

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
en association avec
L'UNIVERSITÉ QUÉBEC À MONTRÉAL

CONCEPTIONS DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE EN
COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT CHEZ DES ENSEIGNANTS, DES ÉLÈVES ET
DES ACCOMPAGNATEURS EN MILIEU DE STAGE DE LA FORMATION
MENANT À L'EXERCICE D'UN MÉTIER SEMI-SPÉCIALISÉ (FMS)

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
FRÉDÉRIQUE GINGRAS

SEPTEMBRE 2024

Composition du jury :

Jean-François Boutin, président du jury, UQAR

Rakia Laroui, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Jean-Yves Lévesque, co-directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Chantal Ouellet, examinatrice externe, Université du Québec à Montréal

Nancy Granger, examinatrice externe, Université de Sherbrooke

Dépôt initial le 27 février 2024

Dépôt final le 18 septembre 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier chaleureusement et infiniment Mme Rakia Laroui. Vous êtes une femme inspirante, drôle, ferme, parfois dure, exactement la personne dont j'avais besoin pour diriger ma thèse. Sans vous, cette thèse n'aurait jamais été, car vous avez été celle qui, alors que j'étais au baccalauréat, m'a fait croire que je pouvais envisager les études aux cycles supérieurs. Je vous remercie d'avoir cru en moi jadis, et d'avoir cru en moi à travers ces très longues années de parcours doctoral. Je vous remercie le plus sincèrement du monde.

Cette thèse n'aurait non plus jamais été terminée sans le travail remarquable de M. Jean-Yves Lévesque. Votre rigueur est égale à votre sens de l'humour et de la répartie. Je vous remercie d'avoir été là quand je n'y croyais plus. Je ne vous l'ai jamais dit de vive voix, mais vos petits encouragements à la fin de vos courriels m'ont aidée à croire que c'était possible de terminer ma thèse. Je vous remercie aussi pour votre présence indéfectible à distance. Du plus profond de mon cœur, merci.

Je veux remercier tous les membres de ma famille qui ont participé activement, souvent sans le savoir, à cette thèse. Papa, merci d'avoir été là pour écouter mes problèmes de doctorante. Je savais que tu comprenais au moins un peu et que, au fond, tu ne trouvais pas cela inintéressant. Maman, merci pour cette fois où tu as dit que les professeurs n'avaient rien compris de mon projet. Tu leur donnais le coup que je n'avais pas eu la force de leur asséner (au sens figuré, évidemment). Dute, il n'y en a pas eu de facile dans les dernières années. Merci d'être encore là. Tu ne sais pas combien ça vaut. Je ne te le dirai jamais non plus. Tu sais, je suis ce genre de petite sœur-là. Gab, merci d'avoir été à l'écoute, d'avoir tenté de comprendre, de m'avoir rassurée et, surtout, de m'écouter chialer constamment, parfois avec torrent de larmes en prime. Cette thèse-là serait au recyclage sans toi. Francis, merci d'avoir participé à des discussions sur les méthodes quantitatives et qualitatives. Je ne serai jamais d'accord avec toi, mais il semblerait que les professeurs

dans les universités ne s'entendent pas non plus. L'avantage, dans mon cas, c'est que je sais que tu m'aimes quand même. Rapha, sache que tu n'es plus une petite poulette, ni une poulette. Merci de me laisser le temps de réaliser que tu es grande, plus que moi à tellement d'égards. Je ne te le dirai jamais, je suis comme ça. Martha, merci d'avoir été curieuse, même si je ne voulais souvent pas parler de mes études. Marie, merci d'avoir accepté mes « On peut-tu parler d'autres choses? » quand tu me demandais si mes études allaient quelque part.

Cette thèse n'aurait pas été sans le soutien indéfectible de ma tribu canine : Leila, Inu, Palom, mon bébé Torgal et Tifa, ma croquinette. Vous êtes les meilleurs amis au monde, les seuls qui ne me jugeaient pas quand je vous parlais de mes études doctorales. Les seuls que je pouvais câliner et flatter à l'infini aussi. Leila, tu es partie trop vite, donc tu n'auras pas eu le temps de voir la fin de cette folle aventure. Si j'ai un regret, c'est celui-là. Tu mérites au moins la moitié des honneurs. Inu, doucement, tu me fais comprendre que tu es prêt pour une autre aventure. Merci d'avoir été là jusqu'au bout sur tes beaux gros pieds chancelants.

Je tiens à remercier Aurélie et Jihène, mes accompagnatrices dans ce voyage en train figuratif. Aurélie, ce n'est pas parce qu'on quitte le train que l'amitié s'arrête. Jihène, tu es mille fois plus extraordinaire que tu le ne sauras jamais. Vous êtes inspirantes, les femmes. J'ai de la chance de vous connaître.

Un immense merci à Joanne, une collègue inestimable. Il y a eu des montagnes russes, mais elles révèlent toute l'importance que tu revêts à mes yeux. Sans toi, littéralement, cette thèse serait encore en production. Tes encouragements et tes « je m'ennuie de toi » m'ont poussée. J'espère que tu es un peu fière de ta petite.

Merci à Annick et à René, mes anges gardiens. Sans votre écoute, vos encouragements et vos tapes dans le dos, je n'y serais pas arrivée. Je suis plus forte grâce à vous, car j'ai appris à accepter que je pouvais être faible, que je pouvais douter et que je pouvais craquer de partout.

Merci à toi, Nat Patate, d'avoir dit que j'étais la blonde la plus intelligente que tu connaissais. J'espère que ma thèse ne te fera pas changer d'avis...

Merci à tous mes collègues du Service des ressources éducatives. Mon développement professionnel et personnel a été possible grâce à vous. Vous avez inspiré certains passages de cette thèse. Vous m'avez fait réfléchir toujours plus. Merci à Isabelle, Geneviève et Marcelle qui ont organisé une pratique de soutenance. Claudine, tu es une collègue de bureau extraordinaire, toujours prête à discuter de tout. Je dois toutefois remercier un peu plus particulièrement Mélodie, car elle a survécu à toutes mes envolées lyriques. Ce n'est pas peu dire. Merci de me trouver hilarante. Je veux aussi remercier particulièrement Julie. Tu m'as donné ma chance et tu as cru que je pouvais être quelqu'un de pas trop mal en éducation. J'espère ne pas te décevoir.

Je tiens finalement à remercier les gens qui prendront le temps de lire cette thèse en tout ou en partie. Dans les remerciements de mon mémoire, je vous disais qu'il s'agissait de ma goutte d'eau dans le fleuve Saint-Laurent de la connaissance. Cette thèse, je veux qu'elle soit une vague porteuse, je veux qu'elle inspire de nombreux surfeurs à venir y faire un tour. Je souhaite qu'elle fasse bouger les choses, car je l'avais promis à mes anciens élèves, ceux qui ont porté cette thèse sans jamais le savoir.

DÉDICACE

À Marie-Christine, Gabriel, Francis et Raphaëlle, mon « crew ». Avec vous, tout est possible et, sans vous, les choses perdent un peu de leur sens.

À Leila, the one that I love. We're timeless baby girl.



À Inu, que je remercie d'avoir sauvé son père quand il en avait le plus besoin.



À Sam, le seul chien avec qui l'on pouvait discuter sagement de conflits internationaux.



AVANT-PROPOS

Vous vous apprêtez à lire ma thèse. Je ne sais pas si vous considérez cela comme une chance, comme un fardeau, comme une source nécessaire à inscrire dans vos références bibliographiques pour ce travail universitaire qui ne semble pas avoir de fin. Ce que je souhaite, c'est que vous lisiez cette thèse pour ce qu'elle est : le projet d'une vie (de moins en moins courte), la mise en mots d'une passion qui se veut contagieuse.

Ceci étant dit, au moment où j'écris ceci, ma thèse n'est pas terminée... loin de là même. Elle en a vécu des transformations, cette petite thèse, au cours des six dernières années. D'abord un projet de maison d'édition visant la création de divers manuels, cahiers et exercices adaptatifs (merci encore une fois à Mme Laroui et à M. Lévesque de m'avoir ramenée là où je devais aller), elle est devenue une quête personnelle. À travers cette dernière, je voulais me prouver, me trouver, donner un sens à mon choix de faire de l'éducation ma carrière. Je souhaitais aller à la rencontre des praticiens, des élèves, changer les pratiques, offrir quelque chose de plus concret. Je voulais changer le monde... D'accord, je souhaite encore changer le monde, mais j'ai réalisé que, pour cela, je devrais m'y prendre autrement.

Il a d'abord fallu que je prenne le temps de comprendre pourquoi je voulais tant que le français à la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé soit un incontournable, prenne une place plus importante, la sienne finalement. Pourquoi embêter les élèves avec le français alors que des machines peuvent écrire, lire et réfléchir pour eux? Pourquoi mettre autant d'énergie dans la compréhension de l'écrit alors qu'ils liront si peu dans leurs emplois respectifs? Pourquoi les emmerder autant puisqu'ils seront des citoyens actifs sur le marché du travail?

La réponse la plus simple – et celle que j'ai utilisée très souvent en début de parcours doctoral – était : « Pourquoi pas? » Certes, la réponse est excessivement simple pour un problème complexe, mais il a fallu du temps pour que je comprenne pourquoi ces questions étaient posées par mon entourage, par des enseignants, par des chercheurs, par

des directions d'école, par des élèves. « Pourquoi pas? » ne suffisait pas et, en fin de compte, ne devrait jamais suffire.

C'est pour cette raison que j'ai commencé à poser mes propres pourquoi. Pourquoi les élèves qui se dirigent vers le marché du travail devraient-ils se fier uniquement aux machines contrairement aux élèves qui poursuivent leurs études secondaires, collégiales et universitaires? Pourquoi ne pas leur donner la même chance qu'aux autres? Pourquoi limiter la réalité de ces jeunes à leur vie de travailleurs? Ne liront-ils pas les journaux, les publications sur les réseaux sociaux, les inepties de certains robots conversationnels, les messages textes de leur partenaire, les testaments de leurs parents, les lettres/courriels du gouvernement, les indigestes formulaires de déclaration d'impôt, les contrats à l'achat d'une maison, les contrats de travail, d'assurance? Ne devront-ils pas, au même titre que tous les autres citoyens, être en mesure de comprendre ces messages? Pourquoi décider, alors qu'ils sont encore des adolescents, de les enfermer dans le rôle de bons travailleurs? Ne devraient-ils pas avoir la chance de comprendre le monde qui les entoure, ne serait-ce que pour avoir voix au chapitre lorsqu'il est question d'eux, de leurs intérêts, de leurs besoins, de leur vie? Mais, surtout, pourquoi considérer que le français est un emmerdement de première classe pour ces élèves? Ne s'agit-il pas d'un moteur de connaissances, de culture et de pouvoir?

Ainsi, au lieu de faire un doctorat dans le but de transformer les autres, j'ai plutôt opté pour la compréhension. Avant de reconstruire, il faut s'assurer de savoir de quoi sont faites les bases afin de conserver les structures adéquates. Tenter de construire par-dessus une structure existante sans y toucher est un exercice périlleux, tout autant que le dynamitage. Il n'a pas été facile pour moi d'accepter le fait que je n'irais pas tout de suite sur le terrain changer les pratiques de tous les enseignants du Québec. Je suis légèrement idéaliste, mais vous l'aurez compris. Cependant, je ne regrette pas le choix que j'ai fait de questionner le terrain, de comprendre les conceptions des acteurs concernés avant de tenir pour acquis que je savais et que je pouvais leur proposer mieux.

Vous vous apprêtez donc à lire ma quête de compréhension. Je ne prétends pas trouver toutes les réponses à mes questions, mais j'espère au moins avoir une nouvelle perspective

enrichie par mes échanges avec les acteurs du terrain. Je souhaite aussi vous faire participer à mes réflexions. Dans un monde idéal, je vous contaminerai un peu de mon idéalisme et vous aurez, vous aussi, envie de comprendre comment il est possible de s'assurer que tous les élèves aient la chance de développer des compétences qui leur permettront de jouer pleinement leur rôle de citoyen, de s'émanciper et de découvrir de nouveaux mondes, de nouvelles réalités. Sachez que la lecture a changé ma vie et continue de le faire à ce jour. Je ne peux voir un plus beau cadeau à offrir aux jeunes que la possibilité de changer leur vie, une lecture à la fois.

Bonne lecture!

P.S. J'ose penser que, comme toutes les autres lectures, la lecture de ma thèse aura le pouvoir de changer un petit peu votre vie, ne serait-ce que votre perspective sur certains enjeux. 😊

P.P.S. J'ai maintenant terminé ma thèse. Je pense encore tout ce que j'ai écrit plus haut. Je crois que c'est bon signe...

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iv
DÉDICACE	vii
AVANT-PROPOS	viii
LISTE DES FIGURES.....	xvi
LISTE DES TABLEAUX.....	xviii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xix
RÉSUMÉ	xxi
ABSTRACT	xxii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	5
1.1 Les compétences en littératie et la vie en société : portrait québécois	5
1.2 Création du PFAE : contexte historique et social.....	8
1.2.1 Politique de l’adaptation scolaire : assises pour la création d’une formation professionnalisante	8
1.2.2 Parcours de formation axée sur l’emploi	9
1.3 Formation menant à l’exercice d’un métier semi-spécialisé	11
1.4 La place du français dans le PFAE et à la FMS	15
1.5 Difficile articulation entre la formation générale et la formation pratique : le cas du français	18
1.6 Les conceptions des acteurs de la FMS : une avenue pour une meilleure compréhension de la difficile articulation.....	20
1.6.1 Les conceptions des enseignants.....	21
1.6.2 Les conceptions des élèves	25
1.6.3 Les conceptions des superviseurs de stage	27
1.7 Problème de recherche.....	31
1.8 Questions de recherche.....	32
1.9 Pertinence scientifique de la recherche	32
1.10 Pertinence sociale de la recherche	33
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE	34

2.1 Les conceptions	34
2.1.1 Différentes définitions de la conception	34
2.1.1.1 Définition associée à la psychologie cognitive	34
2.1.1.2 Définition associée à la notion d'apprentissage et à la didactique	36
2.1.2 Les conceptions et la question de la polysémie	38
2.1.3 Définition de la conception adoptée dans le cadre de la recherche	41
2.2 Rôle.....	42
2.3 Compétence et développement d'une compétence.....	45
2.3.1 Définitions de la notion de compétence.....	45
2.3.2 Le développement d'une compétence : la perspective située de l'apprentissage	51
2.4 Compréhension de l'écrit.....	54
2.4.1 Les définitions de la compréhension de l'écrit	55
2.4.2 Modèle interactif de la compréhension de l'écrit.....	57
2.4.2.1 Le contexte	59
2.4.2.1.1 Le contexte physique.....	59
2.4.2.1.2 Le contexte psychologique.....	61
2.4.2.1.3 Le contexte social.....	63
2.4.2.2 Le texte.....	63
2.4.2.2.1 L'intention de l'auteur.....	64
2.4.2.2.2 La forme du texte	64
2.4.2.2.3 Le contenu du texte	64
2.4.2.2.4 La tâche	65
2.4.2.3 Le lecteur.....	66
2.5 Développement de la compétence en compréhension de l'écrit.....	70
2.5.1 Courants qui ont marqué et qui marquent l'enseignement du français.....	71
2.5.2 Développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le PFPCS	73
2.5.3 Le développement de la compétence en compréhension de l'écrit à travers les relations pédagogique-didactiques	76
2.5.3.1 Le triangle pédagogique.....	76
2.5.3.2 Le triangle didactique.....	79
2.5.3.3 Le triangle pédagogique-didactique.....	82
2.5.4 Les triangles pédagogique-didactiques dans le cadre de la recherche	84
2.6 Objectifs de la recherche	88
2.6.1 Objectif général.....	89
2.6.2 Objectifs spécifiques.....	89
CHAPITRE 3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	90
3.1 Posture épistémologique.....	90
3.2 Type de recherche.....	92
3.3 Opérationnalisation de la recherche	94

3.3.1	Critères méthodologiques ayant influencé le recrutement des participants.....	94
3.3.2	Choix des personnes participantes et de leurs caractéristiques.....	96
3.3.3	Méthode de collecte de données	101
3.3.3.1	Réalisation d'entretiens de pratique	102
3.3.3.2	Entretiens de recherche qualitatifs semi-dirigés	103
3.3.3.3	Déroulement des entretiens de recherche.....	104
3.3.3.4	Défis rencontrés en lien avec les entretiens de recherche	107
3.3.4	Méthode d'analyse de données : analyse thématique	108
3.4	Tableau récapitulatif des choix méthodologiques	113
3.5	Respect de l'éthique de la recherche	116
CHAPITRE 4 RÉSULTATS DE LA RECHERCHE		118
4.1	Présentation des participantes enseignantes	118
4.1.1	Florence (Enseignante 1)	118
4.1.2	Léa (Enseignante 2)	119
4.1.3	Juliette (Enseignante 3).....	119
4.2	Conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez les enseignantes.....	119
4.2.1	Conceptions de la notion de compétence.....	120
4.2.2	Conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit	126
4.2.3	Conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS	134
4.3	Conceptions du rôle joué par les enseignantes dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit	145
4.3.1	Conceptions relatives au rôle de l'enseignant de français au régulier vs l'enseignant de français à la FMS	145
4.3.2	Conceptions du rôle par rapport aux exigences inscrites dans les programmes ministériels	149
4.4	Synthèse des conceptions des enseignantes.....	157
4.5	Présentation des participants élèves	159
4.5.1	Chloé (Élève 1)	159
4.5.2	Liam (Élève 2)	160
4.5.3	Félix (Élève 3).....	160
4.5.4	James (Élève 4).....	160
4.5.5	Adam (Élève 5).....	160
4.6	Conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez les élèves	161
4.6.1	Conceptions de la notion de compétence.....	161
4.6.2	Conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit	167
4.6.3	Conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS	173

4.7	Conceptions du rôle joué par les élèves de la FMS dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit	182
4.8	Synthèse des conceptions des élèves	188
4.9	Présentation des participants accompagnateurs en milieu de stage.....	191
4.9.1	Accompagnatrice 1 (Mila)	191
4.9.2	Accompagnateur 2 (Benjamin)	191
4.9.3	Accompagnateur 3 (Laurent)	191
4.9.4	Accompagnatrice 4 (Léonie).....	192
4.10	Conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez les accompagnateurs en milieu de stage.....	192
4.10.1	Conceptions de la notion de compétence.....	192
4.10.2	Conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit	197
4.10.3	Conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS	201
4.11	Conceptions du rôle joué par les accompagnateurs en milieu de stage dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit	205
4.12	Synthèse des conceptions des accompagnateurs en milieu de stage	210
4.13	Similitudes et différences entre les conceptions des enseignantes, des élèves et des accompagnateurs en milieu de stage	213
4.13.1	Similitudes et différences entre les conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit	213
4.13.1.1	Similitudes et différences en lien avec les conceptions de la notion de compétence.....	213
4.13.1.2	Similitudes et différences en lien avec les conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit	216
4.13.1.3	Similitudes et différences en lien avec les conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS.....	219
4.13.2	Similitudes et différences en lien avec les conceptions du rôle que jouent les acteurs dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit.....	222
CHAPITRE 5 DISCUSSION DES RÉSULTATS		226
5.1	Constats relatifs aux conceptions des acteurs de la FMS par rapport au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS	226
5.1.1	Conceptions similaires de la notion de compétence chez les acteurs de la FMS	227
5.1.2	Savoirs et savoir-faire distincts pour la maîtrise de la compétence spécifique en compréhension de l'écrit	228
5.1.3	La compétence en compréhension de l'écrit comme capacité à mobiliser des ressources personnelles	230
5.1.4	Conceptions distinctes à propos des textes à faire lire aux élèves	233
5.1.5	Les compétences se développent dans différents contextes, mais pas nécessairement la compétence en compréhension de l'écrit.....	236

5.2 Constats relatifs aux conceptions des acteurs de la FMS relativement au rôle joué dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit.....	240
5.2.1 Manque de complémentarité entre les rôles tels que conçus par les acteurs de la FMS	240
5.2.2 Les accompagnateurs en milieu de stage et la nécessité de définir un rôle	246
5.2.3 Les conceptions du rôle de l'enseignant de français à la FMS et les attentes ministérielles	248
5.3 Forces et limites de la recherche.....	251
CONCLUSION	255
ANNEXE A GRANDS COURANTS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE PREMIERE (SIMARD ET AL., 2019 : 74-78).....	262
ANNEXE B STRATÉGIES POUR LA MISE EN ŒUVRE DE LA COMPRÉHENSION ET DE L'INTERPRÉTATION DES TEXTES (MELS, 2006B : 104-106)	265
ANNEXE C GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS	266
ANNEXE D GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ÉLÈVES.....	288
ANNEXE E GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ACCOMPAGNATEURS EN MILIEU DE STAGE.....	306
ANNEXE F EXTRAIT DU RELEVÉ DES THÈMES	321
ANNEXE G CERTIFICAT ÉTHIQUE OBTENUE PAR LE CÉR-UQAR	324
ANNEXE H LETTRE DE CONSENTEMENT FOURNIE AUX PARTICIPANTS ÉLÈVES.....	325
ANNEXE I LETTRE DE CONSENTEMENT FOURNIE AUX PARTICIPANTS ADULTES	331
ANNEXE J NIVEAU DE LITTÉRATIE DANS L'ÉTUDE DU PEICA (2012 : 47)...	336
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	337

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 : Schéma explicatif de la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS) (MELS, 2008a : 7)	12
Figure 1.2 : Relation tripartite des acteurs engagés dans les programmes de formation qualifiante (Bergeron, Samson et Rousseau, 2009 : 254 dans Bergeron, Samson et Rousseau, 2018 : 181).....	13
Figure 2.1 Relation entre les perceptions, les représentations, les croyances et les conceptions.....	40
Figure 2.2 : Modèle de la nature de la compétence de Dussault (1997 dans Legendre, 2005 : 249)	47
Figure 2.3 : Modèle interactif de la compréhension de l'écrit (Giasson, 2003, 2011).....	58
Figure 2.4 : Exemple associé au contexte physique – Panneau de circulation (Ministère des Transports, 2013).....	60
Figure 2.5 : Caractéristiques du lecteur dans le modèle de Giasson (2003)	67
Figure 2.6 : Processus mis en œuvre par le lecteur pour accéder à la compréhension de l'écrit (Giasson, 2003 ; Irwin, 2007).....	68
Figure 2.7 : Liens entre les composantes de la compétence et les processus présentés par Giasson (2003)	74
Figure 2.8 : Processus dans le triangle pédagogique selon Houssaye (2014).....	77
Figure 2.9 : Triangle didactique (Chevallard, 1985, 1991; Reuter et al., 2013; Robinault, 2006)	80
Figure 2.10 : Schéma du système intégrant les points de vue pédagogique et didactique	83
Figure 2.11 : Le double triangle pédagogique de Pourtois, Desmet et Lahaye (2013)....	85
Figure 2.12 : Modèle du double triangle pédagogico-didactique inspiré des travaux de Pourtois, Desmet et Lahaye (2013).....	87
Figure 3.1 : Branche de l'arbre thématique portant sur les conceptions du rôle que jouent les acteurs dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit	112
Figure 4.1 : Branche de l'arbre thématique portant sur les conceptions de la notion de compétence.....	214

Figure 4.2 : Branche de l'arbre thématique portant sur les conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit	217
Figure 4.3 : Branche de l'arbre thématique portant sur les conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS	220
Figure 4.4 : Branche de l'arbre thématique portant sur les conceptions que jouent les acteurs dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit	223
Figure 5.1 : Schéma interactif de la compréhension de l'écrit selon les conceptions des acteurs de la FMS.....	231
Figure 5.2 : Schéma du double triangle pédagogique-didactique extrait des conceptions des acteurs de la FMS.....	243

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 : Français, domaines généraux de formation et compétences transversales dans les PFAE	16
Tableau 3.1 : Échantillon des participants	100
Tableau 3.2 : Tableau-synthèse du cadre méthodologique	114
Tableau 4.1 : Conceptions de la notion de compétence chez les enseignantes.....	120
Tableau 4.2 : Conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit ...	127
Tableau 4.3 : Conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS	135
Tableau 4.4 : Conceptions relatives au rôle de l'enseignant de français au régulier vs l'enseignant de français à la FMS	146
Tableau 4.5 : Conceptions du rôle par rapport aux exigences ministérielles inscrites dans les programmes	150
Tableau 4.6 : Conceptions de la notion de compétence	162
Tableau 4.7 : Conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit chez les élèves	167
Tableau 4.8 : Conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS	174
Tableau 4.9 : Conceptions du rôle joué par les élèves de la FMS dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit	183
Tableau 4.10 : Conceptions de la notion de compétence chez les accompagnateurs en milieu de stage	193
Tableau 4.11 : Conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit des accompagnateurs en milieu de stage.....	198
Tableau 4.12 : Conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS des accompagnateurs en milieu de stage	202
Tableau 4.13 : Conceptions du rôle joué par les accompagnateurs en milieu de stage dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit	206

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CCA : Conseil canadien sur l'apprentissage

CFMS : Certificat de formation à un métier semi-spécialisé

CTREQ : Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec

CFPT : Certificat de formation préparatoire au travail

DEP : Diplôme d'études professionnelles

DES : Diplôme d'études secondaires

EHDAA : Élève handicapé ou ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage

FMS : Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé

FPT : Formation préparatoire au travail

GRLMM : Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale

ISPJ : Insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PEICA : Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes

PFAE : Parcours de formation axée sur l'emploi

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PFPCS : Programme de français du premier cycle du secondaire

PMT : Préparation au marché du travail

PréDEP : Formation préparatoire à l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles

RCRPP : Réseaux canadiens de recherche en politique publique

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

RÉSUMÉ

De récentes études portant sur le niveau de littératie des personnes québécoises âgées entre 16 et 65 ans révèlent que 85% de celles n'ayant pas obtenu de diplôme d'études secondaires (DES) ont un niveau de littératie insuffisant pour fonctionner en société (Langlois, 2022). Le développement de la compétence en compréhension de l'écrit représente ainsi un enjeu important dans le cadre de formations professionnalisantes ou professionnelles menant à des certifications autres que le DES. Les écoles secondaires québécoises offrent le parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) visant à faciliter l'insertion socioprofessionnelle des élèves en difficultés, dont fait partie la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS). Il propose un cheminement en alternance travail-études avec une formation pratique et une formation générale complémentaire. De récentes études portant sur la formation générale dans le PFAE indiquent qu'il existe une inadéquation entre les deux formations (Rousseau et Bergeron, 2017b; Rousseau, Samson et Ouellet, 2012). La formation en français dispensée à la FMS semble refléter l'inadéquation perçue, en plus de ne pas répondre aux besoins des élèves tels qu'ils les formulent (Gingras, 2018; Rousseau et Bergeron, 2017b). La compréhension de l'écrit est toutefois essentielle à l'insertion socioprofessionnelle (Ruel *et al.*, 2018). Devant un problème similaire, les lycées professionnels français et les filières qualifiantes belges se sont tournés vers les conceptions des principaux acteurs pour comprendre la difficile articulation entre les formations professionnalisantes et les cours de français. Cette recherche exploratoire qualitative/interprétative vise, à travers la tenue d'entretiens semi-dirigés auprès d'acteurs de la FMS, à connaître les conceptions qu'ils ont de leur rôle et du développement de la compétence en compréhension de l'écrit en les décrivant et faisant ressortir leurs ressemblances et leurs différences. Douze entretiens de recherche ont été menés auprès d'enseignantes, d'élèves et d'accompagnateurs en milieu de stage dans le but de faire émerger leurs conceptions. Ces dernières offrent un premier éclairage sur une meilleure compréhension de la difficile articulation entre la formation générale en français et la formation pratique. Entre autres, le développement de la compétence en compréhension de l'écrit n'est pas conçu par les acteurs du milieu scolaire et ceux du milieu de travail comme pouvant se réaliser dans une frange de travail commune aux deux volets de formation. Le partage des rôles dans ce développement et l'implication mutuelle de chacun des milieux apparaissent ainsi complexes.

