I use the dictionary when I see a word I don't know.	1	2	3	4
65. I read certain parts of the text aloud, when they are hard to understand.	1	2	3	4

Organization of the information

	Never	Not often	Often	Very often
When I am reading:				
66. To better understand what I am reading, I sort out selected elements of information (example: classifying into categories).	1	2	3	4
67. When necessary, I organize the material in tables, in diagrams (example: illustrations, drawings, figures).	1	2	3	4
68. When necessary, I visually represent on paper the relevant information from a text using selected key-words.	1	2	3	4

Elaboration: restating something in my own words and/or in my first language (Aboriginal or other language)

	Never	Not often	Often	Very often
When I am reading:				
69. I think in my first language (don't answer this question if you know only one language).	1	2	3	4
70. When summarizing certain ideas, I need to translate them into my first language to better understand the text.	1	2	3	4
71. Using my own words, I write out an important section of the text, or the definition of a concept.	1	2	3	4
72. I try to find examples.	1	2	3	4
73. Speaking aloud to myself, I try to explain information described in a text.	1	2	3	4

After Reading

<i>Evaluation</i>	Never	Not often	Often	Very often
When I have finished reading:				
74. I check if I have met my reading intention (purpose).	1	2	3	4
75. I determine whether the methods used (strategies) were effective.	1	2	3	4
76. I determine whether the time it took to read the text is the same as my initial estimation.	1	2	3	4
77. I restate what I have learned.	1	2	3	4
78. I re-assess the environment in which I do my reading.	1	2	3	4
Memorization of the main ideas				
When I am finished reading, to remind myself of the important information:				
79. I recap what I remember about the text.	1	2	3	4
80. I give priority to the parts of the text that I didn't understand.	1	2	3	4
81. I ask myself which ideas are important to remember.	1	2	3	4
82. To better understand and remember the information, I prepare quick-reference cards, summaries.	1	2	3	4
83. I make links to what I already know.	1	2	3	4
84. I recall to myself the key information in the text, to see if I remember it.	1	2	3	4
85. I compare what I remember to what I already knew, before reading the text.	1	2	3	4
86. I ask myself questions about what I have read.	1	2	3	4

IV. GENERAL INFORMATION

First Name: _____

Last Name: _____

1. Year of birth _____

2. Number of dependent children _____

3. Are there other people who live with you in your apartment in Val-d'Or?

 Yes. If yes, how many? _____ No

4. What level of schooling did you complete, before being admitted to university?

5. What other type(s) of training have you taken?

6. For how many years did you stop going to school? _____

7. What was your occupation, before you began studying at UQAT?

8. Which language are you most proficient in?

If you use several languages:

- a. In the left column, *rate your fluency* in the listed languages (where applicable) on a scale of 1 to 5, 1 being the language you are most fluent in and 5, the less fluent.
- b. Then, in the columns on the right, please place a *check mark to indicate the languages you speak, write and read.*

		<u>Speaking</u>	<u>Writing</u>	<u>Reading</u>
Algonquin	___	___	___	___
Cree	___	___	___	___
English	___	___	___	___
French	___	___	___	___
Other(s) (specify) _____		___	___	___

Personalized follow-up

9. Now that you have completed this questionnaire, would you like to be followed up by Academic Support services, to improve your reading strategies?

___ Yes
___ No

10. Would you participate in one or more workshops to develop your reading strategies?

___ Yes
___ No

If yes, please indicate your contact information:

Telephone: _____

Email: _____

Your interest in participating in research

11. Are you interested in participating in the reading task and semi-directed group interview, for research purposes?

___ Yes
___ No

If yes, please indicate your contact information (if you answered "No" to Question 10):

Telephone: _____

Email: _____

Thank you very much. Kiti meegwet.