Mots clés : Conceptions, compétence, compréhension de l'écrit, Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé, développement de compétence, rôle, littératie

ABSTRACT

Recent studies on literacy levels among Quebecers aged 16 to 65 reveal that 85% of people with no secondary school diploma (SSD) are not literate enough to function in society. Accordingly, the development of reading comprehension skills is a key part of vocational or work-oriented training programs leading to certifications other than SSDs. Secondary schools in Quebec offer the Work-Oriented Training Path (WOTP), which includes Training for a Semiskilled Trade (TSST), to promote social and professional integration of struggling students. The WOTP is a work-study program that provides complementary general education and practical training. Recent studies on general education in the WOTP reveal a mismatch between the general education and practical training components (Rousseau and Bergeron, 2017b; Rousseau, Samson and Ouellet, 2012). French language training provided in the TSST program appears to reflect this perceived mismatch and fails to address the needs expressed by students themselves (Gingras, 2018; Rousseau and Bergeron, 2017b). Yet reading comprehension is essential to social and professional integration (Ruel *et al.*, 2018). Faced with a similar problem, French and Belgian schools that offer equivalent vocational or work-oriented training programs delved into the views of leading stakeholders to understand why integrating French classes with work-oriented training was so difficult. This exploratory qualitative/interpretive study aims to reveal, through semi-structured interviews with TSST stakeholders, how stakeholders see their roles and the development of reading comprehension skills. In addition to describing their views, this study highlights similarities and differences. Twelve research interviews with teachers, students and internship supervisors were conducted. The views that emerged provide preliminary insights into the difficulty of integrating general French language education with practical training. Among other findings, stakeholders in schools and workplaces do not conceive of reading comprehension skills development as a shared responsibility, which complicates role sharing and prevents mutual involvement of schools and workplaces.

Keywords: Views, skill, competency, reading comprehension, Training for a Semiskilled Trade, skills development, role, literacy

INTRODUCTION

La lecture est une partie intégrante des programmes scolaires québécois, mais aussi de la vie en société. Alors que les plateformes de diffusion d'information, que les réseaux sociaux et que les moyens de communication se diversifient et se complexifient, être en mesure de bien comprendre tous ces messages doit se trouver au centre des priorités des systèmes scolaires (Langlois, 2022) et de la société.

La maîtrise du français est au cœur des préoccupations du Programme de formation de l'école québécoise. On peut y lire que le français est un « facteur déterminant de la réussite scolaire » et qu'il est du devoir du personnel enseignant « d'amener chaque élève à utiliser les ressources de la langue française ». (MEQ, 2006a : 86). La maîtrise du français a de nouveau été mise de l'avant comme priorité maitresse du ministre de l'Éducation lors de la présentation des priorités ministérielles en janvier 2023.

Il est toutefois possible de remarquer que certaines populations demeurent vulnérables avec un niveau de littératie ne leur permettant pas de bien comprendre les différents messages qu'elles reçoivent. C'est notamment le cas chez les populations d'élèves en difficultés. Des formations ont été mises sur pied pour accompagner ces jeunes dans le développement de compétences, d'habiletés et d'attitudes essentielles à leur insertion socioprofessionnelle. Alors que le niveau de littératie des Québécois demeure préoccupant (Langlois, 2022), il devient important de se questionner sur ce qui est mis en place dans le cadre de ces formations pour accompagner les élèves dans le développement de compétences facilitant leur compréhension des messages écrits.

Ce projet de recherche s'intéresse au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS). Comme enseignante de français, j'ai toujours été préoccupée par le développement de compétences favorisant la compréhension et l'utilisation des informations recueillies pour mener à bien certaines tâches, et ce, chez l'ensemble de mes élèves. Lorsque j'ai eu la chance de travailler à la FMS, j'ai été confrontée à certaines

pratiques qui m'ont amenée à me questionner sur la manière dont on soutenait le développement des compétences en français dans le cadre des formations professionnalisantes au secondaire. Les élèves, que je devais aider à faire des liens entre leur vécu en stage et les contenus scolaires, étaient le plus souvent placés en situation de travail individuel dans des cahiers d'exercices. Ils éprouvaient des difficultés en lecture depuis plusieurs années, se montraient très rébarbatifs à celle-ci et, à contrecœur, devaient faire l'apprentissage du français à travers la lecture. On estime que 85% des personnes québécoises âgées entre 16 et 65 ans n'ayant pas de diplôme d'études secondaires (DES) ne possèdent pas un niveau de littératie suffisant pour lire et comprendre des messages simples (Langlois, 2022; Programme pour l'étude internationale des compétences des adultes [PEICA], 2012). Face à cette réalité, il est apparu incohérent de maintenir des pratiques ne faisant pas écho aux exigences du programme entourant le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) auprès de mes élèves. Plusieurs lectures m'ont permis de réaliser que le problème que je percevais dans mon milieu semblait exister ailleurs (Rousseau, 2012; Rousseau et Bergeron, 2017a, 2017b; Rousseau, Marion, Fournier, Tétreault et Paquin, 2016; Rousseau, Samson et Ouellet, 2012). Je me suis donnée comme projet de comprendre comment les acteurs concernés par le développement de la compétence en compréhension de l'écrit, soit les enseignants, les élèves et les accompagnateurs en milieu de stage, concevaient le développement de cette compétence. Je pourrais ainsi mieux comprendre le choix de certaines pratiques pédagogiques, mais aussi les raisons qui pourraient expliquer le désintérêt des élèves pour la lecture en salle de classe. Je souhaitais aussi me pencher sur la manière dont ces acteurs conçoivent le rôle qu'ils jouent dans le développement de cette compétence. Il s'agirait pour moi d'une occasion de développer ma compréhension à propos de la complémentarité souhaitée entre les actions des enseignants, des élèves et des accompagnateurs en milieu de stage au regard du développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Ce projet me permettrait aussi de mettre en perspective mes propres conceptions et, puisqu'elles existent, mes propres contradictions en allant à la rencontre des acteurs de la FMS.

Ainsi, la présente thèse porte sur les conceptions qu'ont des enseignants, des élèves et des accompagnateurs en milieu de stage du développement de la compétence en

compréhension de l'écrit et de leur rôle dans le développement de cette compétence. Cette thèse sera divisée en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, un exposé de la problématique sera fait. Il sera entre autres questions de l'importance du développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez les élèves qui s'appêtent à aller sur le marché du travail. La place de la formation générale à la FMS et la façon dont elle doit être abordée par les acteurs seront aussi présentées, ainsi qu'un aperçu de ce qui est actuellement connu sur la formation générale et, plus précisément, sur l'enseignement du français à la FMS. À travers l'explicitation du problème de recherche, je ferai émerger l'importance de se pencher sur les conceptions des acteurs de la FMS afin de comprendre ce qui entre en jeu lorsqu'il est question du développement de la compétence en compréhension de l'écrit, ce qui est commun et ce qui est différent pour les différents acteurs.

Le deuxième chapitre consiste à exposer le cadre conceptuel de la recherche. Dans ce dernier, les concepts clés associés à la présente recherche seront définis et explicités. Seront abordés les concepts de conception, de rôle, de compétence, de développement d'une compétence et de compréhension de l'écrit. Ainsi, le lecteur sera à même de saisir le socle conceptuel sur lequel repose la recherche.

Le troisième chapitre porte sur la méthodologie de la recherche. Les choix méthodologiques seront exposés, en mettant de l'avant leurs forces et leurs limites. La posture épistémologique, le type de recherche, le recrutement des participants, la méthode de collecte de données et la méthode d'analyse de données seront présentés.

Le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche issus des entretiens réalisés. Ils seront exposés par sections correspondant aux objectifs poursuivis. Dans le cinquième chapitre, les résultats de la recherche seront discutés. C'est dans ce chapitre que des liens seront faits entre les éléments présentés dans la problématique et le cadre conceptuel et les résultats de la recherche. Les éléments de réponses aux questions de recherche sont aussi abordés.

Cette thèse se conclut en offrant un regard sur ce que la compréhension et la connaissance des conceptions des acteurs de la FMS permettent d'envisager comme pistes de réflexion et d'action pour favoriser le développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez les élèves de la FMS.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

La présente recherche s'intéresse aux conceptions relatives au développement de la compréhension de l'écrit chez les enseignants, les élèves et les accompagnateurs en milieu de stage de la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS). Ainsi, il sera question des considérations sociales et didactiques entourant le développement des compétences en littératie, dont la compétence en compréhension de l'écrit, chez des populations d'élèves plus vulnérables. Suivra une brève présentation du Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) qui s'adresse à ces élèves en accordant une attention toute particulière à la place de la compréhension de l'écrit dans le curriculum. Une potentielle inadéquation entre les tenants du programme et les pratiques telles qu'elles sont vécues par les élèves et par les enseignants sera mise en lumière au terme de cette présentation. Le fait de connaître les conceptions des différents acteurs pourrait permettre de mieux comprendre les choix des acteurs relativement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit. La méconnaissance de ces conceptions, essentielles à une meilleure compréhension du développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le contexte de la FMS, se trouve au cœur du problème de recherche et des questions de recherche qui vont clore ce premier chapitre.

1.1 Les compétences en littératie et la vie en société : portrait québécois

La littératie est définie comme « [...] la capacité d'une personne, d'un milieu, d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle, Lafontaine, Moreau et Laroui, 2016). Dans une société où les individus sont bombardés de messages et d'informations de façon continue et constante, l'accès à l'information et la maîtrise de celle-ci deviennent des outils essentiels. Il s'agit même d'un enjeu de citoyenneté (Ruel, Allaire, Moreau, Kassi, Brumagne, Delample, Grisard et Pinto da Silva, 2018). La littératie serait essentielle à la participation pleine et entière à la société (Prodeau et L'Hermitte Matrand, 2010). Un faible niveau de littératie peut avoir de graves répercussions dans les domaines de la santé (Clerc, 2019; Rubinstein, 2018; Ruel, Gingras,

Moreau et Grenon, 2019; Zhang, Washington et Yin, 2014), des apprentissages (Hébert et Lafontaine, 2010; Hull et Schultz, 2001; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017; Lafontaine et Pharand, 2015; Lupton, 2008; Moreau, Leclerc et Stanké, 2013), du transport (Romero Torres, 2019) et de l'emploi (Hébert et Lafontaine, 2010; Mormont, 2005; Ruel *et al.*, 2018; Stercq, 1994, 2007). En effet, selon le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA, 2007), des compétences insuffisantes en littératie « [...] réduirai[en]t non seulement le niveau de santé des adultes, mais également leurs opportunités d'emploi, d'engagement social et d'accès aux loisirs et à l'éducation » (Hébert et Lafontaine, 2010 : 3). Le Gouvernement du Canada (2023) va dans le même sens alors qu'il fait de la lecture, de la rédaction, de la capacité de raisonnement, de l'utilisation de documents et de la communication orale des compétences essentielles à l'exercice d'un emploi sur sa plateforme Guichet Emplois.

Face à cette réalité, il semble pertinent de s'intéresser au portrait québécois de la maîtrise des compétences en littératie. Le rapport du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), publié en 2012, s'est intéressé à cette réalité. Le score global obtenu par la population québécoise est légèrement inférieur à celui obtenu dans le reste du Canada. Le rapport révèle que 53,2% des personnes québécoises adultes âgées entre 16 et 65 ans auraient un niveau de littératie inférieur au niveau fonctionnel (PEICA, 2012). Ces chiffres ont d'ailleurs été repris par plusieurs chercheurs afin de faire valoir l'importance de s'intéresser au développement de compétences en littératie dans la population québécoise (Bissonnette, 2018; Dignard, 2015; Lafontaine et Pharand, 2015; Langlois, 2021; Ruel *et al.*, 2018; Simard, 2019). Face à cette réalité, plusieurs études en didactique du français se sont penchées sur la nécessité de développer la compétence en compréhension de l'écrit et en production de l'écrit multimodal chez les jeunes (Brassard, Moreau, Tremblay, Jolicoeur et Beaulieu, 2021; Capt et Lebreton-Reinhard, 2021; Hébert et Lafontaine, 2010; Granger et Moreau, 2020; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017; Lafontaine et Pharand, 2015; Landry et Letellier, 2016; Lemieux, 2021). Ces recherches mettent en lumière que les écrits se sont transformés au cours des dernières années et qu'il convient de tenir compte de la multimodalité des écrits pour développer la compétence des jeunes à comprendre ce qu'ils sont appelés à lire. La

compétence en compréhension de l'écrit apparait complexe, liant plusieurs modes à celui de l'écrit. Il existe donc un champ foisonnant de recherches se penchant sur des pratiques novatrices qui favoriseraient le développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez les élèves qui fréquentent les différents établissements scolaires.

Récemment, la Fondation pour l'alphabétisation, en collaboration avec l'économiste Pierre Langlois, a publié une nouvelle estimation du pourcentage de personnes québécoises n'ayant pas un niveau de littératie fonctionnel. Selon cette étude plus récente de Langlois (2022), c'est 46% des personnes québécoises âgées entre 16 et 65 ans qui auraient un niveau de littératie inférieur au niveau fonctionnel. S'il est possible de noter une amélioration générale de sept points de pourcentage, cette amélioration ne se reflète pas dans toutes les catégories d'individus. Dans le rapport du PEICA (2012), 85,6% des personnes n'ayant pas obtenu de DES avaient un niveau de littératie inférieur au niveau fonctionnel. La nouvelle estimation de Langlois (2022) établit ce taux à 85%. On constate donc que les personnes n'ayant pas obtenu de diplôme d'études secondaires demeurent vulnérables, et ce, même si les chiffres tendent à s'améliorer eu égard au portrait général de la situation.

Le développement de compétences en littératie semble donc un enjeu primordial auprès de ces populations. Un faible niveau de littératie implique que ces personnes n'ont pas une compétence en compréhension de l'écrit suffisamment développée pour comprendre l'information qui leur est transmise par écrit. Chez les jeunes âgés entre 16 et 24 ans, ceux qui ont quitté l'école sans diplôme « [...] sont proportionnellement moins nombreux à atteindre ou à dépasser le niveau 3 » (PEICA, 2012 : 93). Le niveau 3 est décrit comme la capacité d'une personne à :

« [...] comprendre des textes denses ou longs de différents types (continus, non continus, mixtes ou multiples) et d'y réagir de façon adéquate, à comprendre des structures de texte et des procédés rhétoriques, à cerner, à interpréter et à évaluer une ou plusieurs informations et à effectuer des inférences adéquates et à effectuer des opérations comportant des étapes multiples et à choisir des données pertinentes à partir d'informations concurrentes pour déterminer et formuler des réponses ». (MEQ, 2023)

La population d'élèves qui n'obtiendra pas un DES est donc particulièrement vulnérable. Ces jeunes se retrouvent plus souvent dans des situations de précarité se manifestant par du chômage ou par des situations de précarité financière (Kortering et Christenson, 2009; MEQ, 1999; Rousseau, Marion, Fournier, Tétreault et Paquin, 2016; Vultur, 2009). Devant ce constat, les auteurs du rapport PEICA et la Fondation sur l'alphabétisation tiennent à rappeler qu'il est primordial d'offrir une formation qualifiante pour tous les jeunes adultes qui entrent aujourd'hui sur le marché du travail (de Broucker, 2005; Langlois, 2022; Organisation de coopération et de développements économiques [OCDE] et Réseaux canadiens de recherche en politique publique [RCRPP], 2005; PEICA, 2012). Cette formation, bien qu'elle se concentre plus particulièrement sur les compétences à développer dans le milieu de travail, doit offrir la possibilité aux individus de développer leurs compétences en littératie. C'est ce que prévoient le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), parcours offert à des jeunes qui ne sont pas en voie d'obtenir un diplôme d'études secondaires.

1.2 Création du PFAE : contexte historique et social

Afin de bien saisir dans quel contexte s'inscrit la présente recherche doctorale, il importe de faire un bref historique de la genèse du Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE). Ce dernier est partie intégrante du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) comme parcours alternatif à la formation régulière de deuxième cycle du secondaire.

1.2.1 Politique de l'adaptation scolaire : assises pour la création d'une formation professionnalisante

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) publie la *Politique de l'adaptation scolaire* en 1999. Cette dernière s'intéresse entre autres à la réalité des élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) non diplômés. Le portrait de la situation est préoccupant pour les acteurs du milieu scolaire. Les EHDAA non diplômés ont plus de difficulté à obtenir et à maintenir un emploi et ont un salaire légèrement inférieur à celui des autres jeunes non-diplômés. Les élèves avec des difficultés d'adaptation, entre autres des troubles de comportement, sont plus nombreux à ne pas obtenir de diplôme et d'emploi à la sortie de l'école et sont davantage touchés par le

chômage et l'inactivité (MEQ, 1999). Cette situation, préoccupante en 1999, l'est encore dans les années 2000 alors que divers auteurs font état de conditions peu favorables pour l'insertion socioprofessionnelle des jeunes non-diplômés (Kortering et Christenson, 2009; Lemire, 2010; Rousseau, Marion, Fournier, Tétreault et Paquin, 2016; Vultur, 2009). Un point intéressant émerge toutefois dans la politique du MEQ : « [l]es jeunes handicapés ayant fait des stages occupent un emploi dans une proportion qui est presque double de celle observée chez ceux qui n'en ont pas » (MEQ, 1999 : 6).

C'est dans cette optique que la *Politique de l'adaptation scolaire*, en concordance avec son orientation fondamentale¹, propose l'idée que la réussite scolaire puisse se traduire différemment pour les jeunes. De nouvelles possibilités de qualification doivent être proposées. Ces dernières devraient avoir un lien avec la formation professionnelle, faciliter le passage entre les différentes voies de formation et mieux préparer les élèves au marché du travail (MEQ, 1999). Pour ce faire, le MEQ s'engage à demander aux maisons d'édition de prendre en considération la diversité des capacités et des besoins des élèves, à évaluer et à réviser les orientations et les encadrements concernant les cheminements particuliers et à collaborer avec des partenaires externes, dont les milieux de travail (MEQ, 1999). Cette volonté de créer de nouvelles formes de réussite scolaire facilitant l'insertion socioprofessionnelle des jeunes en collaboration avec les milieux de travail s'est traduite en 2008 par la création du Parcours de formation axée sur l'emploi.

1.2.2 Parcours de formation axée sur l'emploi

À la suite de la réforme scolaire ayant mené à l'élaboration du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) pour l'enseignement secondaire (MELS, 2006a) et de la publication du *Rapport sur l'évaluation du cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans (ISPJ)* (MEQ, 2003), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a créé le Parcours de formation axée sur l'emploi. Il s'agit d'un parcours de deuxième cycle à l'ordre secondaire visant à assurer l'insertion

¹ « Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance. » (MEQ, 1999 : 17)

socioprofessionnelle des jeunes (MELS, 2008a). Le MELS présente ce nouveau parcours comme un « renouvellement » (MELS, 2008a : 1) du programme de cheminement particulier ISPJ. Il permet aux élèves qui connaissent des difficultés scolaires d'obtenir une première certification ministérielle officielle, le Certificat de formation préparatoire au travail (CFPT) ou le Certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS) (MELS, 2008a). Le mandat du PFAE est ambitieux, alors que ce dernier :

[...] fournit l'occasion de connaître la réussite dans des contextes différents et selon une pédagogie adaptée. Il privilégie l'utilisation d'une approche systémique qui prend en considération l'interaction de différents facteurs, personnels et environnementaux, et leur influence sur le développement global des élèves. Il vise l'acquisition de savoirs durables, utiles, significatifs et efficaces, mais aussi porteurs de culture. (MELS, 2008a : 1)

Ainsi, tout en visant l'insertion socioprofessionnelle des jeunes adolescents à court terme, un objectif différent de celui du programme de formation régulier, le PFAE insiste sur le fait que les élèves inscrits à ce parcours devront apprendre à faire face aux mêmes défis que les autres jeunes de leur âge et « [...] bénéficier d'expériences similaires » (MELS, 2008a : 2). Pour ce faire, le MELS souligne qu'il est souhaitable que les enseignants fassent vivre des expériences diverses aux élèves en utilisant des approches pédagogiques variées – « enseignement stratégique, explicite, coopératif, magistral, par projet ou par démarche inductive » (MELS, 2008a : 11) –, cela afin de mettre en pratique la différenciation pédagogique. Afin de rejoindre les besoins des jeunes, le Parcours de formation axée sur l'emploi se déploie sur deux formations distinctes : la Formation préparatoire au travail (FPT) et la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS). La présente recherche s'intéresse principalement à la FMS. Ce choix s'impose alors que la FMS pose des défis particuliers à ses acteurs. Cette formation d'une durée d'un an prépare les élèves à vivre une insertion socioprofessionnelle réussie tout en abordant les contenus des programmes du premier cycle du secondaire de la formation régulière en français, en mathématiques et en anglais. Le délai est court pour faire face à ces défis distincts, mais rendus complémentaires par le personnel enseignant et les accompagnateurs en milieu de stage. L'intérêt pour la FMS en est aussi un personnel à la chercheuse. C'est dans ce parcours qu'elle a amorcé sa carrière d'enseignante de français au secondaire. Elle a aussi eu la chance d'y enseigner près de cinq ans. Cette proximité

avec la FMS et avec des élèves qui ont cheminé dans ce parcours de formation a contribué à porter une attention particulière à cette formation dans ce projet de recherche.