APPENDICE I

GUIDE D'ENTREVUE

WHEN STARTING TO READ		
Open-ended questions	Potential answers, and questions to test the elements mentioned by the participants	Observation checklist
Did you do anything in particular before starting to read the text?	I (browsed through the whole text) _____; - Can you describe what you did when you _____? - Why did you _____? What was your purpose when you _____?	- I noticed that you browsed through the whole text before starting to read. APERCU ← Ask these questions
What did you do before starting to read the text? - Name what you did	I set a (reading intention) _____; - What was this _____? - How did you choose this _____? What did you do to set this _____? Can you describe what you did? - Why did you choose this _____? Is there a particular reason?	I noticed that you read the questions before starting to read. INTENTION - Why did you read the questions before starting to read the text?
- Describe each one of the elements you named	I (read the title and/or the subtitles) _____; - Why did you read the title and/or subtitles? For what purpose?	
OR	I (thought about what I already knew on the subject) _____; - How did you get to think about what you already knew? What made you think about (what you knew on the subject) _____? - Why did you think about _____? Is there a particular reason?	
Did you think about anything in particular before starting to read the text?	I (paid attention to the text's features: length, organisation) _____; - What (features) _____ caught your attention? - Can you tell me how you got to (pay attention to these features) _____? - Why did you focus your attention (on these features of the text) _____?	
What did you think about before starting to read the text?	I (asked myself questions before I started reading) _____; - What are these _____? Can you list them? - How did you proceed to ask yourself this or these questions before starting to read? - Why did you (ask yourself these questions) _____?	
- Name what you thought about	I (tried to anticipate what the text would talk about) _____; - What were these (anticipations) _____? Can you describe these (anticipations) _____? - How did you manage to arrive to these anticipations? Can you elaborate on that? - Why did you try to (anticipate the text's content) _____?	
- Describe each one of the elements you named	Other(s) _____; - Can you tell me when did you do (such action) _____ or think about (such thing) _____? - How did you get to do (such action) _____ or think about (such thing) _____? - Why did you do (such action) _____ or think about (such thing) _____?	If elements noted in the observation checklist are not on the list of observable behaviours ← Ask these questions

WHEN READING (DURING)			
Open-ended questions	Potential answers, and questions to test the elements mentioned by the participants	Observation checklist	Questions (reading task)
Did you do anything in particular to understand the text while reading it?	<p>PLANNING, MONITORING, EVALUATION</p> <ul style="list-style-type: none"> I (used different typefaces: bold, italics, capitals) _____: <ul style="list-style-type: none"> Can you identify (the typefaces) _____ in the text? Why did you use (these typefaces) _____? 		
What did you do to understand the text you just read?	<ul style="list-style-type: none"> I (checked whether my assumptions were correct or not) _____: <ul style="list-style-type: none"> Can you briefly remind me these (assumptions) _____? Were these _____ confirmed during the reading? Can you tell me how you managed to (verify these assumptions) _____? Why did you (verify these assumptions) _____? 		
<ul style="list-style-type: none"> Name what you did Describe each of the elements you named <p>OR</p>	<ul style="list-style-type: none"> I used (self-questioning) _____: <ul style="list-style-type: none"> Which question(s) did you ask yourself? How did you get to ask yourself this (these) question(s)? Why did you ask yourself this (these) question(s)? 		
Did you think about certain things in particular to help you understand the text?	<ul style="list-style-type: none"> I (tried to find answers to my questions) _____: <ul style="list-style-type: none"> Did you find (answers) to your questions _____? Which (answers) _____ did you find? Can you tell me about what you did? Can you describe the way you proceeded to (find the answers to your questions) _____? 		
What did you think about?	<ul style="list-style-type: none"> I checked whether (the text content) _____ matched my (intention): <ul style="list-style-type: none"> Can you remind me your (reading intention) _____? How did you go about to check whether (the text content) matched your (intention)? Explain what you did. Why did you check whether (the text content) matched your (intention)? 		
<ul style="list-style-type: none"> Name what you thought about Describe each one of the elements you named 	<ul style="list-style-type: none"> I used the dictionary whenever I ran into a new word: <ul style="list-style-type: none"> Why did you use the dictionary? At which moment did you use the dictionary? What words posed a problem? Did looking for the word in the dictionary allow you to better understand the meaning? 	<p>I noticed that you used the dictionary while reading. DICTIONNAIRE</p> <p>← Ask these questions</p>	
	<p>SELECTING RELEVANT INFORMATION</p> <ul style="list-style-type: none"> I (used typefaces: capitals, bold, italics) _____: <ul style="list-style-type: none"> Can you identify (these) typefaces _____ in the text? Why did you use these (typefaces) _____? For what purpose did you use these (typefaces)? 		