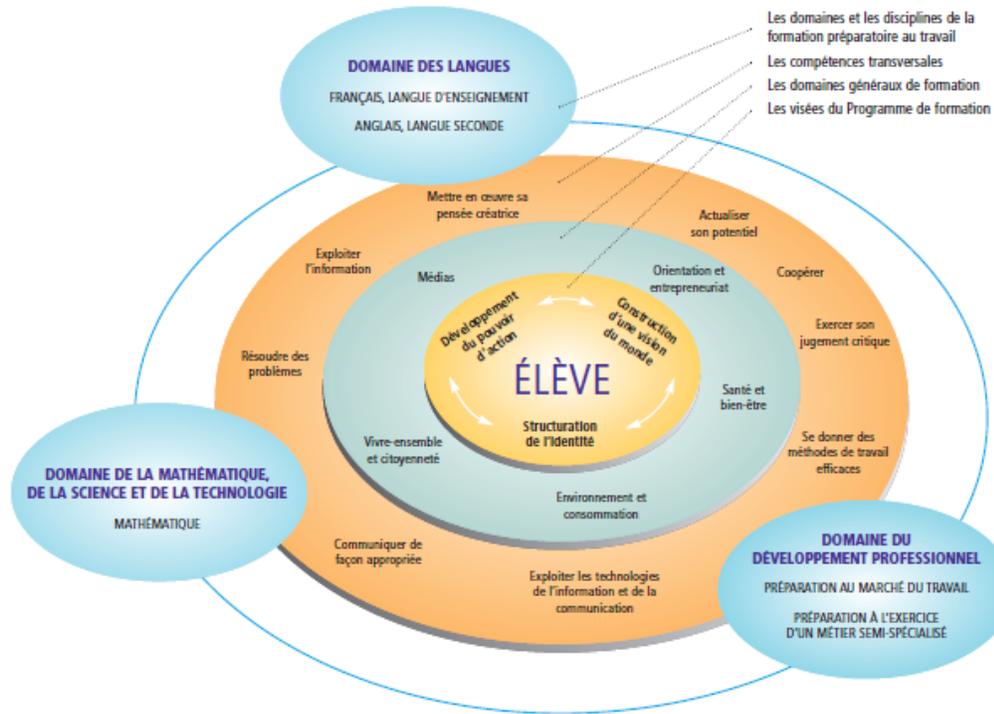
La FMS est présentée plus en détail dans les prochains paragraphes.

1.3 Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé

Alors que le cheminement particulier de formation visant l'ISPJ proposait une filière permettant un accès aux métiers semi-spécialisés, le Parcours de formation axée sur l'emploi offre une formation bien particulière, soit la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS). Cette dernière s'adresse aux jeunes de 15 ans qui n'ont pas atteint les objectifs du Programme de formation de l'école québécoise du premier cycle du secondaire en français et en mathématiques, mais qui ont atteint ceux de la formation primaire dans ces deux disciplines. La FMS, tout comme c'est le cas pour la FPT, cherche à préparer les jeunes afin que ces derniers puissent faire face à la vie en société ainsi qu'au monde du travail (MELS, 2008a). Pour y arriver, elle offre aux élèves deux volets de formation complémentaires : la formation pratique et la formation générale. La figure 1.1 présente de façon schématique la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.

Figure 1.1 : Schéma explicatif de la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS) (MELS, 2008a : 7)

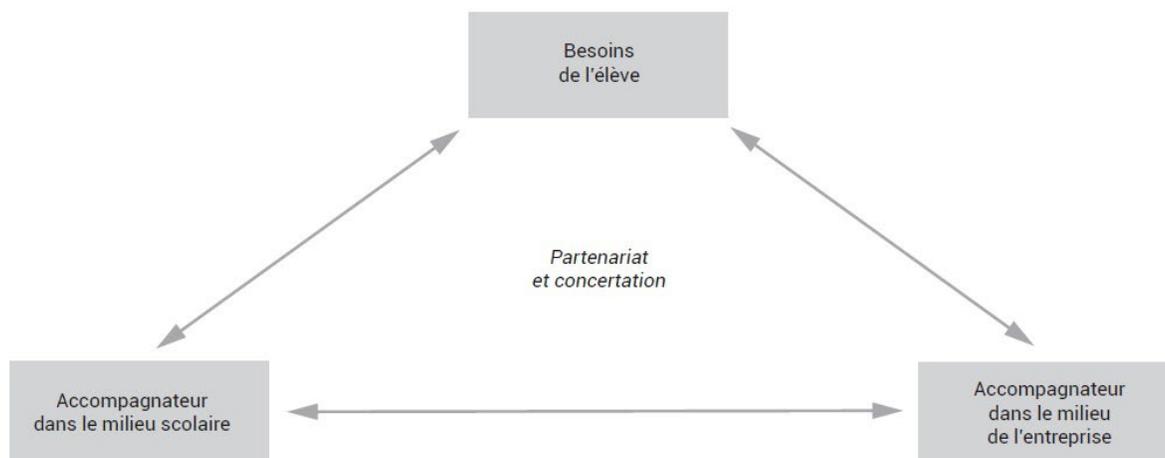
FORMATION MENANT À L'EXERCICE D'UN MÉTIER SEMI-SPÉCIALISÉ
 Formation d'une durée d'un an



La formation pratique compte les cours de préparation au marché du travail (PMT) et de préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (MELS, 2008a), mieux connu sous le nom de « cours stage » dans les milieux scolaires. Les élèves sont appelés à développer cinq compétences dans le cadre de ce volet de formation, soit 1) s'approprier les compétences spécifiques d'un métier semi-spécialisé, 2) adopter les attitudes et les comportements requis en milieu de travail, 3) cerner leur profil personnel et professionnel, 4) se donner une représentation du monde du travail et 5) réaliser une démarche d'insertion socioprofessionnelle (MELS, 2008b : 6-10, MELS, 2008c : 5-13). Les élèves ont la possibilité de développer ces compétences non seulement dans le cadre scolaire, mais aussi en entreprise en prenant part à des stages en milieu de travail. Afin de compléter la FMS avec succès, les jeunes doivent avoir participé à un minimum de 350 heures de stage dans un seul métier semi-spécialisé.

La formation générale de la FMS, quant à elle, est composée de trois disciplines. On retrouve les cours de langue d'enseignement, de langue seconde et de mathématiques (MELS, 2008a). Il est souhaité que la formation générale soit offerte selon des modalités pédagogiques variées, notamment pour placer l'élève dans des situations concrètes qui rappellent celles de la vie courante (MELS, 2008a; Rousseau, Samson et Ouellet, 2012). Compte tenu du contexte particulier de la FMS, le développement des compétences associées à la formation générale, dont la compétence en compréhension de l'écrit, doit se faire en collaboration avec les milieux de travail. Bergeron, Samson et Rousseau (2018) parlent en fait d'une « constante relation » (p. 180) entre l'élève et les personnes qui l'accompagnent dans la totalité de son cheminement scolaire à la FMS. Cette relation tripartite entre l'enseignant, l'accompagnateur en milieu de stage et l'élève est tout à fait cohérente dans un contexte d'apprentissage. Le triangle pédagogique de Houssaye (1988, 2014) et le triangle didactique de Chevallard (1985) en témoignent alors qu'ils mettent tous les deux en relation l'enseignant – à la FMS, ce rôle est joué par l'enseignant et par l'accompagnateur en milieu de stage – et l'élève. La figure 1.2 présente de quelle manière est envisagé ce partenariat entre les milieux scolaire et du travail autour des besoins de l'élève.

Figure 1.2 : Relation tripartite des acteurs engagés dans les programmes de formation qualifiante (Bergeron, Samson et Rousseau, 2009 : 254 dans Bergeron, Samson et Rousseau, 2018 : 181)



Le défi des enseignants de la formation générale à la FMS est grand. Contrairement à la FPT qui a ses propres programmes disciplinaires, la FMS est soumise au programme de formation du cheminement régulier. Le MELS (2008a) est catégorique sur ce point dans les chapitres portant sur le PFAE eu égard à la FMS : « Les programmes de la formation générale – langue d’enseignement, mathématique et langue seconde – sont ceux qui font partie du Programme de formation de l’école québécoise du premier cycle du secondaire » (MELS, 2008a : 6). Il revient ainsi aux enseignants de déterminer comment ils abordent les contenus de ces programmes en partenariat avec les accompagnateurs en milieu de stage. Ils sont responsables de faire des liens entre la réalité des milieux de travail, de soutenir la motivation et l’intérêt des élèves et de favoriser une insertion socioprofessionnelle à court terme réussie.

Malgré l’importance de la complémentarité de la formation pratique et de la formation générale, seul le volet pratique de la FMS est nécessaire à l’obtention de la certification ministérielle (MELS, 2008a; Rousseau et Bergeron, 2017a). L’élève qui complète les 350 heures de stage dans un métier semi-spécialisé et qui réussit le cours de préparation au marché du travail obtient son CFMS, et ce, même s’il échoue dans tous les cours de la formation générale.

Il semble ici y avoir l’apparence d’une incohérence qui pourrait s’avérer majeure, surtout quand on connaît les répercussions que peuvent avoir des compétences insuffisantes en littératie dans la vie en société telles qu’elles ont été présentées précédemment. Il apparaît en effet discutable de présenter la FMS comme une formation menant à une insertion socioprofessionnelle réussie si le volet de l’emploi est le seul dont on tient compte pour la certification. En fait, c’est en quelque sorte considérer que les élèves en difficultés n’ont qu’à être de bons exécutants pour jouer leur rôle en société. Cette réalité porte ombrage à la formation générale et à sa complémentarité souhaitée avec la formation pratique, notamment aux liens étroits entre le développement de la compétence en compréhension de l’écrit dans le cours de français et son développement dans les sphères relatives à l’insertion socioprofessionnelle (Langlois, 2022; PEICA, 2012). Dans ce contexte, il apparaît pertinent de se questionner sur la formation reçue dans le cadre des cours de

français, notamment eu égard au développement de la compétence en compréhension de l'écrit.

1.4 La place du français dans le PFAE et à la FMS

Il est inscrit dans le programme du MELS portant sur le PFAE que la FMS et la FPT offrent une « formation intégrée » (MELS, 2008a : 14), à savoir que la formation générale doit tenir compte des réalités de la formation pratique et inversement. Il convient donc de s'intéresser à ce qui est dit à propos des disciplines de la formation générale dans le contexte d'une formation visant l'insertion socioprofessionnelle. Il importe de s'intéresser particulièrement au sort réservé à la discipline *français* puisque cette dernière est « un facteur déterminant de la réussite scolaire » (MELS, 2006a : 86). Comme cela a été mentionné plus haut, la littératie – dont est partie intégrante la compréhension de l'écrit – est aussi fondamentale pour tout individu souhaitant exercer activement son rôle de citoyen (Ruel *et al.*, 2018). C'est majoritairement dans le cadre de la classe de français que les élèves auront l'occasion de développer cette compétence, bien qu'elle soit essentielle à la réussite de l'ensemble des disciplines.

Tout d'abord, il importe de mentionner qu'il n'y a pas de section propre aux disciplines de la formation générale dans la présentation plus générale du PFAE. Cependant, divers exemples associant le français, les domaines généraux de formation et les compétences transversales sont présentés. Le tableau 1.1 fait une recension des exemples associés au français dans la présentation générale du PFAE.

Tableau 1.1 : Français, domaines généraux de formation et compétences transversales dans les PFAE

<p>Domaine général de formation 2 Orientation et entrepreneuriat</p>	<p>« Par exemple, dans leurs cours de langue d’enseignement et de langue seconde, on cherchera à leur faire découvrir la place qu’occupent dans le monde du travail les habiletés de communication, surtout orales mais aussi écrites, notamment pour comprendre des consignes, des modes d’emploi, des procédures, ou autres ». (MELS, 2008a : 15)</p>
<p>Domaine général de formation 3 Environnement et consommation</p>	<p>En langue d’enseignement, l’analyse d’annonces publicitaires, de textes informatifs et de présentations virtuelles sur différents sujets liés à la consommation ou à l’environnement peut aider les élèves à porter un regard critique sur leurs habitudes de consommation et sur les valeurs qu’elles sous-tendent ». (MELS, 2008a : 16)</p>
<p>Domaine général de formation 4 Médias</p>	<p>« [L’enseignant] devra aussi encourager [les élèves] à développer le plus possible leurs habiletés à exploiter l’information, à communiquer de façon appropriée, à utiliser de nombreuses ressources technologiques et à juger de ce qui est pertinent ». (MELS, 2008a : 16)</p>
<p>Compétences transversales d’ordre intellectuel</p>	<p>« Lorsque, par exemple, dans leurs cours de langue d’enseignement ou de langue seconde, les élèves sont appelés à s’exprimer sur un achat à faire, ils doivent d’abord former leur opinion et, pour cela, exploiter l’information provenant de différentes sources écrites, orales ou médiatiques ». (MELS, 2008a : 17)</p>
<p>Compétences transversales d’ordre méthodologique</p>	<p>« En langue d’enseignement ou en langue seconde, on pourra inviter les élèves à exploiter les technologies de l’information et de la communication pour explorer divers sujets, par exemple en constituant différents portraits d’un travail ou d’un métier. Ils pourront alors consulter des sites Internet, utiliser des textes tirés de cédéroms, communiquer par courriel avec différentes entreprises et préparer une brève présentation multimédia à l’intention de leurs pairs ». (MELS, 2008a : 18)</p>

Il est également question des compétences relatives au français dans le chapitre du programme concernant le PFAE portant sur le cours *Préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé*. Pour illustrer comment les compétences acquises dans le cadre de la formation générale peuvent être mises à profit dans l'exercice d'un métier semi-spécialisé, le MELS (2008c) propose ce qui suit:

Au cours de la période de préparation au stage, les élèves font régulièrement appel à leurs compétences en lecture, en communication orale et parfois en communication écrite pour faire des choix pertinents quant aux secteurs de travail qui les intéressent, aux compétences spécifiques du métier semi-spécialisé de leur choix et au milieu de stage qui leur permettra de développer ces compétences. Ils doivent sélectionner l'information requise, juger de la pertinence et de la fiabilité des renseignements recueillis et valider leurs perceptions auprès de personnes de confiance, autant d'habiletés que visent à développer les programmes du domaine des langues. [...] Ils doivent exercer ces compétences tout en tirant profit de leur capacité à écrire de courts textes, pour rédiger des demandes réelles de stage qui mettent en valeur ce qu'ils sont, ce qu'ils se sentent capables d'accomplir et ce qu'ils désirent faire de leur vie. (MELS, 2008c : 2)

Ces exemples mettent en évidence que le personnel enseignant le français au PFAE a une grande liberté pour adapter les contenus disciplinaires aux réalités inhérentes à l'insertion socioprofessionnelle de ses élèves. Le français apparaît, dans le PFAE, comme une discipline importante dans le cheminement des élèves vers une insertion socioprofessionnelle réussie. Toutefois, il importe de se questionner sur la manière dont le français est enseigné dans les milieux scolaires alors que les jeunes issues des formations axées sur l'emploi auraient un niveau de littératie insuffisant et vivraient des défis relatifs à la compréhension de l'écrit. La question est pertinente, notamment lorsqu'on constate que, à la FMS, les élèves doivent suivre le programme de français du premier cycle du secondaire dans lequel il n'est aucunement question de l'insertion socioprofessionnelle et des défis qui y sont associés (MELS, 2006b).

1.5 Difficile articulation entre la formation générale et la formation pratique : le cas du français

Il semble que la réalité dans les milieux scolaires ne reflète pas tout à fait ce qui est présenté dans le Programme de formation de l'école québécoise relativement au PFAE. Différents rapports de recherche portant sur la FMS font état de la difficile articulation entre la formation générale et la formation pratique. D'emblée, le volet de la formation pratique est apprécié par la majorité des élèves (Rousseau et Bergeron, 2017b). Il en est toutefois autrement pour la formation générale qui est critiquée et jugée inadéquate relativement aux objectifs formulés dans la présentation du PFAE (Rousseau et Bergeron, 2017a, 2017b; Rousseau, Samson et Ouellet, 2012). Plusieurs facteurs pourraient potentiellement expliquer ce manque d'intérêt apparent face à ce volet de la FMS.

Le programme encadrant le PFAE est très clair à ce sujet : pour accompagner les élèves dans le développement des compétences qui favoriseront leur insertion socioprofessionnelle, les enseignants sont appelés à « [...] tirer profit d'approches pédagogiques variées, telles que l'enseignement stratégique, explicite, coopératif, magistral, par projet ou par démarche inductive » (MELS, 2008a : 11). Toutefois, il semblerait que la formation générale à la FMS s'actualise selon un modèle dit traditionnel (Rousseau et Bergeron, 2017a; Rousseau, Samson et Ouellet, 2012), notamment à travers un enseignement modulaire individualisé ou à travers l'utilisation de cahiers d'exercices prévus pour les classes ordinaires. Des pratiques favorisant des approches différenciées et collaboratives ont pourtant pour effet d'augmenter la motivation et l'engagement des élèves (Gareau et Dubé, 2021).

La situation recensée dans les études québécoises entourant la formation générale dans une formation professionnalisante comme la FMS trouve écho dans les publications portant sur les lycées professionnels français et sur les filières qualifiantes belges. Les professeurs belges et français se sentiraient tiraillés entre une conception plus traditionnelle de l'enseignement du français et une conception plus utilitaire de la langue (Baron, Chudy et Férir, 2017; Belhadjin, de Peretti et Lopez, 2017; Scheepers, Werner et Outer, 2017). Leurs conceptions joueraient un rôle central dans l'actualisation de l'enseignement du français qui prend une allure plus traditionnelle lorsque l'enseignant

s'intéresse moins à l'aspect fonctionnel de la langue. Au Québec, il n'est pas possible de voir si les conceptions des enseignants de français à la FMS jouent un rôle dans leur façon de développer les compétences car, dans l'état actuel des connaissances, il n'existerait pas d'études publiées à ce jour abordant ce phénomène.

De façon générale, les élèves seraient peu satisfaits par l'enseignement-apprentissage des compétences scolaires (Rousseau et Bergeron, 2017b). Dans le cadre d'une étude de cas menée auprès d'élèves de la FMS, Gingras (2018) rapporte que les jeunes sont peu motivés par leurs cours de français qui, à leurs yeux, se ressemblent tous. Ils affirment voir peu de lien entre l'enseignement reçu et leur projet d'orientation professionnelle. Dans leurs discours, il est possible de constater qu'ils souhaiteraient que l'enseignement et l'apprentissage du français se vivent autrement. Ils affirment qu'il serait plus utile et plus agréable de développer cette compétence dans des contextes qui favorisent davantage les interactions sociales (Gingras, 2018). L'enseignement modulaire individualisé ne favorise pas ces rapprochements et ces discussions entre les élèves puisqu'on demande aux élèves de cheminer en ne tenant compte que de leur progression individuelle. L'aspect entourant le développement des compétences dans des contextes sociaux est complètement évacué (Rousseau, Samson et Ouellet, 2012).

Il apparaît également que le partenariat souhaité par le MELS entre les élèves, les enseignants et les accompagnateurs en milieu de stage ne s'actualise pas (Bergeron, Samson et Rousseau, 2018). Les chercheurs reconnaissent qu'il existe des écueils « importants et persistants liés à l'accompagnement et à l'arrimage entre les divers intervenants de l'école et du milieu de stage » (Bergeron, Samson et Rousseau, 2018 : 177). Mazalon, Gagnon et Roy (2011) soutiennent que ces écueils pourraient être dus aux conceptions différentes qu'auraient le milieu scolaire et le milieu du travail de l'alternance travail-études. Bergeron, Samson et Rousseau (2018), en reprenant les propos de Mazalon, Gagnon et Roy (2011), décrivent ces deux conceptions divergentes :

Pour le milieu scolaire, l'[alternance travail-études] permet « un meilleur arrimage aux besoins changeants du marché du travail, des situations d'apprentissage dans des contextes technologiques et industriels difficilement réalisables en milieu scolaire » (Mazalon, Gagnon et Roy, 2011 : 6), alors que

pour le milieu du travail, l'[alternance travail-études] a plutôt comme finalité « l'adaptation des jeunes aux exigences du marché du travail, à la culture de l'entreprise [...], à la gestion de l'embauche de la main-d'œuvre » (Mazalon, Gagnon et Roy, 2011 : 6) (Bergeron, Samson et Rousseau, 2018 : 177).

Il peut ainsi être difficile pour les accompagnateurs en milieu de stage de comprendre quel est leur rôle dans le développement des compétences liées à la formation générale, dont la compétence en compréhension de l'écrit, si essentielles soient-elles. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les élèves et les accompagnateurs en milieu de stage connaissent peu les apprentissages attendus et les moyens d'évaluation préconisés dans le PFAE (Bergeron, Samson et Rousseau, 2018; Rousseau, Samson, Bergeron et Théberge, 2007).

Il semble ainsi que la formation générale au sein de laquelle s'inscrit l'enseignement du français ne s'articulerait pas comme cela est prévu dans le programme présentant le PFAE. Il est possible que les conceptions des acteurs de la FMS relativement au développement des compétences de la formation générale soient différentes, et parfois en opposition au sein d'un même groupe d'acteurs. Cette situation pourrait se trouver au cœur de la difficile articulation entre la formation générale et la formation pratique.

1.6 Les conceptions des acteurs de la FMS : une avenue pour une meilleure compréhension de la difficile articulation

Rousseau et Bergeron (2017b), Rousseau *et al.* (2016) et Rousseau, Samson et Ouellet (2012) ont durement fait le constat de l'inadéquation de la formation générale telle qu'elle est vécue par les acteurs de la FMS. Cependant, dans l'état actuel des connaissances, il existerait peu de recherches portant spécifiquement sur la formation générale dans les programmes de formation axée sur l'emploi. Il apparaît important de comprendre d'où provient cette difficile articulation car, doit-on le rappeler, le développement des compétences de la formation générale comme celle en compréhension de l'écrit est primordial pour une insertion socioprofessionnelle réussie. Puisqu'il s'agit d'un des buts poursuivis par la FMS, il importe de se pencher sur ce phénomène.

Comme mentionné précédemment, il est possible de remarquer que les conceptions des enseignants, des élèves ainsi que des accompagnateurs en milieu de stage peuvent être

différentes relativement au développement des compétences de la formation générale, notamment de la compétence en compréhension de l'écrit. Les conceptions ne sont pas seulement différentes en ce qui a trait au développement de la compétence, mais aussi en ce qui a trait au rôle que jouent les acteurs dans son développement. C'est entre autres le cas pour les accompagnateurs en milieu de stage qui pourraient ne pas concevoir clairement les attentes du milieu scolaire quant à leur rôle eu égard à la formation générale. Dans cette optique, les défis inhérents à l'enseignement du français et au développement de cette compétence pourraient être compris à travers le prisme des conceptions du trio d'acteurs.

En effet, plusieurs recherches en éducation ont fait de l'étude des conceptions des fenêtres sur la compréhension de phénomènes éducatifs. Elles offrent un regard privilégié sur l'expérience de divers acteurs du milieu de l'éducation (Barbeau Brunelle, 2017; Giordan, 1995). À ce sujet, différents chercheurs affirment que les conceptions se trouveraient à la base des actions posées dans un contexte éducatif (Lessard, Deschênes, Anwandter Cuellar, Bergeron et Leroux, 2020; Perrenoud, 1998; Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2013; Robinault, 2006; Schubauer-Leoni, 1998 ; Van Geel, 2022). Il serait ainsi possible de penser que les conceptions peuvent influencer la réalité des enseignants, des élèves et des accompagnateurs de stage, mais qu'elles représentent aussi une fenêtre pour une meilleure compréhension de la difficile articulation entre la formation générale et la formation pratique.

1.6.1 Les conceptions des enseignants

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux conceptions des enseignants dans le cadre de leur fonction. Ces recherches ont permis d'explorer en quoi ces dernières vont influencer le travail du personnel enseignant. Issaieva et Crahay (2010) se sont intéressés à celles des enseignants du primaire au regard de l'évaluation des apprentissages. Ils ont observé que le personnel enseignant avait des conceptions de l'évaluation qui s'éloignaient de celles que les élèves leur prêtaient. En fait, les élèves avaient tendance à transposer leurs points de vue à propos de l'évaluation sur leurs enseignants. Les chercheurs craignent que cette incohérence entre les conceptions réelles et perçues à propos de l'évaluation mène à des

incompréhensions entre les élèves et les enseignants (Issaieva et Crahay, 2010). Des incompréhensions pourraient être observées à la FMS si les conceptions qu'ont les élèves et les enseignants du développement de la compétence en compréhension de l'écrit ne sont pas claires pour tous les acteurs.