<p>ANOTHER WAY TO ASK THE SAME QUESTION WOULD BE:</p> <p>Did you use certain means (tips, methods, techniques) to help yourself understand the text you just read?</p> <p>- Can you name each one of these means?</p> <p>- Can you elaborate on or explain each one of these means?</p> <p>Were these means effective in helping you understand the text? How did this (these) mean(s) help you?</p>	<ul style="list-style-type: none"> I (took notes) _____ : <ul style="list-style-type: none"> - Can you identify the passage you noted? - To what section of the text are these notes related? - How did you proceed to get to note this specific passage? Can you tell me what you did to (take these notes)? - Why did you take notes on this particular passage? 	<p>I noticed that you (were taking notes) while you were reading.</p> <p>NOTES</p> <p>← Ask these questions</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> I (highlighted pieces of information) _____ in the text (circled, boxed, underlined, etc.): <ul style="list-style-type: none"> - Which passages did you (highlight: circled, boxed, underlined, etc.) _____? - How did you get to (highlight _____ this information? Can you elaborate on or describe what you did? - Why did you (highlight) _____ these passages in particular? What was your purpose in (highlighting) _____ this specific part? 	<p>I noticed that you (highlighted) certain information while you were reading.</p> <p>MET EN EVIDENCE</p> <p>← Ask these questions</p>	<p>Question 4</p> <p>Can you explain in your own words what you understood from this question?</p> <p>To answer the question:</p> <p>Select from 5 to 7 keywords in the section "The Present: Late 1960s to 1985 - Indian Control of Indian Education".</p> <p>← Ask these questions</p>
	<p>ORGANISING THE INFORMATION</p> <ul style="list-style-type: none"> I (visualised information) _____ : <ul style="list-style-type: none"> - What pieces of information did you (visualised) _____? - Can you describe how you proceeded to (visualise this information) _____? Can you tell me what you did to (visualise) it? - Why did you (visualise) _____ this information? 	<p>I noticed that you were (visualising) information while you were reading.</p> <p>VISUALISE</p> <p>← Ask these questions</p>	<p>Question 3</p> <p>Can you explain in your own words what you understood from this question?</p> <p>To answer the question:</p> <p>Compare the elements that define the concept of "integration" according to the different points of view in the text.</p> <p>← Ask these questions</p>
	<p>ELABORATION : RESTATING IN YOUR OWN WORDS OR IN YOUR FIRST LANGUAGE</p> <ul style="list-style-type: none"> I (restated [in writing] a portion of the text in my own words) _____ : <ul style="list-style-type: none"> - Can you show me this (these) passage(s) that you (restated in your own words) _____? 		<p>Question 2</p> <p>Can you explain in your own words what you understood from this question?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Can you tell me how you proceeded to (restate this part of the text in your own words) _____? - Why did you choose this particular passage? 	<p>To answer the question:</p> <p>What were the impacts and repercussions of the residential school system on Aboriginal people? Restate in your own words.</p> <p>← Ask these questions</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • I (summarised part of the text) _____: <ul style="list-style-type: none"> - Can you show me the part of the text you (summarised) _____? - Can you tell me how you proceeded to (summarise this part of the text) _____? - Why did you decided to (summarise) _____ this particular passage? 	<p>Question 1</p> <p>Can you explain in your own words what you understood from this question?</p> <p>To answer the question:</p> <p>Summarise in 10-15 words the first paragraph entitled "The Past : Pre Contact – Traditional Indian Education"</p> <p>← Ask these questions</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • I (translated into another language) _____: <ul style="list-style-type: none"> - Can you show me the part of the text you (translated) _____? - Can you tell me how you proceeded to (translate this part of the text) _____? - Why did you decided to (translate) _____ this particular passage? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • I (did some thinking in two languages) _____: <ul style="list-style-type: none"> - Which passage of the text required you to think in another language? - Can you elaborate on or describe these reflections? In which language did you do that thinking? Did you need to write certain passages in that other language? If yes, can you elaborate on or describe what you did? 	
<p>While you were reading, were there certain parts you had difficulty to understand or parts that seemed unclear?</p>	<p>SELF-EVALUATION OF THE INFORMATION AND ASSIMILATION OF THE INFORMATION</p> <ul style="list-style-type: none"> • I (checked my comprehension) _____: <ul style="list-style-type: none"> - At which moment did you (check your comprehension) _____? - Which information did you (check) _____? - Can you tell me what you did to check your comprehension? _____? 	

<ul style="list-style-type: none"> - What were these parts? 	<ul style="list-style-type: none"> - Why did you (check your comprehension of that information) _____? 		
<p>What did you find the most difficult?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • I (took breaks) _____: <ul style="list-style-type: none"> - At which moment did you (take a break) _____? - Which information did you (reflect on) _____? - Why did you (take a break or breaks) _____? 	<p>I noticed that you took breaks when you were reading. PAUSES</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - What were these difficulties? Can you name them? 	<ul style="list-style-type: none"> • I (reread certain parts of the text) _____: <ul style="list-style-type: none"> - Which parts did you reread? - At which moment did you (reread these passages) _____? - Why did you (reread this or these passages) _____? 	<p>← Ask these questions</p>	
<p>Were these words or passages important enough to prevent you from understanding the general meaning of the text?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • I (read aloud) _____: <ul style="list-style-type: none"> - Which passages did you (read aloud) _____? - At which moment did you (read these passages aloud) _____? - Why did you (read these passages aloud) _____? 	<p>I noticed, while you were reading, that you (read aloud or pronounced words). LIT À HAUTE VOIX</p>	
<p>Did you use certain means (tips, ways, techniques or strategies) to help you resolve these difficulties?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • I (read back and forth through the text) _____: <ul style="list-style-type: none"> - Do you remember in which place(s) you read back and forth _____? - At which moment did you (read back and forth) _____? - Why did you (read back and forth) _____? 	<p>I noticed, while you were reading, that you (read back and forth across the text). ALLERS RETOURS</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - What were these means? - Can you describe them? 	<ul style="list-style-type: none"> • I (adjusted my reading speed): <ul style="list-style-type: none"> - In which places in the text did you reduce or increase your reading speed? - Why did you reduce or increase your reading speed? • I (anticipated or guessed the meaning of the new words) _____: <ul style="list-style-type: none"> - What are the words which meaning you had to anticipate? - Why did you (anticipate the meaning of these words) _____? 	<p>← Ask these questions</p>	
<p>Did these means help you resolve the comprehension problem you had?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • I (made assumptions [or anticipated] on the text's content): <ul style="list-style-type: none"> - Do you remember on which passage(s) you (made assumptions) _____? - At which moment did you (make these assumptions) _____? - Can you tell me how you got to make this (these) assumptions(s) _____? - Why did you (make these assumptions) _____? 		
	<p>OTHER(S) _____</p> <ul style="list-style-type: none"> - What? _____ - How? _____ Can you tell me how... - Why? _____ 	<p>If elements noted in the observation checklist are not on the list of observable behaviours</p>	<p>← Ask these questions</p>

AFTER READING		
Open-ended questions	Potential answers, and questions to test the elements mentioned by the participants	Observation checklist
<p>Did you do anything in particular after having finished reading the text?</p> <p>What did you do when you finished reading the text?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Can you tell me what you did - Describe each one of the elements you just mentioned <p>OR</p> <p>Did you think about anything in particular after having read the text?</p> <p>What did you think about?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Name these things you thought about - Describe each one of the elements you just mentioned 	<p>I checked whether I had achieved my (reading intention) _____ :</p> <ul style="list-style-type: none"> - What was this (intention) _____? - How did you check if you had achieved this (intention) _____? What did you do to (check whether this intention was achieved or not) _____? Can you describe what you did? - Why did you (check if you had achieved your intention) _____? <hr/> <p><i>OTHER(S)</i> _____</p> <ul style="list-style-type: none"> - What? _____ - How? _____ Can you tell me how... - Why? _____ 	<p>I noticed that you reread the questions as well as your answers, after having read the text.</p> <p style="text-align: center;">VÉRIFIER INTENTION</p> <p>← Ask these questions</p> <hr/> <p>If elements noted in the observation checklist are not on the list of observable behaviours</p> <p>← Ask these questions</p>

Conclusion

Thank the participants

Follow-up of participant: reading skills diagnostic (strong points and needs) and personalised follow-up

Inform the respondents of the study results.

APPENDICE J

**LES RÉPONSES DES SIX SUJETS AU QUESTIONNAIRE
INTROSPECTIF SUR LA LECTURE DE NIVEAU UNIVERSITAIRE**

LES TYPES DE TEXTES

Question	p1q1	p1q2	p1q3	p1q4	p1q5	p1q6	p1q7	p1q8	p1q9	p1q10	p1q11	p1q12	p1q13	p1q14	Moyenne
	Journal quot.	Revue hebéd.	Courte histoire	Bande dessinée	Roman	Lire poète	Lire philo.	Texte collégial	Pol. et procéd.	Revue profes.	Internet	Consignes enfant	Histoire enfants	Autre(s)	
Sujet 1	3	4	3	2	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3,2
Sujet 2	3	4	4	3	4	2	4	3	3	3	4	4	4	4	3,3
Sujet 3	2	2	2	1	1	1	2	3	2	2	2	3	3	3	2
Sujet 4	4	3	4	1	4	1	1	2	1	2	4	2	1		2,3
Sujet 5	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	3	4	3		1,8
Sujet 6	1	3	2	2	3	2	1	2	2	1	1	3	3		2
	2,5	2,8	2,7	1,7	2,5	1,7	2	2,5	2	1,8	3	3,3	2,8		2,4

LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE

Question	p2q1	p2q2	p2q3	p2q4	p2q5	p2q6	p2q7	p2q8	p2q9	p2q10	p2q11	p2q12	Moyenne
	Quest. compr.	Travail écrit	questions examen	manuel	revue profes.	vocab. concepts	analyse cas	résumé	opinion	discussion	préparer examen	organiser références	
Sujet 1	80	80	90	90	80	80	90	90	90	90	90	80	85,8
Sujet 2	80	100	90	70	70	60	70	60	70	60	60	70	71,7
Sujet 3	60	70	70	80	80	70	70	70	70	70	80	80	72,5
Sujet 4	90	80	100	70	70	50	70	100	100	90	80	80	81,7
Sujet 5	70	70	70	70	70	70	70	75	75	75	75	75	72,1
Sujet 6	70	40	40	40	50	50	50	30	40	60	60	50	42,5
	66,7	73,3	76,7	70	70	63,3	66,7	70,8	74,2	75,8	72,5	72,5	71

PLANIFICATION DE LA PERIODE DE LECTURE

Les ressources

Question	p3q1	p3q2	p3q3	p3q4	p3q5	Moyenne
	liste	priorité	diction.	matériel	planif.	
Sujet 1	3	4	4	4	4	3,8
Sujet 2	4	4	4	4	4	4
Sujet 3	2	3	3	3	2	2,6
Sujet 4	3	4	3	4	2	3,2
Sujet 5	3	1	4	4	1	2,6
Sujet 6	3	3	3	3	3	3
	3	3,2	3,5	3,7	2,7	3,2

Les conditions

Question	p3q6	p3q7	p3q8	p3q9	p3q10	p3q11	p3q12	p3q13	Moyenne
	table	calme	endroit	choix	bibli.	enfant lit	maison	distract.	
Sujet 1	2	4	4	4	3	4	4	3	3,7
Sujet 2	2	4	3	4	3	4	3	4	3,5
Sujet 3	2	2	2	3	2	3	3	3	2,5
Sujet 4	3	3	3	4	1		3	2	2,7
Sujet 5	1	4	4	4	1	4	4	1	3
Sujet 6	3	3	3	3	4	3	2	3	3
	2,2	3,3	3,2	3,7	2,3	3,4	3,2	2,7	3,1

La gestion du temps

Question	p3q14	p3q15	p3q16	p3q17	p3q18	p3q19	p3q20	p3q21	p3q22	Moyenne
	moment	temps	estimer	difficile	d'ispo.	période	pauses	reposé	temps	
Sujet 1	4	3	4	4	4	2	4	3	3	3,7
Sujet 2	4		2	4	2	1	4	4	3	3,3
Sujet 3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	2,6
Sujet 4	4	3	4	4	2	2	4	2	3	3,3
Sujet 5	1	4	1	1	1	1	1	2	1	1,1
Sujet 6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	3,2	3	2,7	3,2	2,5	1,8	3,2	2,7	2,5	2,8

EN DEBUTANT LA LECTURE

L'anticipation et établissement d'une intention de lecture

Question	p3q23	p3q24	p3q25	p3q26	p3q27	p3q28	p3q29	p3q30	p3q31	p3q32	p3q33	p3q34	Moyenne
	intention	connais.	prédict.	tableaux	résumé	intro.	concl.	survol	caractéri	questions	mode	san s ques	
Sujet 1	3	3	2	3	3	4	4	3	3	2	4	3	3,1
Sujet 2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	2	3,5
Sujet 3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2,8
Sujet 4	3	2	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3,4
Sujet 5	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	1,1
Sujet 6	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2,7
	3	2,5	2,5	2,7	3	3,2	3,2	3	2,8	2,2	2,5	2,8	2,8