D'autres chercheurs ont établi des liens entre les conceptions des enseignants et les pratiques enseignantes, que ce soit pour l'enseignement des sciences, des mathématiques, de l'histoire ou du français (Barbeau Brunelle, 2017; Laverdière, 2008; Marcel et Veyrac, 2012; Margolinas et Wozniak, 2009). Les conceptions de l'enseignement peuvent aussi être influencées par des agents externes. Margolinas et Wozniak (2009) affirment que le personnel enseignant peut adapter ses conceptions au matériel qu'il utilise en classe. Ainsi, la façon d'envisager la matière pourrait dépendre des contenus proposés dans l'enseignement individualisé par cahiers d'exercices tel qu'il se vit parfois à la FMS. Marcel et Veyrac (2012), quant à eux, soulignent que les conceptions des enseignants vont aussi influencer les contenus abordés en classe. Il est donc possible de constater que ces dernières vont avoir un impact sur plusieurs aspects du travail des enseignants, mais également sur le vécu scolaire des élèves.

Les précédents travaux de recherche abordaient les conceptions des enseignants de différentes disciplines. Puisque ce projet de recherche s'intéresse à l'enseignement du français et au développement de la compréhension de l'écrit, il apparaît nécessaire d'étudier le rôle des conceptions dans l'enseignement du français.

Les approches adoptées ou privilégiées par les enseignants seraient révélatrices de leurs conceptions relatives à divers aspects touchant l'enseignement du français. Le tableau proposé par Simard *et al.* (2019) présenté à l'annexe A fait état de cette réalité. À la lecture de ce tableau, il est possible de constater que l'enseignement individualisé par cahiers d'exercices se situerait dans une approche plus traditionnelle de l'enseignement du français. Les élèves sont appelés à apprendre des règles et à les appliquer dans le cadre d'exercices, ce qui ne serait pas cohérent avec les attentes du PFAE. Effectivement, il est possible de penser que cette conception de l'enseignement est incohérente avec le développement d'un agir compétent dans des situations rappelant des contextes de la vie

courante (Rousseau, Samson et Ouellet, 2012). Il est notamment difficile d’imaginer des contextes où les élèves, en dehors de l’école, auront à compléter des fiches de grammaire et des questions de compréhension de lecture sur des textes obligatoires.

Toujours selon Simard *et al.* (2019), les pratiques de l’enseignant de français seraient aussi influencées par ses conceptions. Ils relèvent quatre conceptions relatives aux pratiques enseignantes : 1) la conception transmissive, qui mise sur le français écrit et l’application de règles de grammaire, 2) la conception béhavioriste, qui amène les élèves à développer des automatismes en se conditionnant à intégrer des structures linguistiques à travers la répétition, 3) la conception expérientielle, qui vise à faire apprendre la langue en faisant baigner les jeunes dans des situations significatives et 4) la conception constructiviste, qui fait aussi apprendre la langue aux élèves en les plaçant dans des contextes signifiants, mais qui cherche également à ce qu’ils saisissent les structures sous-jacentes à la langue à travers leurs expériences.

Les attentes formulées dans le programme encadrant le PFAE exposent que les enseignants de la formation générale doivent tenir compte de l’arrivée prochaine des élèves sur le marché du travail et en société (MELS, 2008a). Il serait ainsi possible de penser que les enseignants de français à la FMS devraient avoir une conception constructiviste de l’enseignement-apprentissage du français. En effet, tout en misant sur l’aspect fonctionnel de la langue, ils doivent s’assurer que les élèves acquièrent certaines connaissances au regard des structures linguistiques pour faciliter la poursuite de leurs études si cela est nécessaire. Cependant, les différentes études qui se sont penchées sur la formation générale (Rousseau et Bergeron, 2017 ; Rousseau, Samson et Ouellet, 2012) et sur l’enseignement du français et de la compétence en compréhension de l’écrit à la FMS (Gingras, 2018) mettent l’accent sur le fait que l’enseignement du français suivrait davantage une conception transmissive et béhavioriste. En adoptant une approche plus traditionnelle de l’enseignement, les élèves ne sont pas appelés à construire un bagage de connaissances, mais bien à mémoriser et à appliquer des règles dans leurs cahiers d’exercices.

Ainsi, les conceptions de la matière à enseigner, de l'enseignement et de la langue entraîneraient des répercussions dans les salles de classe (Simard *et al.* 2019), alors que certains chercheurs établissent un lien entre les conceptions et les pratiques enseignantes (Barbeau Brunelle, 2017; Fear, 1990; Lavoie et Lévesque, 2005; Marcel et Veyrac, 2012; Margolinas et Wozniak, 2009; Perrenoud-Aebi, 1997). En fait, ces dernières seraient en partie tributaires des conceptions des enseignants. Ce lien a d'ailleurs fait l'objet de différentes recherches, comme en témoigne le rapport de recherche de Lavoie et Lévesque (2005). Ces chercheurs se sont intéressés aux conceptions d'enseignantes du primaire relativement à l'enseignement-apprentissage de l'écriture et aux interventions pédagogiques qui en découleraient. Cette étude conclut que les interventions des enseignantes sont fortement influencées par leurs conceptions, qu'elles soient traditionnelles ou intégrées. Les conceptions permettaient d'aller voir ce que les enseignantes du premier cycle du primaire priorisaient quant à ce que les élèves doivent apprendre et à la façon dont ils doivent l'apprendre (Lavoie et Lévesque, 2005). Les conceptions des enseignants vont aussi influencer le choix des contenus d'enseignement-apprentissage que le personnel enseignant va privilégier (Lavoie et Lévesque, 2005; Marcel et Veyrac, 2012; Margolinas et Wozniak, 2009), ce qui influence l'apprentissage des élèves et le développement de leurs compétences.

Il est possible de constater que les conceptions du personnel enseignant auront un impact sur la réalité vécue dans les salles de classe. Alors que les pratiques observées par les chercheurs à la FMS sont dites plus traditionnelles, les conceptions des enseignants de français seraient-elles plus traditionnelles également ? Ces conceptions ont non seulement un impact sur leur travail, mais également sur le cheminement des élèves et sur leurs propres conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Toutefois, puisque, à la connaissance de la chercheuse, il n'existe pas de recherche portant sur les conceptions de l'enseignement du français à la FMS, il n'est pas possible de déterminer à quel point ces conceptions jouent un rôle ou non dans l'enseignement du français tel qu'il est offert à la FMS.

1.6.2 Les conceptions des élèves

Comme cela a été mentionné plus haut, les conceptions des enseignants peuvent influencer celles des jeunes. S'il n'a pas été possible, pour l'instant, de recenser des études portant spécifiquement sur les conceptions relatives au développement de la compréhension de l'écrit, les conceptions que les élèves se font du monde qui les entoure seraient essentielles au processus d'apprentissage (Duplessis, 2009; Giordan, 1995; Giordan, 1996). Ces dernières ne seraient pas fixes puisque l'élève les utilise afin d'organiser ses connaissances pour résoudre un problème donné (Migne, 1970). Celles-ci peuvent aussi évoluer dans le temps (Duplessis, 2009 ; Tardif, 1997) et en fonction des apprentissages que les jeunes font (Arseneau, 2012; Giordan, 1995; Lavertu, 2015; Vezeau et Bouffard, 2002). Les conceptions seraient modifiées par les situations d'apprentissage proposées, notamment dans les cours de science (Arseneau, 2012). Lavertu (2015) a observé que les élèves avaient une conception différente de la réussite scolaire dans les cours d'art dramatique en fonction de leur niveau scolaire. De leur côté, Vezeau et Bouffard (2002) ont remarqué que la conception de l'intelligence se transformait jusqu'à la fin du secondaire.

Giordan (1996) affirme cependant que, parfois, les conceptions peuvent être un frein à l'apprentissage, car les jeunes peuvent s'y enfermer (Duplessis, 2008). Les situations d'apprentissage peuvent modifier les conceptions que les élèves se font des apprentissages. Il semble justifié de se demander si l'apprentissage individualisé par cahiers d'exercices ne vient pas influencer le rapport de l'élève au développement de la compétence en compréhension de l'écrit. En effet, il serait légitime de se questionner sur l'influence de cette approche pédagogique sur l'utilité que les élèves accordent au développement de cette compétence. À ce jour, certaines recherches ont pu mettre en évidence que les élèves de la FMS ne voient pas nécessairement la pertinence de leurs cours de français et de la compétence en compréhension de l'écrit dans leur vie future (Gingras, 2018 ; Rousseau *et al.*, 2017). Faire émerger les conceptions des élèves pourrait permettre de mieux comprendre cette réalité.

Les conceptions occupent aussi une place importante dans le modèle de la motivation scolaire inspiré de la psychologie cognitive. Tardif (1997) affirme que deux systèmes de

conceptions entrent en jeu dans la motivation scolaire, soit la conception des buts poursuivis par l'école et la conception de l'intelligence. Ces systèmes de conceptions amènent les élèves à s'investir ou non dans certaines activités proposées en classe. Tardif (1997), tout comme les auteurs mentionnés précédemment, souligne que les conceptions sont appelées à évoluer au cours de la scolarité des jeunes. Toutefois, il écrit que la conception de l'intelligence tend à se cristalliser avec l'âge. Plus les jeunes fréquentent l'école, plus ils développent une conception de l'intelligence comme étant fixe. Vezeau et Bouffard (2002) remettent en question cette affirmation de Tardif (1997) alors que leurs entretiens auprès de jeunes du secondaire leur ont permis de constater que la conception de l'intelligence des élèves évoluait jusqu'à la fin du secondaire. Ainsi, les conceptions des élèves de la FMS pourraient évoluer afin de les motiver davantage à s'investir dans la formation générale, notamment dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. On peut toutefois se questionner sur le rôle que peuvent jouer les enseignants et les accompagnateurs en milieu de stage dans l'évolution des conceptions des élèves relativement au développement de cette compétence.

Plusieurs chercheurs confirment l'aspect évolutif des conceptions (Arseneau, 2012; Duplessis, 2008; Giordan, 1995, 1996; Tardif, 1997; Vezeau et Bouffard, 2002). Issaieva et Crahay (2010) abondent dans le même sens. Dans leurs travaux sur les conceptions de la réussite scolaire, ils affirment que le point de vue des élèves sera influencé par les conceptions de la réussite scolaire qu'ils attribuent au personnel enseignant. Il s'agit ici d'un problème documenté à la FMS. En effet, les enseignants auraient un discours négatif quant aux capacités de leurs élèves et ils manifesterait peu d'attentes élevées envers eux (Rousseau, Samson et Ouellet, 2012). Il est reconnu qu'une telle attitude peut nuire à la relation pédagogique, à l'apprentissage et à la motivation des élèves (Barron et Hulleman, 2015; Brophy, 1995; Brophy et Good, 1986; Fréchette-Simard, Plante, Dubeau et Duchesne, 2019 ; Richardson, 2001; Rousseau, Samson et Ouellet, 2012; Stronge, 2007; Tardif, 1997). Ainsi, les conceptions que les élèves ont du développement de la compétence en compréhension de l'écrit et de leur rôle dans ce développement pourraient être influencées par le discours réel ou perçu des enseignants et des accompagnateurs en milieu de stage à propos des capacités des jeunes.

Considérant que les conceptions influencent les élèves de différentes manières dans leur parcours scolaire, il apparaît juste de chercher à comprendre comment elles peuvent jouer un rôle dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. À la FMS, les élèves sont entourés par des enseignants et des accompagnateurs en milieu de stage qui représentent des piliers essentiels dans le développement des compétences favorisant une insertion socioprofessionnelle réussie (Bergeron, Samson et Rousseau, 2018; MEQ, 2008a). Puisque les conceptions des élèves peuvent être influencées par celles de leurs enseignants, il semble légitime de chercher à exposer les ressemblances et les différences entre les conceptions des élèves de la FMS et celles des figures enseignantes, soit les enseignants de français et les accompagnateurs en milieu de stage.

1.6.3 Les conceptions des superviseurs de stage

Il existe peu de données de recherche sur les conceptions des accompagnateurs en milieu de stage dans le cadre d'une formation professionnalisante au secteur de la formation générale des jeunes comme la FMS. Toutefois, il est connu que le développement des compétences linguistiques comme la compétence en compréhension de l'écrit représente un défi dans les formations professionnelles (Boyer et Boisvert, 2020). Dans cette optique, la connaissance des conceptions des accompagnateurs en milieu de stage est importante. Ils doivent travailler de concert avec les enseignants et les élèves dans le développement, entre autres, de la compétence en compréhension de l'écrit. Il apparaît pertinent de connaître comment ils conçoivent le développement de cette compétence dans le contexte de la FMS.

Les accompagnateurs en milieu de stage, comme leur titre l'indique, jouent un rôle d'accompagnement auprès des stagiaires. Ces derniers doivent placer le stagiaire dans des situations qui lui permettront de développer les compétences nécessaires à l'exercice de la profession ou du métier qui l'intéresse. C'est d'ailleurs ce qu'avance Altet (2008) dans son article portant sur le rapport à la formation et aux savoirs. Elle souligne que plusieurs types de savoirs sont mis en jeu dans l'apprentissage de la profession enseignante (savoirs à enseigner, savoirs pour enseigner, savoirs de la pratique) et mentionne que la seule somme de ces savoirs ne saurait correspondre à des savoirs professionnels. Il est possible

que les conceptions des accompagnateurs à l'égard de ces savoirs soient multiples et influencent la manière dont ils accompagneront leur stagiaire. Par exemple, on peut penser qu'un accompagnateur ou une accompagnatrice en milieu de stage qui trouve que la compréhension de l'écrit n'est pas essentielle ne s'attardera pas sur les actions qui en facilitent le développement en milieu de travail.

Les conceptions que les accompagnateurs en milieu de stage entretiennent à l'égard de leur stagiaire et à l'égard de leur rôle peuvent influencer leur accompagnement. Cela est mis de l'avant dans les travaux de Boutet, Arseneault, Ferland, Francoeur et Gagné (2016) par rapport à la formation pratique en enseignement. Ces derniers ont mis en pratique un dispositif de formation pour les enseignants qui accompagnent des stagiaires en enseignement. La première intention est de faire émerger les conceptions des enseignants accompagnateurs comme fondements de leur pratique d'accompagnement. Il est possible de constater ici que les conceptions ont un impact important sur la manière dont les accompagnateurs en milieu de stage vont jouer leur rôle.

Le fait d'accompagner des stagiaires ou des travailleurs novices peut aussi venir modifier les conceptions de l'accompagnateur par rapport à son propre travail. Effectivement, ce dernier est appelé à se questionner sur ses actions dans le cadre de son travail. Gillet (2009) voit même cet accompagnement comme une façon pour les travailleurs – les contremaitres agents de maîtrise dans son étude – de s'adapter aux transformations du travail. Il peut s'agir, pour les accompagnateurs en milieu de stage à la FMS, de réaliser dans quelle mesure le travail qu'ils font est tributaire de certaines compétences développées dans le cadre de la formation générale, dont la compétence en compréhension de l'écrit. Le fait de connaître leurs conceptions pourrait favoriser une meilleure compréhension de l'importance accordée à la compétence en compréhension de l'écrit et à son développement dans les différents milieux de travail.

Les conceptions que les accompagnateurs en milieu de stage ont à l'égard du développement de la compétence en compréhension de l'écrit peuvent être influencées par l'idée du rôle qu'ils ont à jouer dans son développement. Tel que le rapportent Bergeron, Samson et Rousseau (2018), le but des stages est de préparer les stagiaires aux exigences

du marché du travail. L'idée que le stage représente un terreau fertile pour des situations d'apprentissage variées, complexes et contextualisées pour le développement de compétences comme celle en compréhension de l'écrit n'est pas nécessairement partagée par les accompagnateurs en milieu de stage. Se questionnent-ils sur l'importance à accorder à la compétence en compréhension de l'écrit et à son développement dans leur accompagnement du stagiaire ? Leur mandat premier est l'évaluation de savoir-faire et de savoir agir associés à des tâches spécifiques des métiers semi-spécialisés (MELS, 2008a). Est-ce que la compétence en compréhension de l'écrit trouve écho dans leurs préoccupations ? Il est aussi légitime de se questionner relativement à la connaissance qu'ont les accompagnateurs de ce qui est vécu par les élèves en milieu scolaire. En effet, bien que le PFAE mise en grande partie sur le transfert des connaissances et des compétences entre le milieu du travail et le milieu scolaire, il n'est jamais spécifiquement question du rôle que pourraient jouer ces acteurs dans le développement des compétences associées au cours de français. Il se pourrait que leurs conceptions au regard du développement de la compétence en compréhension de l'écrit reflètent l'idée que le développement de cette compétence ne leur revient pas.

Si les accompagnateurs en milieu de stage considèrent que le développement des compétences scolaires ne leur appartient pas, car ils n'en saisissent pas tous les enjeux (Bergeron, Samson et Rousseau, 2018), ils pourraient participer à l'inadéquation entre la formation générale et la formation pratique. En effet, il s'avère important de souligner que leurs conceptions peuvent influencer les conceptions de leur stagiaire. Comme cela a été présenté plus haut, les conceptions peuvent cependant évoluer, notamment à travers les situations d'apprentissage qui sont proposées, mais aussi en étant confrontées à d'autres conceptions (Issaieva et Crahay, 2010). Duchesne (2010) affirme qu'il s'agit d'un atout dans la formation des étudiants en enseignement puisque ces derniers ont souvent une conception de l'enseignement différente de celle des enseignants qui les accompagnent. Les conceptions sont influencées de part et d'autre, ce qui enrichit le bagage du stagiaire. Il semble pertinent de chercher à comprendre de quelle façon les conceptions que les accompagnateurs en milieu de stage à la FMS entretiennent à l'égard de l'école, de l'enseignement du français et du développement de certaines compétences pourraient

modifier ou influencer celles des élèves. Sur une note plus positive, il est aussi possible d'envisager que les conceptions qu'ont les enseignants et les élèves peuvent modifier celles des accompagnateurs en milieu de stage afin de créer ce partenariat entre l'école et les milieux de travail.

Ainsi, les accompagnateurs en milieu de stage sont aussi influencés par leurs conceptions dans leur rôle auprès des élèves, et leurs conceptions peuvent aussi avoir un impact sur les jeunes qu'ils accompagnent. Il est possible de penser que cela est aussi vrai pour le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Il n'existe cependant pas, à la connaissance de la chercheuse, de recherches qui permettraient de mieux comprendre cette situation.

À la lumière des éléments tirés des recherches présentées dans les paragraphes précédents, il apparaît pertinent de s'intéresser aux conceptions des acteurs de la FMS relativement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le but de mieux comprendre la difficile articulation entre la formation générale et la formation pratique. Effectivement, les recherches en éducation semblent mettre de l'avant que les conceptions des différents intervenants impliqués dans le développement de cette compétence peuvent grandement influencer son actualisation. Dans la mesure où la formation générale et l'enseignement du français s'articulent difficilement avec la formation pratique et les attentes formulées par le programme présentant le PFAE, il importe de se demander si les conceptions des acteurs ouvriraient la porte à une meilleure compréhension de cette difficile articulation. La méconnaissance de ces mêmes conceptions ne permet toutefois pas de pousser la question plus loin, car les recherches qui abordent la formation générale à la FMS ne le font pas sous l'angle des conceptions. C'est ici que le présent projet de recherche prend vie et devient pertinent. L'idée est formulée ici que la connaissance des conceptions des acteurs de la FMS relativement au développement de la compréhension de l'écrit et à leur rôle dans son développement permettra de mieux comprendre le vécu de ces derniers. Il serait aussi peut-être possible de mieux comprendre la difficile articulation entre la formation pratique et la formation générale.

1.7 Problème de recherche

Le précédent exposé de la situation met de l'avant une inadéquation au sein même de la FMS en ce qui a trait à l'enseignement du français. Si, dans le PFAE et dans le PFEQ, le français et la compréhension de l'écrit sont essentiels à la réalité scolaire, sociale et professionnelle des élèves de la FMS, les expériences vécues dans le milieu scolaire ne semblent pas refléter cette orientation. Il est ainsi possible de constater que l'enseignement du français à la FMS, tel qu'il est prodigué dans les écoles secondaires québécoises, serait en inadéquation avec les objectifs du PFAE (Rousseau, Samson et Ouellet, 2012). Il n'est cependant pas possible, selon l'état actuel des connaissances issues de la recherche, de comprendre plus finement la difficile articulation de la formation générale en français et de la formation pratique à la FMS eu égard au développement de la compétence en compréhension de l'écrit. En effet, peu de recherches se sont penchées sur ce phénomène. Cependant, plusieurs recherches dans le domaine des sciences de l'éducation ont utilisé l'émergence des conceptions afin de mieux comprendre certaines réalités. Elles exerceraient une influence sur plusieurs aspects inhérents à la réalité scolaire. Les paragraphes précédents ont d'ailleurs exposé que les choix pédagogiques faits et les actions privilégiées par le personnel enseignant relèvent entre autres des conceptions adoptées par les enseignants. La manière dont les élèves conçoivent l'école, l'évaluation et l'intelligence influence leur parcours scolaire et leur réussite éducative. Les conceptions entretenues par le personnel responsable de l'accompagnement de stagiaires vont influencer les pratiques d'accompagnement, mais aussi la façon dont il perçoit son emploi et son rôle dans la formation de futurs employés. Les conceptions influencent donc les pratiques enseignantes, l'apprentissage des élèves et l'accompagnement offert par les accompagnateurs en milieu de stage. Dans le cadre de ce projet de recherche, l'émergence des conceptions des acteurs impliqués dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit représente une occasion de mieux comprendre la difficile articulation entre la formation générale et la formation pratique. Il apparaît donc pertinent de s'attarder à mieux connaître les conceptions que les enseignants, les élèves et les accompagnateurs en milieu de stage entretiennent au regard du développement de la compétence en compréhension de l'écrit, mais aussi de leur rôle dans ce développement. Les similitudes et les distinctions entre ces dernières pourraient mener à une meilleure

compréhension de l'inadéquation entre la formation générale et la formation pratique. Ces dernières pourraient être révélatrices de la collaboration réelle entre les acteurs clés de la FMS dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit, élément central inscrit dans le programme encadrant le PFAE. Ainsi, il importe de connaître les conceptions des acteurs de la FMS pour poser un regard nouveau sur la difficile articulation entre les deux volets de formations à la FMS.

1.8 Questions de recherche

De la problématique décrite précédemment et du problème de recherche qui en a découlé, certaines questions animent, d'une part, notre intention de développement de connaissances et, d'autre part, nécessitent un balisage conceptuel. Ces questions sont les suivantes :

Quelles sont les conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez des enseignants, des élèves et des accompagnateurs en milieu de stage de la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé?

Quelles conceptions ces différents acteurs ont-ils de leur rôle dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit?

Quelles sont les ressemblances et les différences entre les conceptions entretenues par les acteurs de la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé dans leurs conceptions relativement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit et à leur rôle dans ce développement?

1.9 Pertinence scientifique de la recherche

Cette recherche doctorale est pertinente pour le domaine des sciences de l'éducation, car elle se penche sur un phénomène identifié par certains chercheurs comme posant un problème, mais peu étudié jusqu'à maintenant. Il est connu que la formation générale dans le PFAE et à la FMS ne s'actualise pas comme elle le devrait. Cependant, l'apparente (ou la réelle) absence de données portant sur les conceptions des acteurs relativement à ce problème pousse la chercheuse à mener cette recherche. Cette dernière permet de poser un premier regard sur l'enseignement du français à la FMS à travers la relation tripartite qui lie les enseignants, les élèves et les accompagnateurs en milieu de stage relativement

à la formation générale. Elle représente aussi une occasion d'aller chercher des données concernant les conceptions des accompagnateurs en milieu de stage dans une formation professionnalisante au secteur de la formation générale des jeunes. Finalement, cette recherche est pertinente, car elle représente un premier pas vers ce qui est souhaité être un changement de fond relativement à la formation générale à la FMS.

1.10 Pertinence sociale de la recherche

La présente recherche doctorale est hautement pertinente socialement alors qu'elle aborde un problème de société dont on ne peut faire l'économie, soit le niveau de littératie au sein de la population québécoise. Alors que la compréhension de l'écrit s'inscrit dans les compétences essentielles pour l'exercice de tous les emplois, il importe que le système scolaire assure à l'ensemble de ses élèves des occasions de développer cette compétence à un niveau suffisant pour jouer un rôle actif et signifiant en société. Le fait de s'intéresser aux EHDAA dont l'insertion socioprofessionnelle est prévue à court terme est d'autant plus important qu'ils font souvent face à de nombreux défis et se retrouvent régulièrement dans des situations de précarité, notamment en raison de leur faible niveau de littératie. Se pencher sur les conceptions des acteurs impliqués dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit est un premier pas vers l'amélioration des pratiques et des mesures mises en place par et pour l'élève visant l'atteinte d'un niveau de littératie suffisant. De plus, ce projet est pertinent, car il offre une occasion pour les acteurs de la FMS de réfléchir à leurs conceptions. L'émergence de ces conceptions met en lumière les freins, mais aussi les tremplins pour favoriser le développement de la compétence en compréhension de l'écrit.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

Ce deuxième chapitre se veut une occasion de se familiariser avec les concepts centraux de ce projet de recherche. Seront ainsi abordés les conceptions, le concept de rôle, la compétence et son développement, la compréhension de l'écrit, certains courants en enseignement du français pouvant influencer les conceptions des acteurs de la FMS et le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Au terme de ce chapitre, les objectifs de la recherche seront énoncés.