PENDANT LA LECTURE

Planification, contrôle, évaluation

Question	p3q35	p3q36	p3q37	p3q38	p3q39	p3q40	p3q41	Moyenne
	rapid.	réponses	réfléchir	liens	vue d'ens	justesse	corresp.	
Sujet 1	3	3	4	3	4	2	2	2,8
Sujet 2	3	2	4	4	2	2	3	2,8
Sujet 3	2	2	3	2	2	2	3	2,3
Sujet 4	3	2	4	4	4	3	3	3,3
Sujet 5	4	1	4	1	4	1	1	2
Sujet 6	3	3	3	3	3	3	3	3
	3	2,2	3,7	2,8	3	2,2	2,5	2,7

La sélection des informations pertinentes

Question	p3q42	p3q43	p3q44	p3q45	p3q46	p3q47	p3q48	p3q49	p3q50	p3q51	p3q52	Moyenne
	tête	intéres.	pertinenc	notes	mots-clés	idées pr.	marges	paragr.	confusion	avant	typo.	
Sujet 1	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3,8
Sujet 2	4	4	3	2	4	4	4	2	2	2	4	3,1
Sujet 3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2,6
Sujet 4	3	3	1	3	4	4	2	2	2	4	4	2,9
Sujet 5	2	4	1	3	4	4	2	1	2	2	1	2,2
Sujet 6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	3,2	3,5	2,3	2,8	3,7	3,7	2,8	2,3	2,7	3	2,8	2,9

L'autoévaluation de la compréhension

Question	p3q53	p3q54	p3q55	p3q56	p3q57	p3q58	p3q59	p3q60	p3q61	p3q62	p3q63	p3q64	p3q65	Moyenne
	arrêter	perdre fil	revenir	par-dess.	prédic.	rythme	relire	ajuster	retour	identifier	pauses	diction.	haute voix	
Sujet 1	3	4	4	2	2	4	4	3	4	4	4	4	3	3,5
Sujet 2	3	4	2	3	2	3	3	3	3	3	3	4	4	3,1
Sujet 3	2	2	3	1	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2,5
Sujet 4	4	4	4	3	2	3	4	3	2	2	2	4	4	3,2
Sujet 5	2	1	4	2	1	1	3	1	3	3	1	1	4	2,2
Sujet 6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	2,8	3	3,3	2,3	2	2,7	3,3	2,7	2,8	2,8	2,7	3	3,5	2,9

L'organisation de l'information

Question	p3q66	p3q67	p3q68	Moyenne
	regroup.	organiser	visualiser	
Sujet 1	3	4	4	3,7
Sujet 2	4	4	4	4
Sujet 3	2	2	3	2,3
Sujet 4	3	2	2	2,3
Sujet 5	1	1	1	1
Sujet 6	3	3	3	3
	2,7	2,7	2,8	2,7

L'élaboration

Question	p3q69	p3q70	p3q71	p3q72	p3q73	Moyenne
	langue l	traduire	mots	exemples	expliquer	
Sujet 1	3	3	3	4	3	3,2
Sujet 2	4	3	3	4	4	3,6
Sujet 3	3	2	3	2	3	2,6
Sujet 4	1	1	2	2	3	1,8
Sujet 5	4	4	2	2	4	3,2
Sujet 6	3	3	3	3	3	3
	3	2,7	2,7	2,8	3,3	2,9

APRES LA LECTURE

L'évaluation

Question	p3q74	p3q75	p3q76	p3q77	p3q78	Moyenne
	intention	stratégies	temps	connaiss.	env.	
Sujet 1	3	4	4	4	4	3,8
Sujet 2	4	4	4	4	4	4
Sujet 3	3	2	2	2	3	2,4
Sujet 4	2	2	1	2	2	1,8
Sujet 5	1	1	1	3	1	1,4
Sujet 6	3	3	3	3	3	3
	2,7	2,7	2,5	3	2,8	2,7

La mémorisation des idées essentielles

Question	p3q79	p3q80	p3q81	p3q82	p3q83	p3q84	p3q85	p3q86	Moyenne
	retenir	incompr.	impor.	fiches	liens	rappel	compare	questions	
Sujet 1	3	3	3	4	4	4	4	3	3,5
Sujet 2	4	2	4	2	4	4	4	4	3,5
Sujet 3	3	3	2	2	3	2	2	3	2,5
Sujet 4	3	2	3	1	3	3	2	2	2,4
Sujet 5	1	1	1	2	1	1	1	1	1,1
Sujet 6	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	2,8	2,3	2,7	2,3	3,0	2,8	2,7	2,7	2,7