2.1 Les conceptions

Tel que cela a été présenté dans le cadre de la problématique, différentes recherches en éducation se sont penchées sur les conceptions. Toutefois, il apparaît que très peu définissent ce qui est entendu par ce concept. Un bref survol de recherches menées en éducation et abordant la notion de conception permet de constater une certaine polysémie autour du terme. Dans les prochains paragraphes, il sera question des différentes définitions du concept. L'examen de ces dernières permettra de faire émerger la définition de la conception qui sera adoptée dans le cadre de la présente recherche.

2.1.1 Différentes définitions de la conception

Plusieurs champs de recherche se sont intéressés au concept de conception. Les définitions de ce dernier sont multiples. Les prochains paragraphes, sans prétendre à un examen exhaustif des définitions existantes, en proposent quelques-unes afin d'enrichir la définition adoptée dans le cadre de la recherche.

2.1.1.1 Définition associée à la psychologie cognitive

Les définitions générales de la conception, disponibles dans les divers dictionnaires de langue française, ne permettent pas nécessairement de circonscrire comment cette notion peut être abordée dans un contexte de recherche en éducation et en didactique. Elles mettent toutefois en évidence que la conception est l'action d'élaborer une réalité dans son esprit dans le but de la comprendre (Académie française, 2019; Larousse, 2019;

Robert, 2023). Il est apparu pertinent de faire appel à différents champs de recherche afin de bien définir le concept de conception dans cette recherche.

Un intérêt particulier est accordé à la définition que donne la psychologie cognitive de la conception. Ce champ de recherche a non seulement influencé la didactique du français langue première (Simard *et al.*, 2019), mais également les travaux de Tardif (1997) portant sur la motivation scolaire des élèves. Il appert ainsi pertinent de s'intéresser à la définition suivante :

Organisation de la connaissance dans le système mental humain ou dans la mémoire à long terme, développée la plupart du temps à l'extérieur des théories organisées. Mode d'explication qui détermine la manière dont l'élève organise les données de la perception, dont il comprend les informations et dont il oriente son action. (Legendre, 2005 : 268)

Cette définition introduit une réalité absente des définitions précédentes : le fait que les conceptions d'un individu – en l'occurrence l'élève dans le cas présent – vont orienter ses actions. Cette réalité est reprise notamment dans les travaux de Tardif (1997). Il soutient le fait qu'un système de conceptions peut interférer dans la motivation scolaire des élèves et les amener à poser des gestes cohérents avec leurs conceptions. Par exemple, un jeune qui conçoit les buts poursuivis par l'école comme étant des buts d'apprentissage aura davantage tendance à prendre des risques et à s'investir dans les activités proposées en classe. Celui qui considère que les buts poursuivis par l'école sont des buts d'évaluation aura plutôt tendance à participer et à s'investir dans des tâches qu'il est certain de réussir (Tardif, 1997).

Ainsi, bien que la conception soit associée à la notion d'idée, elle entraîne des répercussions sur les actions posées par un individu. Les conceptions pourraient se trouver au centre des choix des intervenants scolaires, donc des acteurs de la FMS, dans les actions qu'ils posent en vue du développement de la compétence en compréhension de l'écrit.

2.1.1.2 Définition associée à la notion d'apprentissage et à la didactique

Alors qu'il est possible de faire des liens entre les conceptions et la réalité scolaire des élèves, il semble intéressant, dans le cadre de cette recherche, de se pencher sur les définitions de la conception dans le contexte de l'apprentissage. Une première définition aborde le rôle de la conception dans l'apprentissage :

La notion de conception joue, dans ce processus d'apprentissage, un rôle central puisque la construction d'une connaissance nouvelle prend en fait appui sur les conceptions dont le sujet dispose. [...] La conception d'un élève prend naissance dans l'expérience qu'a ce dernier des phénomènes. Il essaie alors de les interpréter, de les comprendre. Toutefois, ces conceptions jouent un rôle d'interférence lorsqu'elles ne sont pas en accord avec la conception standard. (Legendre, 2005 : 268)

Cette première définition fait ressortir certaines caractéristiques des conceptions. C'est aussi le cas de celle de Giordan (1995) qui présente ainsi les conceptions :

Idées – directement ou indirectement – sur les savoirs enseignés. C'est à travers celles-ci qu'ils essaient de comprendre les propos de l'enseignant ou qu'ils interprètent les situations proposées ou les documents fournis. Ces « conceptions » ont une certaine stabilité : l'apprentissage d'une connaissance, l'acquisition d'une démarche de pensée en dépendent complètement. Si l'on n'en tient pas compte, ces conceptions se maintiennent et le savoir proposé est généralement à la surface des élèves sans même les imprégner. (Giordan, 1995)

Les définitions précédentes confirment le rôle prépondérant des conceptions non seulement dans l'apprentissage, mais aussi pour la compréhension de phénomènes. Elles offrent, dans le cadre de cette recherche, une fenêtre privilégiée sur la compréhension des phénomènes tels qu'ils sont conçus par les élèves, mais aussi par le personnel enseignant et les accompagnateurs en milieu de stage.

Duplessis (2008), en reprenant notamment les travaux de Joshua et Dupin (1999), de Develay (1992) et d'Astolfi, Darot, Ginsburg-Vogel et Toussaint (1997), énonce quelques caractéristiques des conceptions. Ces dernières seraient très variables d'un individu à un autre ; elles pourraient coexister avec d'autres conceptions sans nécessairement entrer en conflit, et les individus ne sont pas conscients ou ne connaissent pas les modèles sous-

jacents à leurs conceptions. Les conceptions ont un caractère évolutif et elles résisteraient aux séquences d'enseignement. Lessard *et al.* (2021) abondent en ce sens lorsqu'elles mentionnent, à l'instar de Lefebvre, Deaudelin, Lafortune et Loïselle (2003), que les conceptions se développent en tenant compte d'un ensemble de facteurs et qu'elles résultent d'expériences multiples.

De leur côté, Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter (2007, 2013) se sont intéressés aux concepts fondamentaux des didactiques. Dans le domaine des didactiques, l'idée de conception est présente pour comprendre différentes notions. Elle serait essentielle pour comprendre le rapport aux apprentissages. Elle influencerait les activités et les pratiques enseignantes et serait impliquée dans le système didactique (Reuter *et al.* 2013). Reuter *et al.* (2007) définissent la conception comme « [l]es connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas ». En 2010, les mêmes auteurs, en faisant référence aux travaux de Giordan et de Vecchi (1987, 1994), mentionnent que les conceptions « n[e seraient] pas le produit, mais le processus d'une activité de construction mentale du réel » (Reuter *et al.*, 2010 : 197-198). Ce processus jouerait un certain rôle dans le processus d'apprentissage, comme l'ont affirmé Duplessis (2008), Giordan (1995) et Legendre (2005). Fortier et Therriault (2019) soutiennent d'ailleurs que les conceptions mettent en lumière la logique sous-jacente aux pratiques enseignantes (Van Geel, 2022). Ainsi, il est de nouveau mis en avant le fait que les conceptions vont venir influencer les pratiques et les actions des acteurs impliqués dans l'enseignement et l'apprentissage.

L'ensemble des définitions présentées précédemment nous éclairent sur les conceptions et sur certaines de leurs caractéristiques. Elles sont souvent associées aux idées, à ce qu'un individu utilise mentalement pour appréhender le réel. Elles vont également influencer les actions posées par un individu face aux situations d'enseignement-apprentissage. Néanmoins, il semble persister une polysémie autour du terme dans certaines définitions. Les prochains paragraphes abordent la polysémie qui entoure la notion de conception dans le domaine scientifique.

2.1.2 Les conceptions et la question de la polysémie

Il apparaît d'abord important de rappeler que les recherches en éducation abordant les conceptions ne s'attardent pas toujours à définir le concept. Ainsi, il pourrait sembler qu'il y ait un consensus ou une compréhension commune au sein de la communauté scientifique eu égard au concept de conception. Toutefois, un aperçu des définitions de ce dernier utilisées dans les recherches illustre bien le fait que ces dernières peuvent représenter diverses réalités.

Une première définition tirée du *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre (2005) illustre parfaitement la présence d'une polysémie. La conception, dans le domaine de la pédagogie, serait une « [r]épresentation interne d'idées coordonnées et d'images explicatives utilisées par l'apprenant pour sélectionner, organiser, structurer de nouvelles informations, et ainsi s'approprier le réel » (Legendre, 2005 : 268). Legendre (2005) utilise la notion de *représentation* pour définir le concept de *conception*. Il n'est cependant pas le seul auteur à faire ce rapprochement puisque Tardif (1997) utilise sans distinction les termes *représentation* et *conception* lorsqu'il décrit le système de conceptions qui joue dans la motivation scolaire des élèves. Simard *et al.* (2019) font de même en ne distinguant pas les deux concepts dans leur ouvrage et dans l'index de ce dernier.

Les deux concepts semblent décrire des réalités proches. Cependant, s'il est possible de parler de représentation lorsqu'il est question de conception, l'inverse est moins observable dans les travaux de recherche. Cela pourrait tenir au fait que la notion de représentation ne se définit pas à travers celle de conception. En effet, en s'intéressant à nouveau à l'ouvrage de Legendre (2005), il est possible de constater que *conception* ne se retrouve en aucun cas dans la définition de *représentation*. L'auteur la définit comme une « [r]éalité multidimensionnelle et contextuelle telle que perçue et interprétée par le Sujet et les Agents d'éducation en interrelation dans un éducosystème particulier ainsi que par les participants externes qui exercent une influence sur ces écosystèmes » (Legendre, 2005 : 599). Certains auteurs s'opposent toutefois à ce croisement de sens entre représentation et conception. Giordan et de Vecchi (1987) préfèrent parler de conception, un concept qui leur apparaît moins statique (Halté, 1992) que celui de représentation

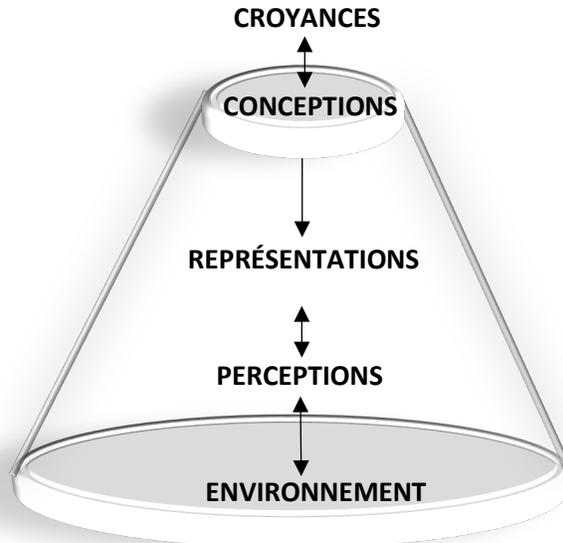
utilisé plus souvent en sociologie, en psychanalyse et en psychologie cognitive (Duplessis, 2008). Néanmoins, bien que Duplessis (2008 : 4) soutienne adopter à l'avenir le terme *conception* dans le champ de la didactique, il utilise tout de même le concept de représentation dans sa définition de la conception, soit « [terme] employé à propos des représentations interférant avec l'acquisition de connaissances des apprenants dans des situations d'enseignement-apprentissage ».

Le terme *conception* est parfois associé à celui de *perception* (Issaieva et Crahay, 2010). La conception rend compte du sens construit par une personne au regard d'un phénomène (Bou-serdane, 2015). Elle serait donc propre à chaque individu puisqu'elle correspond au sens construit par une personne. La notion de perception peut renvoyer à cette idée d'individualité. De plus, il existerait certaines définitions de la perception qui font référence au fait qu'elles seraient des représentations intellectuelles (Robert, 2024), ce qui n'est pas sans rappeler le rapprochement exposé entre *représentations* et *conceptions*. Toutefois, la perception est une « [a]ctivité par l[a]quel[le] une personne acquiert de l'information de son environnement » (Legendre, 2005 : 1027). Une conception, bien qu'elle puisse être influencée par des perceptions, ne serait pas un processus, mais davantage une ou des idées qui permettent à un individu de se représenter un phénomène et qui entraineront des actions cohérentes avec celles-ci. Giordan et de Vecchi (1987) envisagent toutefois la conception comme un processus, sans toutefois que ce dernier soit influencé par l'environnement comme c'est le cas pour les perceptions.

Le concept de conception est aussi souvent associé à celui de *croyance*. Différents chercheurs en éducation utilisent les deux termes comme des synonymes (Damboise, Fortier, Arsenault, Prud'homme et Leblanc, 2021; Fives et Gill, 2015; Vincent et Therriault, 2021). Toutefois, Baillet et Gérard (2021) affirment que les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage représentent un « système de croyances » (p. 158). En affirmant que les conceptions sont un système de croyances, on établit une distinction entre les deux concepts. Les croyances, de la même manière que les représentations et les perceptions, participeraient aux conceptions que se fait un individu d'un phénomène. Elles constitueraient une conception lorsqu'elles s'organisent en systèmes. Une seule croyance ne peut donc pas être considérée comme une conception.

Il apparaît discutable de ne pas établir de distinction entre les réalités présentées précédemment et la notion de conception. Il serait difficile d'affirmer qu'une représentation et une perception décrivent une réalité semblable. Il serait donc d'autant plus discutable de définir la conception en la présentant comme étant autant une représentation qu'une perception ou qu'une croyance. Cependant, les représentations et les perceptions d'un individu peuvent influencer ses conceptions. La figure 2.1 se veut une représentation des influences mutuelles entre les différents concepts se rapprochant de la notion de compétence. Cette figure illustre de quelle manière les perceptions, les représentations et les croyances – tous des termes utilisés dans les écrits pour définir la conception – ne constituent pas des conceptions, mais participent à la construction de ces dernières par un individu. Dans le cadre de cette recherche, c'est sous cet angle que sera envisagée la proximité entre les conceptions et les notions de représentation, de perception et de croyance.

Figure 2.1 Relation entre les perceptions, les représentations, les croyances et les conceptions



La figure 2.1 expose les relations existantes entre les croyances, les représentations, les perceptions et les conceptions dans un système d'influence. Les conceptions ne sont pas des perceptions, car elles ne relèvent pas directement de l'observation d'une situation ou d'un vécu expérimentiel. Toutefois, elles seront influencées par les perceptions et elles les influenceront. Il en est de même pour les représentations. La manière dont on se

représente une réalité va avoir un impact sur nos conceptions, sur les idées que l'on se fait pour mieux comprendre cette réalité. Cependant, ces idées que l'on se fait sur le monde influencent aussi nos représentations. Les croyances se retrouvent au sommet de la figure, car ce sont elles qui font naître les conceptions lorsqu'elles s'organisent en système. Ainsi, bien que la conception soit une idée que l'on se fait du réel dans le but de mieux le saisir, elle dépend autant de croyances que d'expériences réelles dans l'environnement, celui-là même influencé par des perceptions et des représentations.

Dans la présente recherche, il est souhaité de s'attarder aux conceptions, car elles permettent de porter un regard sur les constructions mentales des individus impliquant autant leurs croyances, que leurs représentations et leurs perceptions. Elles sont aussi envisagées comme des fenêtres sur la compréhension de l'agir des acteurs de la FMS dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. C'est en raison de la richesse de ce concept qu'il s'avère central dans cette recherche doctorale.

2.1.3 Définition de la conception adoptée dans le cadre de la recherche

Il existe plusieurs définitions du concept de conception en fonction du domaine dans lequel il est employé. Cependant, il ressort de la majorité des définitions abordées plus haut que les conceptions font référence aux idées qu'un individu se fait d'une réalité, d'un phénomène (Académie française, 2019; Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Mercier, Dussault et Richer, 2005; Giordan, 1995; Robert, 2011; Fortier et Therriault, 2019). Ainsi, dans la définition qui a été retenue dans le présent projet de recherche, la notion d'idée prend une place centrale. La conception est avant tout une construction mentale, un objet que l'individu concrétise dans son esprit et qui ne peut être observé par autrui. Elle va cependant influencer les actions posées par cet individu, notamment dans le contexte des apprentissages. Les conceptions peuvent propulser ou freiner un apprentissage dans la mesure où elles vont guider les choix du personnel enseignant, des élèves et des accompagnateurs en milieu de stage.

Il semble aussi judicieux de laisser une place au fait que les conceptions ne s'élaborent pas en vase clos. La polysémie entourant le terme met la lumière sur le fait que les

conceptions sont influencées par l'environnement dans lequel un individu évolue. La définition adoptée dans cette recherche doit donc tenir compte de cet aspect.

Il ressort aussi des définitions présentées précédemment que les conceptions reposent sur tout un système d'idées influencé par l'environnement et le vécu de chacun (Astolfi *et al.*, 1997). Dans le cas qui nous intéresse, soit celui du développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS, les conceptions des acteurs reposent sur un système comprenant les conceptions de l'enseignement du français, du concept de compétence, du développement des compétences et de la compréhension de l'écrit. Quant à la conception de leur rôle dans le développement de cette compétence, elle reposerait sur l'idée que les acteurs se font des actions, des attitudes, des comportements qui sont attendus d'eux dans le contexte particulier de la FMS.

Ainsi, en fonction des différentes considérations inhérentes à ce projet de recherche et aux différentes définitions issues de plusieurs champs de recherche, la définition de la conception élaborée dans le cadre de la recherche est la suivante :

Construction mentale ou idée d'un sujet qui s'élabore en interaction avec son environnement. Influence les représentations, les perceptions et les actions d'un individu, tout en étant influencée par ces mêmes facteurs. Peut s'articuler en un système pouvant évoluer en fonction des diverses expériences vécues par un individu.

C'est sous cet angle que seront abordées les conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit et du rôle dans son développement dans la présente recherche. Afin d'être en mesure de connaître ces conceptions en profondeur, il importe de s'intéresser aux éléments pouvant influencer ces conceptions. Le premier touche le concept de rôle.

2.2 Rôle

La présente recherche s'intéresse aux conceptions qu'ont les acteurs de la FMS au regard du développement de la compétence en compréhension de l'écrit, mais aussi de leur rôle dans le développement de cette dernière. Il importe donc de définir ce qui est entendu par le concept de rôle.

Les définitions du concept de rôle mettent en lumière le fait que ce dernier va influencer autant l'individu qui joue un rôle que la situation dans laquelle le rôle est joué. Dans un premier temps, on peut s'intéresser aux différents éléments de définition dans le dictionnaire de Legendre (2005) pour bien saisir la double réalité inhérente à ce concept. Il définit d'abord le rôle comme une « [f]onction assignée à quelqu'un ; comportement qu'il est convenu d'attendre de sa part » (Legendre, 2005 : 1198). Le rôle donné à un individu est ainsi observable à travers des comportements. Cet élément est aussi présent dans la définition que donne l'Académie française du rôle, soit : « Comportement, attitude que l'on adopte dans le monde pour donner une certaine image de soi » (Académie française, 2019). Dans les deux cas, l'idée d'attentes externes est mentionnée. Le rôle dépend donc de comportements, mais ces comportements reflètent ce que l'on souhaite projeter comme image ou, dans le cas de la définition de Legendre (2005), ce que l'on conçoit qu'il est attendu d'un individu dans une situation.

Dans les documents ministériels, c'est à travers ce prisme que sont décrits les rôles des différents intervenants scolaires. Autant dans le programme encadrant le PFAE que dans les programmes disciplinaires comme le PFPCS, le MELS s'attarde aux rôles attendus des enseignants, des élèves et, exclusivement pour le PFAE, des accompagnateurs en milieu de stage.

Le rôle des enseignants est majoritairement décrit à travers des fonctions tels entraîneur, passeur culturel, expert, guide, médiateur, etc. (MELS, 2006b). Le rôle associé à chacune de ces fonctions est défini à travers des actions que l'enseignant est appelé à poser. Par exemple, en tant que passeur culturel, il est attendu que l'enseignant de français au premier cycle du secondaire « permet[te] aux élèves de découvrir des œuvres littéraires variées, de vivre des expériences culturelles et de reconnaître l'apport de la culture dans leur propre vie » (MELS, 2006b : 93). Le rôle de l'élève est aussi décrit à travers des actions, mais sans qu'elles soient associées à des fonctions particulières. Dans le cadre du cours de français, il est entre autres attendu qu'il pose des questions, qu'il fasse des liens entre ce qu'il connaît déjà et les nouvelles notions, qu'il mette à l'épreuve ses représentations, qu'il comprenne l'importance d'acquérir des stratégies, etc. (MELS, 2006b). Dans le programme encadrant le PFAE, le rôle de l'accompagnateur en milieu de stage est

brièvement décrit à travers des actions comme assurer la qualité de l'accueil dans le milieu de stage et s'assurer que l'élève sera en mesure de développer les compétences qui sont attendues dans le milieu de stage choisi (MELS, 2008a).

Dans les différentes recherches issues des sciences de l'éducation, le rôle des divers intervenants en milieu scolaire est également décrit à travers des comportements, des attitudes ou des fonctions. Il y est question du rôle de l'enseignant qui ne se limite pas à celui d'un exécutant (Reuter, 2023), de l'importance, autant chez les enseignants que chez les élèves, d'adopter une mentalité de croissance afin de maximiser les apprentissages faits en salle de classe (Dweck, 2007), du fait que les élèves peuvent adopter un rôle de producteur (Déry, 2022), de spectateur (Lacelle, 2014), etc. Dans ces recherches, le concept de rôle n'est souvent pas défini. Tout comme c'était le cas pour la notion de conception, il s'agit d'un concept qui semble venir de soi. Cependant, dans le cadre d'une recherche qui s'intéresse à décrire le rôle des acteurs de la FMS, il importe de définir ce qui est attendu par « rôle ». Les écrits et les définitions précédentes permettent toutefois de mettre de l'avant que le rôle peut représenter des comportements, des actions, des attitudes et des fonctions. Cette courte définition rend compte d'un volet de l'acceptation de rôle. Une autre émerge également des travaux de recherche en éducation.

Le rôle peut aussi être décrit comme l'influence qu'exerce une personne ou un phénomène dans le cadre d'une situation donnée (Legendre, 2005). Dans les recherches en éducation, on retrouve souvent le concept de rôle sous cette acception lorsqu'on s'intéresse à l'influence d'une pratique pédagogique ou d'une approche (Beaudoin, Nadeau et Lessard, 2023; Dumais, 2015; Grangeat et Lepareur, 2019; Kaboré, Frenette et Hébert, 2022; Zee et Koomen, 2017). Dans le *Référentiel des compétences professionnelles : profession enseignante*, il est question du rôle d'influence que jouent les enseignants dans le cadre de leur travail, notamment le rôle de soutien à la motivation scolaire (MEES, 2020). Il en ressort que, lorsqu'il est question de rôle, c'est que la pratique, l'approche ou l'individu va avoir un impact sur une situation donnée. Il existe donc un lien entre le concept de rôle et une certaine forme d'influence.

Il semble important de tenir compte de cette acception de rôle dans un contexte où il est question de s'intéresser aux conceptions qu'ont les acteurs de la FMS de leur rôle dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Il est considéré que les actions, les comportements et les attitudes des différents acteurs peuvent influencer le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Ainsi, la définition du rôle adoptée dans cette recherche doit refléter l'idée d'influence derrière le concept de rôle.

La définition suivante est proposée afin de décrire comment le concept de rôle sera approché :

Actions, attitudes, comportements associés ou non à une fonction exercée dans le but d'influencer un individu, un groupe ou un phénomène.

Maintenant que sont définis les concepts de conception et de rôle, il apparaît nécessaire de se concentrer sur la compétence centrale de ce projet de recherche, soit la compétence en compréhension de l'écrit. Il importe d'abord de mieux circonscrire le concept de compétence et de développement d'une compétence afin d'établir comment il se transpose à la compétence spécifiquement à l'étude.

2.3 Compétence et développement d'une compétence

Dans le cadre de cette recherche, il est question des conceptions qu'ont différents acteurs de la FMS du développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Maintenant que les concepts de conceptions et de rôle ont été clarifiés, il convient d'explicitier ce qu'est une compétence et sur quoi repose son développement, surtout en référence au cadre scolaire.

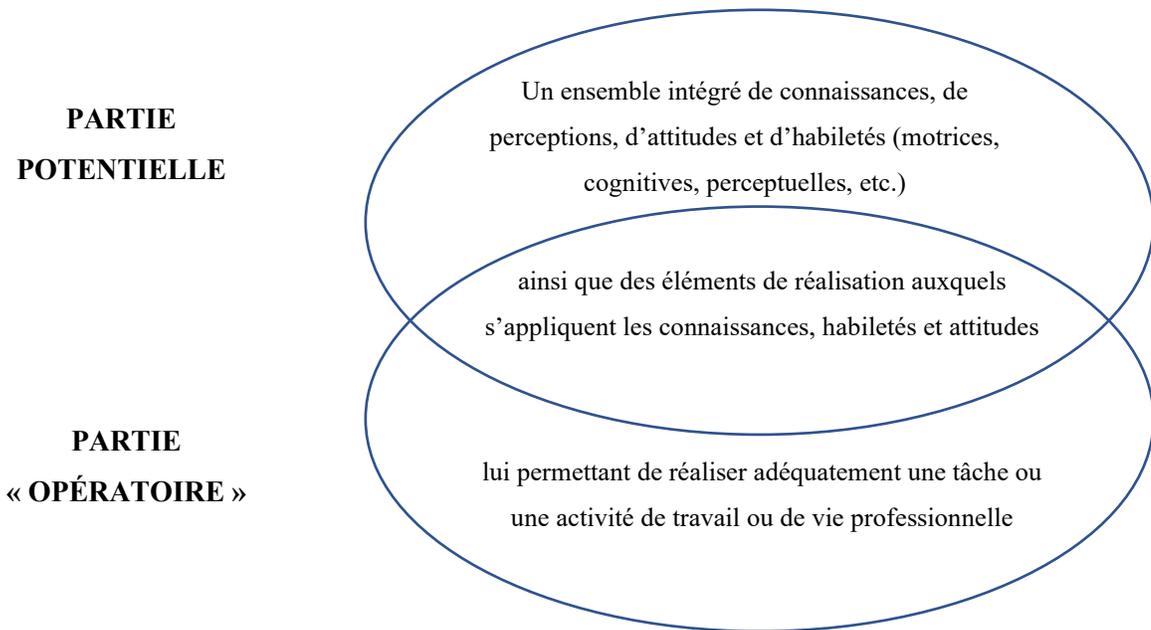
2.3.1 Définitions de la notion de compétence

De façon générale, il est possible de définir la compétence comme une « [c]apacité fondée sur un savoir ou une expérience, que l'on reconnaît à une personne » (Académie française, 2019). Une compétence ne saurait se réduire à une somme de savoirs puisqu'elle s'actualiserait dans l'action (MEQ, 2001a). Lorsqu'il est question de compétence, cette notion est souvent relative à un individu (Kahn et Rey, 2016). Une personne compétente

est en mesure de faire la démonstration qu'elle possède les capacités nécessaires pour faire face à un ensemble de situations. L'idée de compétence est souvent associée à celle de performance (Kahn et Rey, 2016) alors que le MEQ (2001a) souligne que la compétence « [...] se manifeste par une performance efficace, efficiente et immédiate » (p. 52). Finalement, quand une personne est compétente, c'est qu'elle est en mesure d'utiliser les ressources qu'elle possède dans des situations multiples, et ce, de manière récurrente (Kahn et Rey, 2016; Legendre, 2005; MEQ, 2001a; Mottier et Lopez, 2016; Nizet, 2016).

Dans le cadre de la présente recherche, il est question de la compétence dans le domaine de l'éducation, et plus particulièrement de son acception dans le cadre scolaire. Dans son dictionnaire portant sur la terminologie dans le champ de l'éducation, Legendre (2005) définit le concept de compétence comme la « [c]apacité à mobiliser un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes en vue d'accomplir une opération, d'exécuter un mouvement, d'exercer une fonction, de s'acquitter d'une tâche ou de réaliser un travail à un niveau de performance prédéterminé en fonction d'attentes fixées et de résultats désirés ou en vue de l'accès à des études ultérieures » (p. 249). Cette définition rend plus explicite ce que permet la maîtrise d'une compétence. Legendre (2005), en s'appuyant sur les travaux de Dussault (1997, dans Legendre, 2005), présente un modèle de la nature de la compétence. Ce dernier est illustré à la figure 2.2.

Figure 2.2 : Modèle de la nature de la compétence de Dussault (1997 dans Legendre, 2005 : 249)



Ce modèle met de l'avant le fait que la compétence ne se réduit pas à la capacité d'agir. Elle est composée de deux parties distinctes : 1) la partie potentielle qui comprend entre autres les connaissances nécessaires à l'agir et 2) la partie « opératoire » dans laquelle se situe l'agir compétent, celui qui permet à un individu de réaliser la tâche adéquatement.

Le modèle de Dussault (1997) introduit un autre élément pour la définition de la compétence, soit les éléments de réalisation, donc des éléments du contexte qui permettent le choix des actions à envisager. Les définitions précédentes présentaient la compétence comme étant relative à l'individu. Cependant, le modèle de Dussault (1997, dans Legendre, 2005) met en évidence que le contexte peut avoir un impact sur la compétence. Day et Goldstone (2012) abondent dans le même sens lorsqu'ils soutiennent que les aspects singuliers d'une situation peuvent empêcher une personne d'utiliser la façon de faire la plus efficace, donc d'agir comme une personne dite compétente. Ainsi, une personne compétente est en mesure de mobiliser les bonnes ressources afin d'accomplir une tâche en tenant compte des éléments de la situation et de son environnement. En fait, elle serait

en mesure d'identifier les éléments du contexte qui lui permettent d'agir le plus efficacement et le plus adéquatement possible (Kahn et Rey, 2016; Legendre, 2005).

L'importance accordée au contexte dans le balisage de la notion de compétence a amené, à la fin des années 1980, l'idée de famille de situations (Noirfalise, 1991) qui se retrouve aujourd'hui dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006a) et dans le Programme de français du premier cycle du secondaire (PFPCS) (MELS, 2006b). Les situations sont séparées en familles en fonction de leurs caractéristiques communes. Ces dernières sont associées à une compétence qui permet de faire face à l'ensemble des situations qui partagent ces caractéristiques (Kahn et Rey, 2016). Dans le PFPCS, il existe, pour la compétence *Lire et apprécier des textes variés*, quatre familles de situations : 1) s'informer, 2) fonder une appréciation critique, 3) découvrir des univers littéraires et 4) se construire des rapports culturels (MELS, 2006b). L'élève, à travers les tâches scolaires qui lui sont proposées, démontre sa compétence lorsqu'il est en mesure d'associer la bonne compétence à la situation (Kahn et Rey, 2016). Si cette façon de voir la compétence est intéressante et s'éloigne de la seule transmission de savoirs, elle a ses limites. Un élève peut, par exemple, connaître une famille de situations, mais être incapable de dire à quelle famille de situations se rapporte la tâche qu'il doit accomplir (Kahn et Rey, 2016). Par exemple, dans la classe de français, les élèves connaissent la famille de situation *découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs et poétiques*. Toutefois, la recherche de Gingras (2018) met en évidence le fait que les élèves inscrits à la FMS ne voient pas le lien entre les compétences développées à l'école et la lecture de bandes dessinées même s'ils sont en mesure de dire que les bandes dessinées sont des histoires. Le simple fait de reconnaître une famille de situations ne garantirait donc pas la compétence, tout comme le fait de ne pas la reconnaître ne veut pas nécessairement dire qu'un jeune ne maîtrise pas une compétence.

Cette façon de voir la compétence en contexte scolaire comme la capacité à adapter son agir en fonction de la reconnaissance de la situation reflète bien la réalité présentée dans le PFEQ et dans le PFPCS. Cependant, il apparaît que la définition de la compétence comme la capacité d'un individu à mobiliser les ressources disponibles pour accomplir une tâche en fonction de ses caractéristiques ne tient pas compte d'une donnée importante.

En effet, les normes qui régissent les contextes sont absentes de cette définition. C'est d'ailleurs ce que mettent de l'avant Masciotra et Medzo (2009) quand ils affirment qu'« [...] une personne compétente se situe autant qu'elle est située par les circonstances et le contexte dans lesquels elle se trouve » (p. 61). Kahn et Rey (2016) identifient trois caractéristiques des tâches scolaires lorsqu'il est question de compétence, caractéristiques qui reflètent les normes propres à l'évaluation des compétences à l'école. Ainsi, pour démontrer la maîtrise d'une compétence dans le cadre scolaire, les jeunes devraient d'abord interpréter les tâches qui leur sont données en fonction des savoirs scolaires qui leur sont enseignés. Par exemple, si un enseignant de français demande à ses élèves de lire un article tiré d'un journal, les jeunes doivent approcher cette tâche en mobilisant les stratégies et les ressources associées à la lecture de textes courants. Ensuite, les élèves doivent approcher une tâche dans toute sa complexité, donc ne pas uniquement associer une procédure à des situations similaires. Pour ce faire, un élève devra s'approprier certaines connaissances afin de les utiliser dans divers contextes. Il arrivera par la suite à transférer ses connaissances acquises dans des situations variées. Ainsi, le fait qu'un élève soit en face d'un triangle pour lequel toutes les mesures sont indiquées ne signifie pas automatiquement qu'il devra en calculer le périmètre. Un jeune qui ferait cette opération ne maîtriserait pas la compétence *raisonner* en mathématiques puisqu'il applique les formules sans tenir compte de la situation. Finalement, un élève compétent, en milieu scolaire, utilisera la langue orale et écrite pour livrer des productions langagières qui ont du sens dans l'éventail de situations qui lui est proposé. Un élève qui fait un rapport de laboratoire dans son cours de sciences physiques, par exemple, devra produire un texte qui a du sens. L'enseignant, bien qu'il n'évalue pas la compétence de l'élève à écrire des textes variés, va se fier sur la production écrite de l'élève pour évaluer sa compétence à analyser des données tirées d'une expérimentation scientifique.

Dans le cadre de la présente recherche, l'idée des normes qui régissent les contextes apparaît importante pour définir les compétences qui sont développées à la FMS. Effectivement, en plus du contexte scolaire, les acteurs de la FMS doivent aussi tenir compte des réalités inhérentes au marché du travail et à la vie en société (MELS, 2008a). C'est dans cette optique que la compétence sera envisagée, laquelle correspond à la vision

de Kahn et Rey (2016). Ces derniers affirment qu'une « [...] compétence semble devoir être pensée non pas à partir de l'interaction entre un individu et une situation (ou tâche), mais à partir de la relation entre un sujet, une situation et des normes » (Kahn et Rey, 2016 : 15). Leur définition de la compétence repose sur deux principes fondateurs. Le premier sous-tend qu'il n'existe pas une objectivité absolue des situations auxquelles les élèves sont confrontés puisque, pour agir face à une situation, l'élève construit la réalité de la situation à partir de ses propres repères (Rey, 2011). Il est donc possible qu'un jeune interprète une situation différemment de ce qui est attendu en fonction des normes du contexte, et cela ne le rend pas incompetent. Comme cela a été présenté plus tôt, les conceptions des individus peuvent les amener à agir de certaines façons face à une situation. En fonction de ses conceptions, un élève pourrait très bien accomplir une tâche autrement que ce qui est prévu par l'enseignant. Rey (2011) donne l'exemple d'un enfant qui, face à une situation mathématique dans laquelle il doit trouver la somme d'argent manquante, dit plutôt qu'il demandera l'argent à sa mère. Ici, le jeune a compris qu'il avait besoin d'argent pour acheter un bien. En faisant référence à son vécu, au lieu de faire le calcul, il a plutôt eu recours à la solution la plus logique pour lui.

Le deuxième principe s'intéresse au sujet, donc à la personne qui démontre la maîtrise d'une compétence. Selon Kahn et Rey (2016), lorsqu'il est question de compétence, il faut s'intéresser à l'individu non comme un être qui réagit en fonction de mécanismes préétablis, mais comme un être pensant qui agit avec une intention pour arriver à ses fins, et ce, en conformité ou non avec telles ou telles normes. Ainsi, pour comprendre une compétence, il faut considérer que la personne qui fait la démonstration de sa compétence est constamment en train de réfléchir. La compétence repose donc sur la capacité d'un individu à choisir les bons gestes et les bonnes procédures pour arriver à ces fins. Pour ce faire, cet individu doit aussi tenir compte des normes qui régissent la tâche et le contexte dans lequel elle s'actualise.

Ainsi, une compétence serait la capacité d'un individu à mobiliser les ressources du milieu et ses ressources personnelles afin d'agir le plus efficacement possible dans plusieurs situations, donc la capacité de mobiliser à bon escient des ressources pour faire face à des problèmes complexes (Jonnaert, 2014; Legendre, 2005; Mottier Lopez, 2016; Rey, 2014).

L'individu est en mesure d'agir en tenant compte des normes inhérentes aux situations. C'est la définition qui sera retenue dans cette thèse puisque cette dernière dépasse l'idée de compétence en milieu scolaire. Elle met en évidence que la compétence peut s'actualiser différemment en fonction des contextes et des situations. Ainsi, elle s'avère appropriée au PFAE et à la FMS, car les élèves sont appelés à développer des compétences dans un cadre scolaire, mais à les réinvestir en milieu de travail dans le cadre de leur stage (MELS, 2008a).

Devant la complexité de la notion de compétence, comment peut-on qualifier son développement? Les prochains paragraphes s'intéresseront à cette question en accordant un intérêt tout particulier à la perspective située de l'apprentissage.

2.3.2 Le développement d'une compétence : la perspective située de l'apprentissage

Comme le mentionne Legendre (2005), le sens que les acteurs donnent à la compétence peut varier en fonction des conceptions qu'ils ont de l'apprentissage et en fonction de leur cadre de référence (constructiviste, béhavioriste, cognitiviste, etc.). Il est donc possible que les acteurs posent des gestes et privilégient certaines actions pour favoriser le développement des compétences inscrites au PFEQ chez leurs élèves (MELS, 2006a). La visée inscrite dans le PFAE (MELS, 2008a) tend toutefois à guider le travail des intervenants. Le développement des compétences scolaires, les mêmes que celles développées dans les classes ordinaires, doit se faire selon des modalités variées en tenant compte du cheminement individuel de chaque élève, mais aussi en faisant des liens explicites avec les réalités vécues dans les milieux de stage et dans la vie courante (MELS, 2008a; Rousseau, Samson et Ouellet, 2012). Les travaux situationnistes, inspirés de la relation didactique de Lave (1988) entre les individus et le monde tel qu'il est organisé et expérimenté, offrent une perspective intéressante pour le développement des compétences en contexte de formation visant l'insertion socioprofessionnelle. Ces travaux ont d'ailleurs surtout touché la formation d'adultes avec une visée de développement professionnel (Mottier Lopez, 2016), dans une perspective rappelant celle de la FMS chez les jeunes.

Legendre (2005) soutient que la compétence a un caractère dynamique et évolutif, donc qu'elle est appelée à se développer à travers l'expérimentation de situations nouvelles. Comme cela a été mis en exergue dans les définitions de la compétence au point précédent, la seule accumulation de connaissances ne pourrait assurer la compétence d'une personne. C'est face à ce constat que Brown, Collins et Duguid (1989), Lave (1988) et Lave et Wenger (1991) ont proposé une perspective nouvelle pour soutenir le développement de compétences, concept qui apparaît maintenant dans les programmes scolaires de nombreux pays (Rey, 2014). Ces chercheurs voulaient présenter une alternative à l'apprentissage traditionnel conçu comme l'acquisition de connaissances. Bien que leurs travaux ne soient pas récents, ils reflètent un débat qui trouvait écho dans les écrits de Legendre (2005). Ce même débat perdure à ce jour alors que l'évaluation des compétences – difficiles à circonscrire – représente toujours un défi pour plusieurs enseignants (Talbot et Chiasson Desjardins, 2023).

La perspective située de l'apprentissage, comme son nom l'indique, favorise un apprentissage contextualisé (Greeno, 1997; Mottier Lopez, 2008; Mottier Lopez, Girardet, Mazambi Bendela, Constelna Martinez, Elisme, Gibert, Lyu, Roth, Sauret et Seguel Tapia, 2022). Les contextes peuvent toutefois être multiples, à savoir que les apprentissages peuvent aussi être réalisés dans des contextes qui ne sont pas considérés comme *authentiques*. Il s'agit davantage de tenir compte du fait que tous les apprentissages sont socialement et culturellement contextualisés (Mottier Lopez, 2016; Mottier Lopez *et al.*, 2022).

Envisager le développement des compétences selon la perspective située de l'apprentissage sous-entend que les intervenants sont conscients de l'existence de deux concepts distincts, mais complémentaires : l'*arena* et le *setting* (Mottier Lopez, 2016). Ces deux concepts renvoient à des réalités mentionnées dans la définition de la compétence. L'*arena* fait référence au contexte dans ce qu'il a d'objectif. Il est donc question du contexte tel qu'il est présenté aux élèves, avec ses ressources et ses contraintes. L'*arena* est construite, par exemple, à partir des programmes d'études, des méthodes d'enseignement, des directives ministérielles, mais aussi à travers « [...] les dimensions choisies par l'enseignant[-e] quand il élabore des consignes, définit les variables

d'énoncés de problèmes à résoudre, détermine les ressources sociales et matérielles autorisées dans les situations d'apprentissage et d'évaluation » (Mottier Lopez, 2016 : 161). Ces éléments qui composent l'*arena* peuvent à la fois contribuer au développement d'une compétence ou y nuire. Resnik (1991, 1994) considère en effet que les enseignants peuvent parfois restreindre le développement des compétences de leurs élèves lorsqu'ils refusent de donner accès à des éléments contextuels de la vie quotidienne pour résoudre un problème.

L'*arena* est donc complexe et composée de différentes variables. Toutefois, il serait insuffisant de s'intéresser uniquement à cette dimension puisqu'elle ne tient pas compte de la relation qui existe entre l'élève (ou l'individu) et la situation. Ne s'intéresser qu'à l'*arena* dans le développement d'une compétence serait admettre que seul le contexte permet à quelqu'un de devenir compétent. C'est dans cette optique que les travaux situationnistes s'intéressent également à ce que Mottier Lopez (2016) appelle le *setting*. Ce dernier « [...] englobe les dimensions propres à la personne et les dimensions contextuelles (locales ou plus larges) qui sont mises en action dans l'activité » (Mottier Lopez, 2016 : 163). Ainsi, une compétence ne se réduit pas aux caractéristiques de la tâche (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003) puisque la situation serait générée par les variables associées par l'*arena*, mais aussi par la personne qui doit agir dans la situation (Masciotra et Medzo, 2009). En fait, la situation dans laquelle l'individu doit faire montre de sa compétence serait construite et structurée réciproquement par l'individu et la situation.

Pour développer une compétence, il convient donc de s'intéresser à l'individu et aux caractéristiques des situations, mais aussi au contexte dans lequel ces dernières se produisent. Il serait possible de voir dans cette façon d'envisager la compétence une diminution de l'importance du rôle du personnel enseignant dans le développement des compétences. Cependant, les travaux de Brown *et al.* (1989) révélaient déjà il y a plus de trente ans que les enseignants sont garants des repères culturels et sociaux associés au contexte. L'enseignant et les intervenants scolaires, comme l'indique le PFEQ (MELS, 2006a), doivent être des passeurs culturels afin de permettre aux élèves de mobiliser des ressources internes et externes face à des situations socialement et culturellement ancrées

(Mottier Lopez, 2016; Mottier Lopez *et al.*, 2022). Il appert ainsi que le rôle du personnel enseignant dans le développement des compétences demeure important.

Les paragraphes précédents se voulaient une présentation des notions de compétence et de développement de la compétence sous l'angle de la perspective située de l'apprentissage, perspective qui semble riche dans un contexte de formation visant l'insertion socioprofessionnelle d'élèves en difficultés. Les prochains paragraphes porteront sur la compétence centrale à ce projet de recherche, soit ce qu'est la compétence en compréhension de l'écrit et quelles sont les dimensions qui entrent en jeu dans son développement.

2.4 Compréhension de l'écrit

Dans le cadre de cette recherche, il est question des conceptions entourant le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Il importe ainsi de définir plus en profondeur ce qu'est la compréhension de l'écrit avant de s'intéresser aux mécanismes spécifiques à son développement en contexte scolaire.

La compréhension de l'écrit est notamment abordée dans le cadre des cours de français où il est question des notions relatives à la lecture. Cette dernière aurait quatre finalités : 1) une finalité technique visant à ce que l'élève comprenne les textes qu'il est appelé à lire dans sa vie privée, professionnelle et civile, 2) une finalité culturelle, celle permettant à l'élève d'intégrer les codes de sa communauté culturelle afin d'en faire partie, 3) une finalité réflexive puisque la lecture favoriserait la construction de la pensée et la compréhension de notions diverses et 4) une finalité psychoaffective dans la mesure où la lecture contribue à la construction de l'identité personnelle (Simard *et al.*, 2019). La lecture serait un premier moyen d'accès au savoir, à la réussite scolaire et à l'intégration socioprofessionnelle et culturelle (Simard *et al.*, 2019). Le développement des compétences nécessaires à la lecture, dont la compétence en compréhension de l'écrit, est donc fort important chez des élèves qui s'appêtent à terminer leur scolarité secondaire pour intégrer la société à titre de travailleurs et de citoyens.

Dans toutes les finalités de la lecture précédemment énoncées, il est question de compréhension, que ce soit de soi-même, de notions scolaires, de codes culturels ou de textes. La compréhension de l'écrit, aussi appelée compréhension de lecture et compréhension en lecture, est une réalité multidimensionnelle (Geva et Farnia, 2012; Paris, 2005; Perfetti, Landi et Oakhill, 2005; Turcotte et Talbot, 2017). Les définitions adoptées par les chercheurs sont donc multiples et révèlent différents degrés de complexité. Toutefois, dans le cadre de cette thèse, il sera question de compréhension de l'écrit telle qu'elle est entre autres envisagée par Giasson (2003, 2011) puisque la notion d'écrit est plus large que la notion de lecture qui se rapporte plus souvent à l'idée de texte. Comme la présente recherche s'intéresse aux conceptions de trois acteurs (enseignants, élèves, accompagnateurs en milieu de stage) relativement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans un contexte de formation axée sur l'emploi et l'insertion socioprofessionnelle, il semble juste de considérer que la compréhension doit être développée afin que les élèves aient accès à l'écrit sous ses diverses formes, pas seulement sous la forme de textes.

2.4.1 Les définitions de la compréhension de l'écrit

Kintsch (1998) soutient que la compréhension d'un texte consiste à se faire une représentation mentale grâce à la compréhension que le lecteur a des données du texte et grâce à ses connaissances antérieures. Cette définition est reprise par Fayol (2000) qui affirme que « [c]omprendre un discours ou un texte, c'est construire un modèle mental de la situation décrite » (p. 184). Cette définition simple, bien qu'elle rende compte de certaines caractéristiques de la compréhension de l'écrit, semble insuffisante pour décrire la complexité de cette notion.

La définition que donne le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) apparaît plus adéquate dans le cadre de ce projet de recherche. Cette dernière présente l'importance du développement de cette compétence pour les élèves :

La compréhension de l'écrit renvoie à un éventail plus large de compétences qui permettent aux lecteurs d'utiliser des informations figurant dans un ou plusieurs textes à une fin spécifique. Pour utiliser ce qu'ils lisent, les lecteurs

doivent comprendre le texte et le combiner avec leurs connaissances antérieures. Ils doivent examiner le point de vue du ou des auteurs et déterminer si ce qu'ils lisent est fiable et exact, et si c'est pertinent en fonction de l'objectif à atteindre. (OCDE, 2019: 35).

Cette définition se rapproche davantage de celle proposée dans les travaux portant sur la compréhension des écrits multimodaux (Brassard, Moreau, Tremblay, Jolicoeur et Beaulieu, 2021; Capt et Lebreton-Reinhard, 2021; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017; Lemieux, 2021), écrits auxquels les jeunes sont largement exposés. Il semble toutefois pertinent de s'intéresser non seulement à ce qu'est la compréhension de l'écrit et à ce qu'elle permet, mais également aux processus mis en jeu pour favoriser la compréhension.

Différents modèles ont été imaginés pour représenter la compréhension de l'écrit et ses caractéristiques. Le modèle du point de vue simple, comme son nom l'indique, soutient que la compréhension dépend d'un processus relativement simple : un élève comprend un texte lorsqu'il a acquis un vocabulaire suffisant à l'oral et qu'il est en mesure de décoder des mots (Berthiaume *et al.*, 2020; Daigle et Berthiaume, 2021; Gough et Tunmer, 1986 ; Hoover et Gough, 2000; Logan, Taylor et Etherdon, 1999; Sprenger-Charolles, Desrochers et Gentaz, 2018). D'autres chercheurs ont plutôt adopté le modèle dirigé par les concepts, modèle qui envisage la compréhension de l'écrit comme « [...] le résultat d'un processus de construction d'hypothèses, d'anticipations et d'inférences » (Guay, 2010 : 12). Une des limites importantes de ce modèle est qu'il sous-entend que les lecteurs débutants ne peuvent qu'avoir une compréhension partielle des textes alors qu'ils en ignorent les structures (Guay, 2010).

Dans la présente recherche, le modèle retenu est celui dit *interactif* (Guay, 2010) ou *cognitif* (Carboni, 2007). Ce modèle est largement inspiré des travaux d'Irwin (1986, 1991, 2007). Il rend davantage compte de la complexité de la compréhension de l'écrit, tout en trouvant de nombreux échos dans le PFPCS, programme qui encadre le travail du personnel enseignant le français à la FMS. En effet, cette dernière ne peut être dissociée des trois variables impliquées dans la lecture : 1) le lecteur, 2) le texte et 3) le contexte (Giasson, 1992, 2008, 2011; Simard *et al.*, 2019). L'interaction entre ces variables

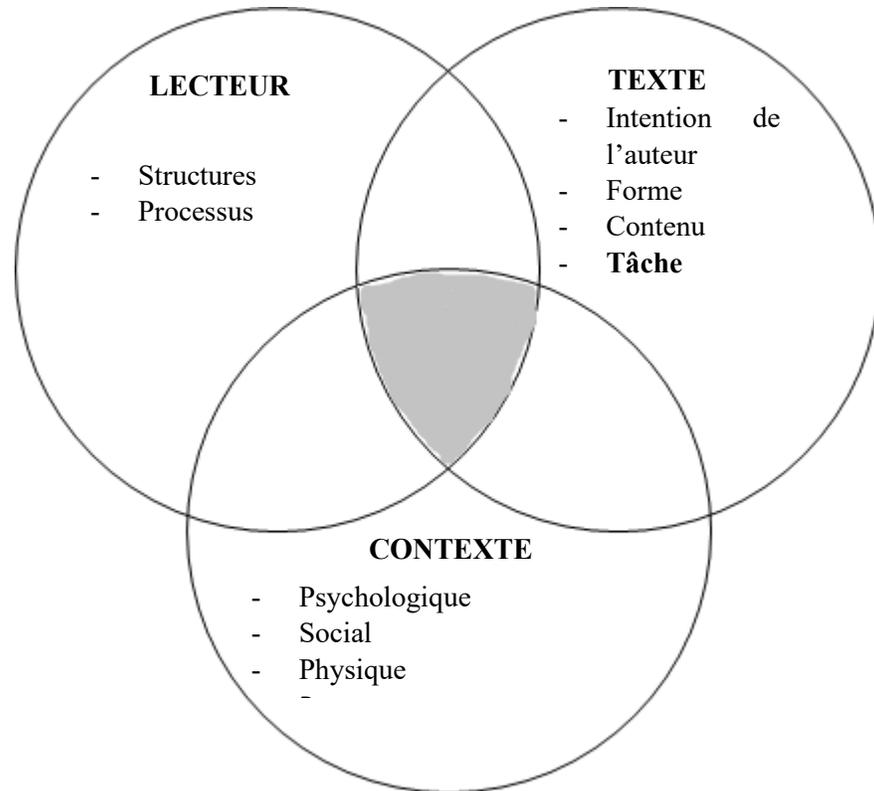
reposerait sur les différentes caractéristiques associées au lecteur, au texte lu et au contexte (Giasson, 1992, 2008, 2011; Simard *et al.*, 2019; Turcotte et Talbot, 2017). La compréhension de l'écrit, en plus de demander une certaine habileté de décodage et un vocabulaire à l'oral suffisant (Beck, Perfetti et McKeown, 1982; Bianco, 2015; Carboni, 2007; Giasson, 2003; Hoover et Gough, 1990; Irwin, 1986; Fuchs, Fuchs, Hosp et Jenkins, 2001), repose aussi sur les connaissances du monde du lecteur, sa capacité à faire des inférences ainsi que sur l'utilisation de stratégies² (Adant, 2009; Carboni, 2007; Carignan *et al.*, 2017; Dembri, 2016; Dumais et Bergeron, 2012; Guay, 2010; Irwin, 1986, 1991, 2007; Turcotte et Talbot, 2017). Les prochains paragraphes aborderont plus en détail ce modèle.

2.4.2 Modèle interactif de la compréhension de l'écrit

Le modèle interactif de la compréhension de l'écrit, inspiré notamment des travaux d'Irwin (1986, 1991, 2007), met de l'avant le fait que la compréhension de l'écrit est un phénomène qui s'actualise dans l'interaction entre les caractéristiques propres aux lecteurs, aux textes et aux contextes (Carignan *et al.*, 2017; Giasson, 2003, 2011). La compréhension de l'écrit ne repose ainsi plus uniquement sur les capacités de l'individu en termes d'acquisition de vocabulaire et de décodage. Il est entendu que la compréhension du lecteur est influencée par son propre développement, mais aussi par les écrits qu'il a lus ou qu'il doit lire et par le contexte dans lequel s'effectue la lecture (Carboni *et al.*, 2017; Dumais et Bergeron, 2012; Giasson, 2003, 2011; Irwin, 1986, 1991, 2007; Turcotte et Talbot, 2017). L'interaction entre les trois composantes du modèle est illustrée dans la figure 2.3.

² À l'instar de Giasson (2003), une distinction est établie entre *inférence* et *stratégies*. Par inférence, on entend « [une o]pération mentale qui consiste à établir des liens logiques entre des propositions jugées comme vraies et d'autres propositions dont la vérité dépend de leur filiation avec les premières » (Legendre, 2005 : 770). Une stratégie, quant à elle, est « [une f]açon 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 » (Legendre, 2005 : 1262).

Figure 2.3 : Modèle interactif de la compréhension de l'écrit (Giasson, 2003, 2011)



Comme cela a été mentionné précédemment, le modèle interactif de la compréhension de l'écrit, comme envisagé par Giasson (2003, 2011) et Snow (2002), se rapproche davantage de la façon dont la compréhension de l'écrit sera envisagée dans cette recherche. En effet, la place qu'occupent le contexte et les textes est prépondérante dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit, tel que cela est souligné dans les lignes directrices du PFAE (MELS, 2008a). Il est possible de faire des liens explicites entre le PFAE, le PFPCS et le modèle interactif de la compréhension.

C'est donc ce modèle qui sera privilégié dans le cadre de cette recherche. Il est envisagé que les conceptions du développement de la compréhension de l'écrit chez les différents acteurs pourront varier en fonction non seulement des caractéristiques individuelles, mais des textes, des tâches et du contexte dans lequel se fait la lecture. Il a aussi été choisi de

faire référence à l'individu non seulement comme un lecteur, mais aussi comme un récepteur. La compréhension de l'écrit ne repose pas seulement sur le fait de lire, mais aussi de recevoir les messages en tenant compte des différents modes de transmission qui lui sont inhérents.

Les prochains paragraphes s'attarderont à une présentation détaillée des différentes composantes du modèle. Une meilleure compréhension de ces dernières permet d'anticiper les contenus qui pourraient resurgir au regard des conceptions relatives au développement de la compréhension de l'écrit.

2.4.2.1 Le contexte

Le contexte est une réalité multidimensionnelle. Les modèles de Giasson (2003, 2011) et du RAND Reading Study Group (2002) le décrivent comme pouvant être physique, psychologique et socioculturel. Toutes les formes de contexte peuvent exercer une influence sur la compréhension de l'écrit.

2.4.2.1.1 Le contexte physique

Le contexte physique fait référence aux lieux, à l'environnement matériel dans lequel se trouve le lecteur. Lorsqu'il est question de la FMS, il est possible d'envisager différents contextes physiques : la salle de classe, l'école, le transport en commun (voiture, autobus, train, métro, etc.), les différents milieux de travail, etc. Le contexte physique peut faciliter la compréhension de l'écrit. Prenons par exemple la figure 2.4.

Figure 2.4 : Exemple associé au contexte physique – Panneau de circulation (Ministère des Transports, 2013)

ATTENTION!



RISQUE D'ÉBOULEMENTS

Une personne qui se trouve sur la route et qui aperçoit ce panneau de circulation, même si elle ne connaît pas la définition du mot *éboulements*, sera en mesure d'en comprendre le sens en observant son environnement. Elle pourra déduire que les éboulements font référence au fait que des roches peuvent se détacher des parois rocheuses et tomber sur la route.

Il arrive cependant que le contexte physique ne favorise pas la compréhension de l'écrit. Ce fait est notamment observé en classe lorsque l'apprentissage proposé aux élèves est décontextualisé. Par exemple, ce serait le cas lorsqu'un enseignant, dans un contexte de classe, offre à ses élèves un texte portant sur les outils nécessaires à l'escalade. Il se peut que les jeunes éprouvent des difficultés à comprendre le contenu du texte puisqu'ils n'ont pas été mis en contexte et que la salle de classe ne peut leur offrir d'éléments de contexte qui pourraient leur permettre de mieux comprendre ce dont il est question dans le texte. Toutefois, si l'enseignant propose le même texte, mais cette fois en mettant les outils d'escalade à la disposition des élèves, cela peut les amener à mieux comprendre ce dont il est question et à mieux envisager comment ces outils peuvent être utilisés par les personnes qui pratiquent l'escalade. Une autre composante du contexte physique est la

présence ou l'absence d'outils pour faciliter la lecture (Giasson, 2003) : dictionnaires, logiciel de lecture, surligneurs, etc.

2.4.2.1.2 Le contexte psychologique

Le contexte psychologique est associé à la personne qui doit comprendre l'écrit. Il fait référence à l'intérêt du récepteur, à son intention de lecture et à sa motivation à réaliser la tâche de lecture (Giasson, 2003). À la FMS, il est suggéré de susciter l'intérêt et la motivation des élèves en proposant des textes en lien avec leurs intérêts et leur vécu dans les milieux de stage. L'intention de lecture est clarifiée par le rappel des situations de la vie courante (MELS, 2008a).

L'intérêt que le récepteur porte au sujet de l'écrit peut influencer sa compréhension. Si un élève n'a aucun intérêt pour la formation des noms de famille au Moyen Âge, il se peut qu'il investisse moins d'énergie dans la compréhension (Lopez, 2012; Nicholson, 2013). Cependant, si ce même élève, un passionné de voitures, doit lire la fiche descriptive d'un nouveau modèle de véhicule, il aura davantage d'intérêt et souhaitera comprendre les informations contenues dans la fiche.

L'intention de lecture peut aussi exercer une influence sur la compréhension de l'écrit. Lorsque le lecteur sait pourquoi il lit un texte, il a plus de chance d'en saisir le contenu et de vouloir s'engager dans la lecture (Schillings, Baye et Dupont, 2013). C'est dans cette optique que le PFPCS met l'accent sur la planification de la lecture et identifie différentes intentions de lecture, dont 1) s'informer en ayant recours à des textes courants, 2) fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants, 3) découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs et poétiques et 4) se construire des repères culturels en établissant des liens entre des œuvres littéraires (MELS, 2006b). Un élève comprend et approche différemment un texte s'il le lit par plaisir ou pour recueillir des informations sur un sujet précis.

Finalement, la motivation peut influencer la compréhension de l'écrit. En fait, Baker et Wakefield (1999) soutiennent que la motivation est autant une résultante qu'un déclencheur de la compréhension de l'écrit. Les différentes composantes de la motivation

à lire sont liées à la compréhension : 1) les buts de lecture, 2) les caractéristiques intrinsèques et extrinsèques de la motivation, 3) la perception de soi comme lecteur et 4) les aspects de la motivation sociale (le sentiment d'efficacité personnelle, le contrôle et l'autonomie, le rapprochement tâche/réalité et la valeur accordée à la tâche) (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2017; Schillings, 2003; Wigfield et Eccles, 2000).

Les liens entre les buts de lecture et la compréhension ont été établis lorsqu'il a été question des intentions de lecture. La motivation intrinsèque, qui émane de la personne, va influencer la compréhension de l'écrit dans la mesure où, si un lecteur a envie de lire à propos d'un sujet, il fera en sorte de comprendre ce qu'il lit. La motivation extrinsèque est aussi un facteur qui influence la compréhension de l'écrit. Lorsque le fait de lire et de comprendre certains documents permet à un employé d'obtenir une promotion, il est possible que cela l'encourage à tout mettre en œuvre pour bien comprendre ce qu'il lit (Rosenthal, 2020).

Ensuite, le fait de se percevoir comme un bon ou un mauvais lecteur influence la compréhension de l'écrit. En effet, plusieurs études soutiennent que les lecteurs en difficultés ont souvent une perception plus négative d'eux et de leurs capacités comme lecteurs (Gagnon, 1999; Lopez, 2012; Neugebauer, 2011). Schillings *et al.* (2013) affirment que l'élève qui considère qu'il peut comprendre sera plus à même d'utiliser et de développer des stratégies pour favoriser la compréhension de l'écrit.

Puis, les aspects relatifs à la motivation sociale jouent aussi un rôle par rapport à la compréhension de l'écrit. Le fait que le lecteur ait un certain contrôle sur le choix de ses lectures, qu'il soit en mesure de faire des liens entre les tâches de lecture et la réalité et qu'il accorde une valeur à la tâche de lecture sont autant de facteurs qui pousseront un jeune à mettre en œuvre des stratégies qui favoriseront sa compréhension (Houde, 2019; Lopez, 2012; Nicholson, 2013; Schillings *et al.*, 2013; Sonnier, 2021).

2.4.2.1.3 Le contexte social

Le contexte social est associé aux interactions que le récepteur a avec les personnes dans l'environnement où se fait la lecture. Il est donc question de lecture individuelle, en groupes, en sous-groupes, guidée ou non par un intervenant, etc. À la FMS, il semble que la lecture individuelle soit privilégiée par le personnel enseignant le français (Gingras, 2018; Rousseau et Bergeron, 2017b; Rousseau, Samson et Ouellet, 2012). Toutefois, dans le programme encadrant le PFAE, on met davantage l'accent sur le travail en sous-groupes, ce qui favoriserait des apprentissages plus durables pour les élèves inscrits dans les parcours de formation axée sur l'emploi (MELS, 2008a; Rousseau *et al.*, 2012). Il est possible de comprendre que le contexte social peut avoir un impact sur la compréhension puisque certains contextes sont plus favorables que d'autres pour certaines populations d'élèves.

La compréhension de l'écrit est donc grandement influencée par le contexte physique, psychologique et social. Il s'agit toutefois d'une seule composante du modèle. Les prochains paragraphes porteront sur les caractéristiques du texte associées à la compréhension de l'écrit.

2.4.2.2 Le texte

Puisqu'il est question de compréhension de l'écrit, il apparaît primordial de s'intéresser aux caractéristiques du texte.

À la FMS, il est souhaité que les lectures faites en classe répondent à la fois aux exigences du PFPCS, aux exigences du marché du travail et à celles de la vie citoyenne (MELS, 2008a). Les élèves inscrits à cette formation devraient être appelés à lire différents textes courants et littéraires afin de développer leur compétence en compréhension de l'écrit dans différentes situations.

Les caractéristiques du texte favorisent la compréhension de l'écrit, notamment celles relatives à l'intention de l'auteur, à la forme et au contenu du texte (Giasson, 2003).

2.4.2.2.1 L'intention de l'auteur

Tout d'abord, la compréhension de l'écrit peut être favorisée par le fait que le récepteur connaisse ou soit en mesure de dégager l'intention de l'auteur (Giasson, 2003). De cette façon, il est à même d'adopter la bonne posture pour appréhender le texte, ce qui est aussi un facteur qui favorise la compréhension de l'écrit (Giasson, 2003; RAND Reading Study Group, 2002; Schillings *et al.*, 2013). Il peut aussi être davantage en mesure d'identifier l'intention de lecture appropriée.

2.4.2.2.2 La forme du texte

La forme du texte peut aussi influencer la compréhension de l'écrit. Dans leur recueil, Ruel *et al.* (2018) présentent différents éléments de la forme qui favorisent l'accessibilité et la compréhension de l'information tirée d'un texte, d'une conversation, d'un support numérique, etc. Ainsi, un texte dans lequel se retrouvent des images en lien avec son contenu serait plus facilement compris. La façon dont le texte est organisé (présence ou absence de titres, de sous-titres, etc.) peut aussi aider un individu à mieux comprendre un texte donné. La présence de mots simples et de phrases courtes favorise également la compréhension (Berthiaume, Anctil, Bourcier, Brossard, Luquette et Daigle, 2020; Daigle et Berthiaume, 2021; Graesser, McNamara et Kulokowich, 2011). Il faut cependant faire attention à ne pas trop simplifier les textes (Valencia *et al.*, 2014). Certains auteurs mentionnent que procéder à la simplification d'un texte pourrait le rendre plus difficile à comprendre, car les termes simplifiés ou les phrases courtes ne rendent pas compte de la réalité dont il est question (Valencia *et al.*, 2014).

2.4.2.2.3 Le contenu du texte

Le contenu du texte peut également amener un récepteur à comprendre ou non un texte. Il existe un lien entre le sujet du texte et la compréhension de l'écrit. Comme cela a été présenté précédemment, si le sujet intéresse le lecteur/récepteur, ce dernier sera plus investi dans la lecture et souhaitera davantage comprendre. Toutefois, la complexité du sujet est aussi un facteur qui influence la compréhension. Le fait que le sujet du texte soit complexe peut amener le lecteur/récepteur à adopter deux postures distinctes face à sa compréhension. La première consiste à anticiper la lecture comme un défi positif.

L'individu sera encouragé à utiliser des stratégies pour favoriser sa compréhension. La deuxième posture est celle du découragement : l'individu considérera qu'il n'a pas ce qu'il faut pour comprendre et il se découragera (Daigle et Berthiaume, 2021; Hirshberg, Seidel, Strech, Bastian et Dierks, 2013).

Il est donc possible d'affirmer que le texte joue un rôle dans la compréhension de l'écrit. Puisque la lecture n'est pas un acte isolé, il convient maintenant de s'intéresser à la tâche associée à la lecture et à son impact sur la compréhension.

2.4.2.2.4 La tâche

Pour finir, la notion de tâche a été ajoutée au modèle interactif de la lecture de Giasson (2003, 2011). Pour Valencia *et al.* (2014), le lien existant entre la tâche et le texte est particulièrement important puisque la tâche pourrait affecter la compréhension d'un individu. Sans rejeter les liens qui existent entre les caractéristiques du texte et la compréhension de ce dernier, ces auteurs soutiennent que la simplification des textes n'est pas la solution pour une meilleure compréhension (Davidson et Kantor, 1982; Goldman et Rakestraw, 2000; Pearson, 1974, 1975 ; RAND Reading Study Group, 2002). Ainsi, proposer des tâches adaptées aux textes proposés est une caractéristique à laquelle il faut s'intéresser pour porter un regard sur la compréhension qu'un élève a des écrits.

Les tâches associées à la lecture d'un texte peuvent être très variées. À l'école, les élèves doivent souvent lire pour répondre à un questionnaire composé de questions diverses, s'intéressant tantôt à la compréhension, à l'interprétation ou aux réactions du lecteur (MELS, 2006b). Les élèves inscrits à la FMS devraient cependant être mis dans des situations de la vie courante où il est nécessaire de lire. Les tâches offertes aux élèves, en relation avec le contenu des textes, auraient avantage à prendre en compte les dimensions personnelles, interpersonnelles, sociales, culturelles, professionnelles, identitaires, citoyennes, etc., de la vie. Les tâches associées à la lecture seraient ainsi très différentes d'une situation à une autre.

Il est possible de faire un lien entre la tâche et la compréhension de l'écrit puisque la façon dont l'élève s'acquitte de la tâche permet d'évaluer son niveau de compréhension du texte.

Il faut toutefois rester prudent puisqu'il arrive que la tâche ne soit pas appropriée en fonction du texte donné à lire. C'est dans cette optique que Valencia *et al.* (2014) soutiennent qu'il est important de tenir compte du lien entre le texte et la tâche dans l'évaluation de la compréhension.

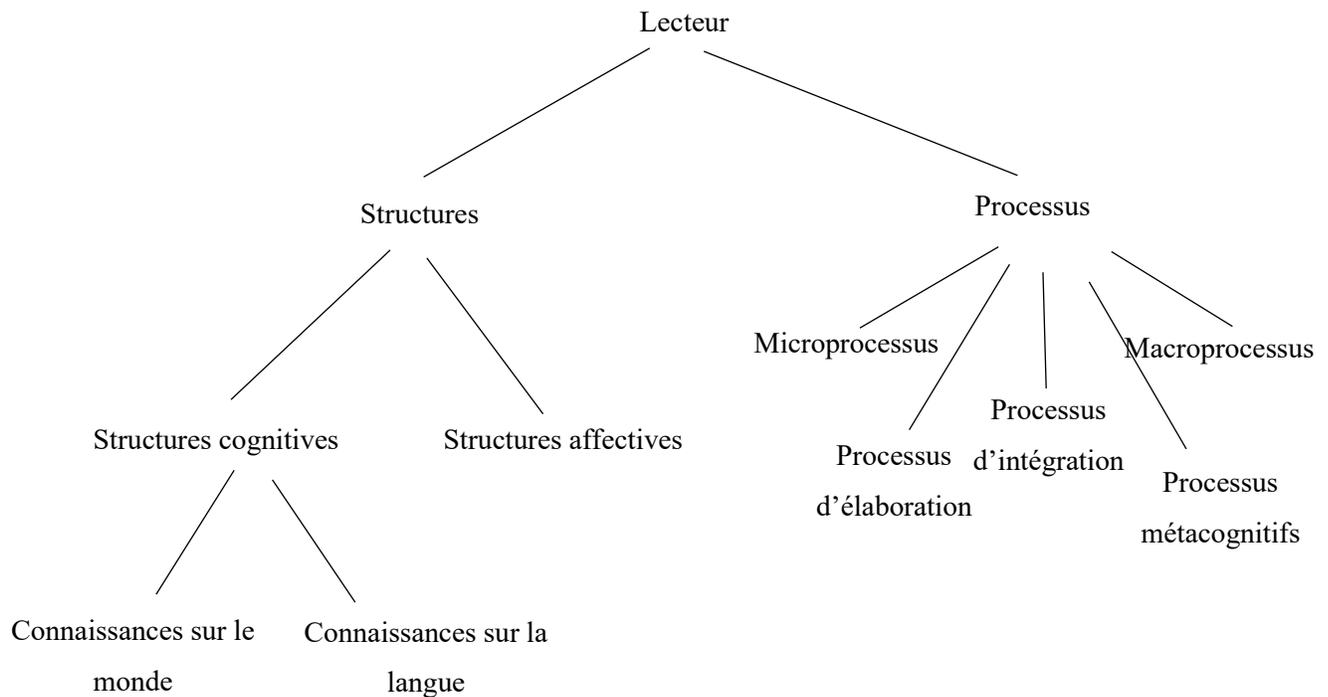
Il reste maintenant une composante du modèle à explorer : le lecteur.

2.4.2.3 Le lecteur

Puisque le sujet de cette recherche a trait aux conceptions des acteurs de la FMS relativement au développement de la compréhension de l'écrit, il apparaît pertinent de s'intéresser tout particulièrement au rôle du lecteur/récepteur dans la compréhension de l'écrit. Il se pourrait que les acteurs de la FMS, eux-mêmes tantôt récepteurs, tantôt formateurs des récepteurs, fassent davantage référence à cette composante de la compréhension de l'écrit. De plus, dans les précédentes composantes, il était possible de remarquer que le récepteur était celui qui devait mettre en œuvre des stratégies pour assurer sa compréhension en fonction des contextes, des textes et des tâches. C'est pour cette raison que le choix a été fait d'aborder la composante *lecteur* en dernier lieu.

Giasson (2003, 2011) accorde une place importante au lecteur dans son modèle de la compréhension. Sa compréhension d'un écrit serait largement influencée par les différentes structures internes qui lui sont propres ainsi que par les processus que ce dernier met en place lors de sa lecture. Cet état des choses est illustré à la figure 2.5.

Figure 2.5 : Caractéristiques du lecteur dans le modèle de Giasson (2003)



La figure 2.5 illustre que le lecteur, en vue de comprendre un texte donné, fait appel à des structures qui lui sont propres – cognitives et affectives – et à des processus qu’il est appelé à développer au cours de sa scolarité et de sa vie active.

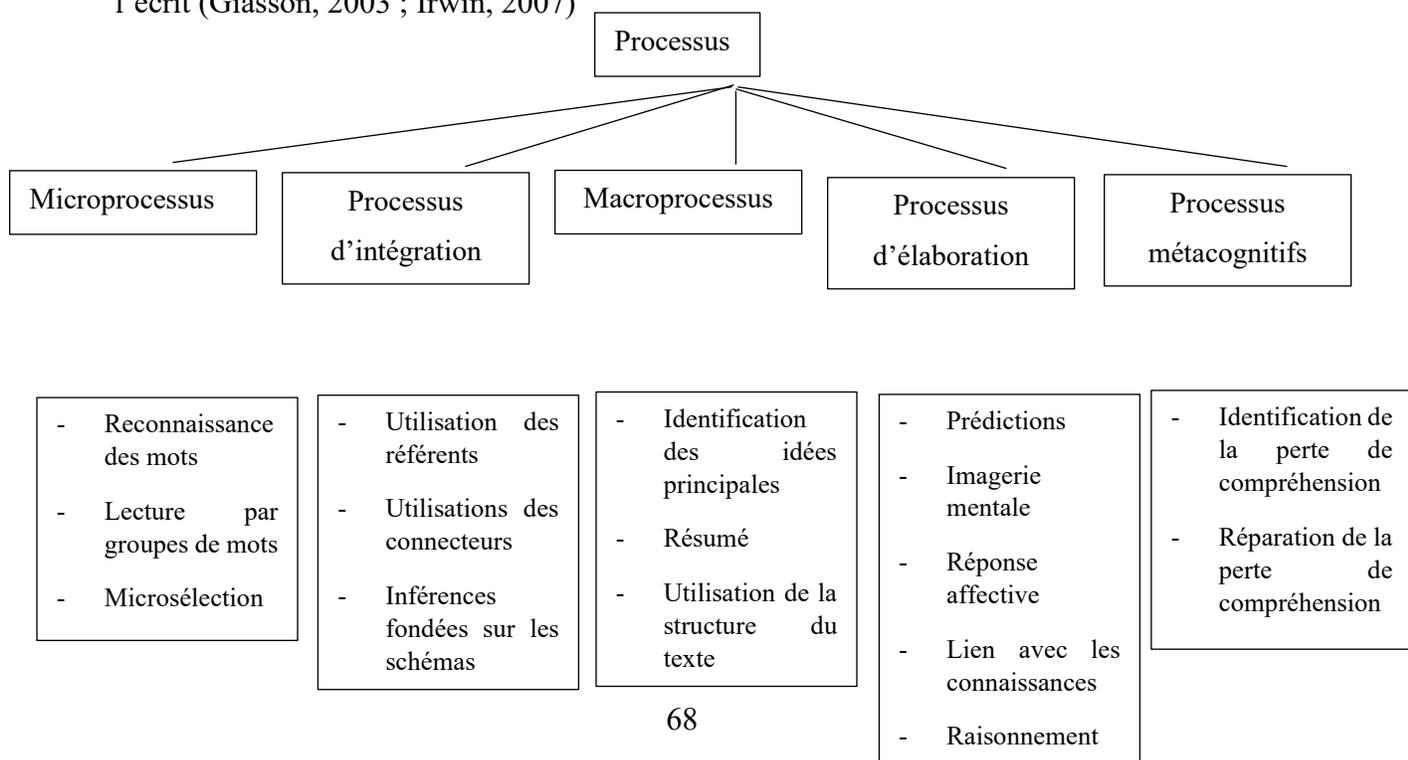
Les structures cognitives font référence aux connaissances que le lecteur a sur le monde et sur la langue dans laquelle est écrit le texte. Ces connaissances sont essentielles à la compréhension d’un texte. Comme cela a été mentionné précédemment, plusieurs auteurs font reposer la compréhension de l’écrit sur l’acquisition d’un vocabulaire adéquat et suffisant (Berthiaume *et al.*, 2020; Daigle et Berthiaume, 2021; Sprenger-Charolles *et al.*, 2018). Dans les classes de français, une connaissance insuffisante du vocabulaire, du monde et du contexte dans lequel se fait la lecture peut rendre plus difficile la compréhension du texte, mais aussi des tâches qui accompagnent la lecture.

Les structures affectives, quant à elles, se rapportent à l’intérêt du lecteur pour la lecture en général et pour la lecture qu’il doit faire dans l’immédiat. Dans ces structures se retrouvent entre autres la motivation, le sentiment d’efficacité personnelle, l’utilité perçue

de la lecture, etc. (Schillings *et al.*, 2013). C'est aussi parmi elles que se trouvent les buts associés à la lecture. Il serait possible de faire un lien entre ces structures et ce que présentait Tardif (1997) à propos des systèmes de conceptions qui encadrent la motivation scolaire. Tardif (1997) a mis en évidence que lorsque l'élève conçoit que l'enseignant poursuit des buts d'apprentissage, il tend à se représenter l'école comme un lieu d'apprentissage et désire développer sa compétence. Toutefois, s'il conçoit que l'enseignant poursuit des buts d'évaluation, il veut tout simplement faire sanctionner sa compétence, la faire valider par l'enseignant. Une transposition de ces conceptions peut être réalisée par rapport à la lecture.

Néanmoins, la compréhension de l'écrit ne saurait se réduire à ces structures. Dans son modèle relatif à la composante *lecteur*, Giasson (2003) présente la compréhension de l'écrit comme relevant de cinq processus : 1) les microprocessus, 2) les processus d'interprétation, 3) les macroprocessus, 4) les processus d'élaboration et 5) les processus métacognitifs (Adant, 2009; Carignan, Simbagoye, Chamberland et Roy-Charland, 2017; Giasson, 1990, 2008; Guay, 2010; Turcotte et Talbot, 2017). Ces processus, tirés notamment des travaux d'Irwin (1986, 1991, 2007), sont présentés plus en détail à la figure 2.6.

Figure 2.6 : Processus mis en œuvre par le lecteur pour accéder à la compréhension de l'écrit (Giasson, 2003 ; Irwin, 2007)



Le récepteur joue ainsi un rôle actif dans la compréhension de l'écrit en mettant en œuvre différents processus, mais aussi en n'hésitant pas à faire référence à ses connaissances sur le monde et sur la langue et à ses structures affectives.

Néanmoins, il apparaît important de souligner que le modèle de Giasson a été élaboré au début des années 2000 et ne s'intéresse qu'au lecteur. Le lecteur de cette époque est différent du récepteur d'aujourd'hui (Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale [GRLMM], 2020; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012; Vandendorpe, 2012). Il est possible d'anticiper que les stratégies et les processus des lecteurs/récepteurs soient différents de ceux envisagés par Giasson (2003) et Irwin (2007). À ce propos, Carr (2008), Vandendorpe (2012) et Wolf (2007) affirment d'ailleurs que la lecture à l'ère du numérique a modifié les habitudes de lecture. Dans son essai, Carr (2008) soutient que le lecteur sur écran lit rarement plus d'une ou deux pages avant de passer à autre chose. Le récepteur d'aujourd'hui « [...] tend à déplacer l'activité de lecture vers la recherche d'informations et le contact social » (Vandendorpe, 2012 : 18), ce qui ne correspond pas nécessairement aux intentions identifiées dans les programmes d'études.

Compte tenu de cette réalité, il pourrait être judicieux de faire référence non seulement au modèle de Giasson (2003), mais aussi de tenir compte des travaux portant sur la littératie médiatique multimodale. Effectivement, le lecteur d'aujourd'hui doit composer avec une variété d'éléments de contenus et de formes qui lui permettent de mieux comprendre un message (GRLMM, 2020). La compréhension de l'écrit dans un contexte de formation visant l'insertion socioprofessionnelle ne saurait faire l'économie de la présence de la multimodalité dans les écrits. En effet, la compréhension du récepteur peut être grandement influencée par sa compréhension des codes inhérents aux images, aux sons et aux mouvements qui peuvent accompagner sa lecture. Le récepteur, en plus des processus mentionnés par Giasson (2003, 2011), devra mettre en œuvre des mécanismes de

compréhension, d'interprétation et d'anticipation relatifs aux différents modes présents dans les écrits (Lacelle, 2009).

Il est ainsi possible de constater que la compréhension de l'écrit est un concept hautement complexe qui met en relation divers éléments, soit le lecteur/récepteur, le texte et le contexte. Dans le cadre de ce projet de recherche, les différentes composantes de la compréhension de l'écrit pourraient apporter un certain éclairage sur les conceptions des acteurs de la FMS sur son développement. Ces composantes pourraient trouver écho dans le discours des participants en fonction de la manière dont ils conçoivent la compréhension de l'écrit.

Il convient maintenant de s'intéresser aux éléments qui entrent en compte dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit, éléments qui pourraient influencer les conceptions des acteurs de la FMS.

2.5 Développement de la compétence en compréhension de l'écrit

La compétence en compréhension de l'écrit doit se comprendre comme un tout multidimensionnel, comme cela a été présenté dans les paragraphes précédents. En effet, la compréhension ne repose pas uniquement sur l'élève, mais également sur le contenu du texte et sur le contexte de la lecture (Giasson, 2003, 2011). Alors que les supports de lecture sont appelés à se diversifier et à se complexifier, la compréhension de l'écrit ne peut reposer que sur la compréhension des mots et sur la capacité à faire des inférences entre les phrases et les paragraphes. Les élèves doivent être en mesure de lire et de comprendre des écrits multimodaux qui allient l'écrit et l'image, mais parfois aussi le son et le mouvement. La tâche que représente le développement de cette compétence est complexe puisqu'elle implique que les acteurs concernés tiennent compte de plusieurs dimensions autant associées au développement d'une compétence qu'à la compréhension de l'écrit.

Puisque la compréhension de l'écrit est largement associée au cours de français, il convient d'abord de se pencher sur les courants qui ont influencé et qui influencent toujours l'enseignement du français dans les écoles québécoises. Ces derniers sont

révélateurs de certaines pratiques et conceptions associées au développement de la compétence en compréhension de l'écrit.

2.5.1 Courants qui ont marqué et qui marquent l'enseignement du français

Les conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit des acteurs de la FMS reposent en partie sur les courants qui influencent l'enseignement du français. C'est d'ailleurs ce qu'énoncent Simard *et al.* (2019) dans leur ouvrage : l'enseignement du français serait tributaire des courants qui ont marqué et qui marquent toujours l'évolution de son enseignement. La façon dont est conçu le développement optimal de la compétence ainsi que le rôle à jouer dans son développement peut être envisagée à travers le prisme des courants.

Trois courants semblent émerger des écrits ministériels à propos du PFAE et des travaux de recherche portant sur la formation générale à la FMS : 1) l'approche traditionnelle, 2) l'approche communicative ou pédagogie par projet et 3) l'approche par compétences. Dans l'état actuel des connaissances, ce sont ces courants relatifs à l'enseignement du français qui pourraient influencer les conceptions des acteurs de la FMS.

L'approche traditionnelle reposerait sur des conceptions de l'apprentissage de la langue qui placent l'élève dans une posture où, pour maîtriser la langue, il doit apprendre des règles en les mémorisant et en les appliquant dans des exercices répétitifs (Simard *et al.*, 2019). L'accent est particulièrement mis sur un apprentissage théorique de la langue à travers l'écrit. L'enseignement est centré sur l'enseignant. Il est considéré comme l'adulte instruit, et l'élève doit le voir comme un modèle de maîtrise de la langue à atteindre (Simard *et al.*, 2019). Sans que l'enseignement du français à la FMS repose sur « la soumission aux règles et sur l'élégance de l'expression » (Simard *et al.*, 2019 : 78), il est possible de faire des liens entre la façon dont le français y est enseigné et cette approche. En effet, comme le soulignait Rousseau, Samson et Ouellet (2012), l'enseignement du français se ferait selon une approche traditionnelle dans la mesure où les élèves sont appelés à compléter des exercices pour assimiler des règles relatives à la langue. Rousseau et Bergeron (2017b) mettent aussi de l'avant le fait que les élèves associent la formation

générale au fait de compléter des exercices. De plus, l'enseignement peut sembler davantage tourné vers l'écrit alors que les élèves complètent des modules dans des cahiers d'exercices ou dans des documents photocopiés pour apprendre le français et la lecture.

L'approche communicative, comme son nom l'indique, place la communication au centre des apprentissages des élèves. Contrairement à l'approche traditionnelle, elle s'intéresse beaucoup à l'acquisition de savoir-faire verbaux à travers des situations communicationnelles variées. Les élèves sont appelés à parfaire leur apprentissage de la langue dans la pratique. Ils peuvent ainsi développer une connaissance pratique de la langue (Simard *et al.*, 2019). À la FMS, puisqu'il est souhaité que les élèves puissent faire face à des situations de la vie courante, il est possible de penser que cette approche pourrait influencer les conceptions des élèves, des enseignants et des accompagnateurs en milieu de stage relativement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Cela est d'autant plus vrai que le PFAE met de l'avant l'importance de placer les élèves dans des situations variées et rappelant le réel pour le développement des compétences de la formation générale (MELS, 2008a).

Finalement, la dernière approche est celle par compétences. Elle se retrouve nécessairement parmi les approches pouvant influencer les conceptions des acteurs de la FMS, car elle est au cœur même des programmes de formation ministériels. Les élèves y sont placés au centre des apprentissages. Ils apprennent à travers la pratique en mobilisant un ensemble de ressources internes et externes pour faire face à une situation langagière donnée. L'enseignant intervient auprès de l'élève de façon individualisée en fonction de ses forces et de ses défis. Les contenus d'apprentissage sont définis par les tâches auxquelles les jeunes font face (Simard *et al.*, 2019). Cette approche pourrait influencer les conceptions des acteurs de la FMS puisque le PFAE insiste sur le fait que les compétences de la formation générale doivent être développées en tenant compte des besoins de chaque élève et à travers des situations variées.

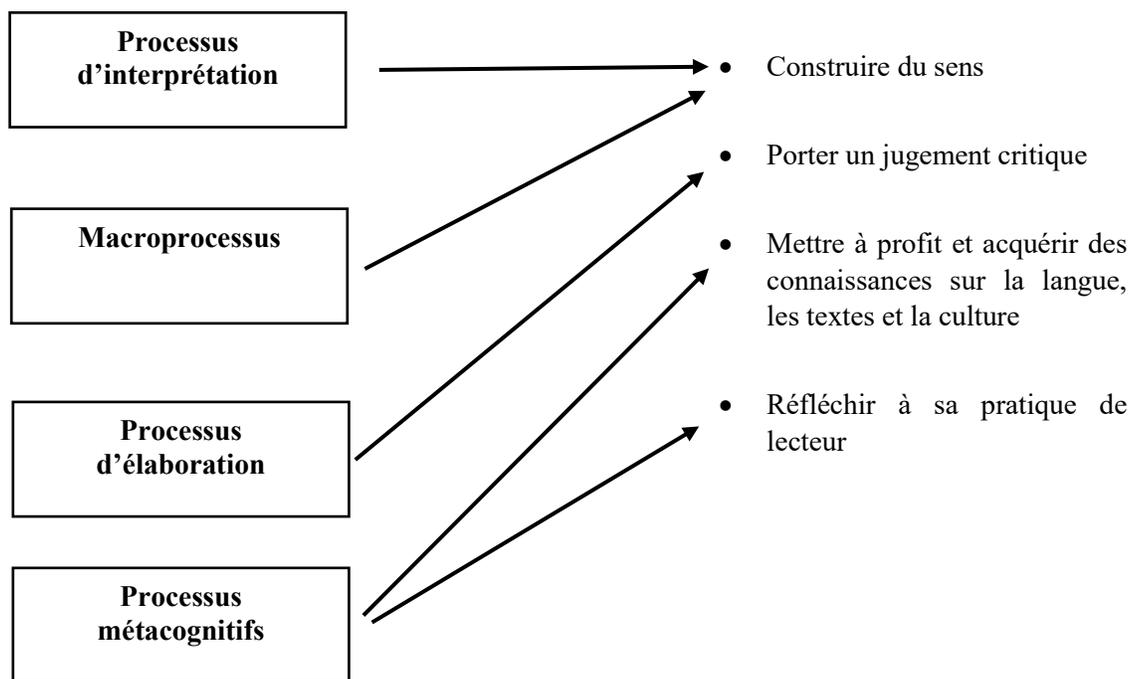
Ainsi, puisque les courants en enseignement du français peuvent influencer les conceptions des acteurs scolaires, il apparaît judicieux de s'intéresser à ceux qui semblent exister à la FMS. En effet, les conceptions des acteurs de la FMS pourraient renvoyer à

certaines notions relatives aux courants. La façon dont est envisagé l'enseignement du français aura un impact sur les conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit et du rôle joué dans son développement puisqu'elle s'inscrit dans cet enseignement. Il importe maintenant de se pencher sur la manière dont les encadrements ministériels envisagent le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Ainsi, il faut s'attarder à la compétence telle qu'elle est présentée dans le PFPCS, programme prescrivant ce que les jeunes doivent maîtriser au terme de leur premier cycle au secondaire. Comme cela a été indiqué dans la problématique, c'est ce programme qui guide le travail du personnel enseignant le français à la FMS.

2.5.2 Développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le PFPCS

Afin d'accompagner les enseignants dans leur travail auprès des élèves, le PFPCS offre différentes pistes pour travailler la compréhension et l'interprétation des textes. Il importe de mentionner que la compréhension de l'écrit n'est pas abordée comme une compétence à proprement dit dans le PFPCS. Elle est toutefois envisagée comme une condition *sine qua non* pour le développement de la compétence *Lire et apprécier des textes variés* (MELS, 2006b). En effet, dans toutes les composantes de cette compétence, soit 1) construire du sens, 2) porter un jugement critique, 3) mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture et 4) réfléchir à sa pratique de lecteur, la compréhension et l'interprétation apparaissent de façon récurrente. Il est possible d'associer ces composantes aux processus identifiés par Giasson (2003) dans sa modélisation de la compréhension de l'écrit. La figure 2.7 présente les liens qui peuvent être établis entre les processus et les composantes de la compétence.

Figure 2.7 : Liens entre les composantes de la compétence et les processus présentés par Giasson (2003)



Il convient toutefois de mentionner que les notions de compréhension et d'interprétation ne sont pas définies dans le PFPCS. C'est à travers l'utilisation de différentes stratégies que les élèves affinent leur capacité à comprendre et à interpréter des textes (annexe B). Ces stratégies doivent être utilisées dans différentes familles de situations. Le MELS identifie quatre familles de situations distinctes qui sont 1) s'informer en ayant recours à des textes courants, 2) fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants, 3) découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs et poétiques et 4) se construire des repères culturels en établissant des liens entre des œuvres littéraires (MELS, 2006b : 102).

La compréhension de l'écrit, dans le PFPCS, dépend ainsi de la mise en œuvre de différentes stratégies qui pourraient être associées aux processus exposés par Giasson (2003). Lesdites stratégies peuvent varier en fonction des textes et des familles de situations dans lesquelles se fait la lecture. L'enseignant de français, qu'il travaille ou non dans le contexte de la FMS, doit favoriser le développement de ces stratégies en respectant

les composantes de la compétence et les familles de situations prescrites par le MELS dans le PFPCS.

Dans le cadre d'une formation axée sur l'insertion socioprofessionnelle comme la FMS, le développement de la compétence en compréhension de l'écrit tel qu'il est présenté dans le PFPCS paraît insuffisant. Les lectures proposées et les familles de situations ne sont pas présentées de façon à refléter la réalité de la vie en société et du marché du travail. Il convient également de rappeler à cet effet que le PFPCS ne fait jamais mention de la FMS. Par ailleurs, les pistes de travail concernant le développement de la compétence en compréhension de l'écrit ne tiennent pas compte du travail que l'enseignant de français à la FMS doit faire en collaboration avec les milieux de stage (MELS, 2008a). En fait, puisque le PFPCS est un programme qui s'inscrit dans un cadre scolaire régulier, il n'est pas question du rôle que peut et que doit jouer l'accompagnateur en milieu de stage dans le développement des compétences chez les élèves de la FMS.

Ainsi, le développement de la compétence en compréhension de l'écrit est anticipé uniquement dans la relation pédagogique et didactique qui lie les élèves à l'enseignant et aux savoirs. L'intention de la présente recherche est de connaître les conceptions des acteurs de la FMS au regard du développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Le contenu du PFPCS ne s'avère pas suffisant pour appréhender le développement de cette compétence comme cela est souhaité dans le PFAE, soit à travers une collaboration entre les enseignants, les élèves et les accompagnateurs en milieu de stage pour favoriser le partage des connaissances et la contextualisation des apprentissages. Pour bien comprendre toute la dynamique derrière le développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans une formation axée sur l'exercice d'un métier semi-spécialisé et sur l'insertion socioprofessionnelle, le choix a été fait d'appréhender la situation sous l'angle de la relation pédagogique-didactique qui lie tous les acteurs de la FMS.

2.5.3 Le développement de la compétence en compréhension de l'écrit à travers les relations pédagogique-didactiques

Comme cela a été évoqué dans la problématique, divers acteurs sont impliqués dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. C'est d'ailleurs un élément sur lequel le MELS met grandement l'accent dans son programme : les compétences associées à la formation générale doivent être développées en partenariat avec les milieux de stage (MELS, 2008a).

Le fait que le développement des compétences repose sur les relations entre les individus n'est pas nouveau. Les champs de la didactique et de la pédagogie s'intéressent aux relations qui lient l'enseignant, l'élève et le savoir. Les deux champs ont élaboré un modèle à l'image d'un triangle (Chevallard, 1985; Houssaye, 1988, 2014). Dans la mouvance d'un rapprochement entre les considérations didactiques et pédagogiques (Bishop et Fradet-Hannoyer, 2023; Régnier, 2000; Simard *et al.*, 2019), un modèle alliant le triangle pédagogique et le triangle didactique – le triangle pédagogique-didactique – est utilisé pour représenter les dynamiques en jeu dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS. Le modèle du triangle pédagogique-didactique élaboré par la chercheuse en s'inspirant des travaux de Chevallard (1991), de Houssaye (2014) et de Pourtois et Desmet (2004) permet d'illustrer la dynamique tripartite particulière à la FMS à l'intérieur de laquelle se développe la compétence en compréhension de l'écrit. Pour clarifier les éléments relatifs à ce modèle, il convient de faire une brève présentation de ses constituantes, soit le triangle didactique et le triangle pédagogique. Il est nécessaire de préciser que le triangle didactique (Chevallard, 1985, 1991) et le triangle pédagogique (Houssaye, 1988, 2014) sont deux modèles distincts : c'est Régnier (2000) qui propose l'appellation pédagogique-didactique pour la combinaison des deux modèles. Dans la présente recherche, le fait de les combiner permet une meilleure compréhension de la complexité du phénomène étudié.

2.5.3.1 Le triangle pédagogique

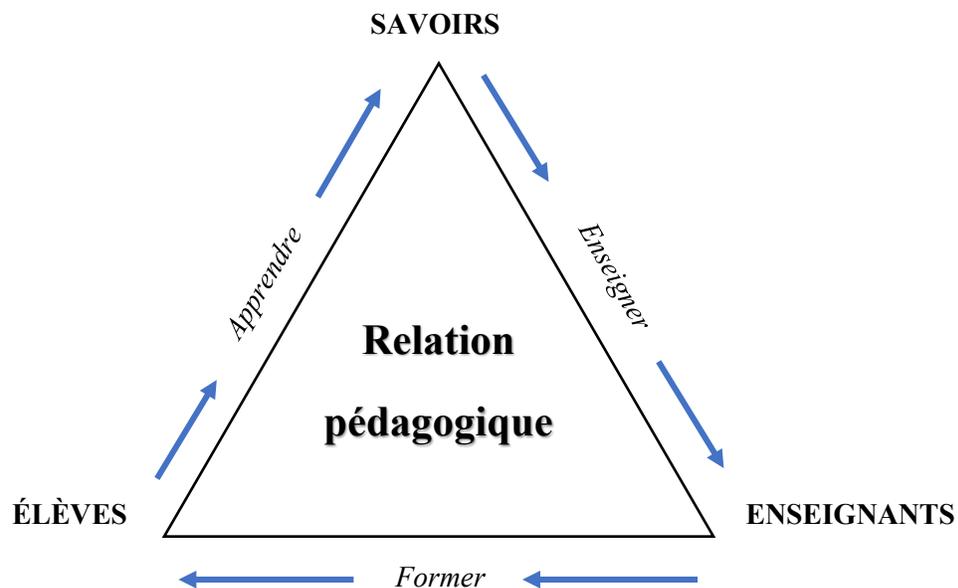
Le triangle pédagogique est, pour Houssaye (1988), « [...] une façon de schématiser la relation éducative en milieu scolaire » (Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006 :

650). Il est composé de trois dimensions : 1) le savoir, qui correspond aux contenus, aux disciplines, aux programmes et aux acquisitions que font les élèves, 2) l'élève, aussi appelé éduqué, formé, enseigné ou apprenant et 3) le professeur aussi désigné comme instituteur, formateur, éducateur, initiateur ou accompagnateur (Houssaye, 2014).

Bien que le triangle pédagogique soit composé de trois dimensions, les relations qui y sont consignées sont doubles. À cet effet, Houssaye (1988, 2014) mentionne que le troisième élément peut accepter d'occuper la place du *mort* ou décider de faire le *fou*. Lorsqu'il fait le mort, c'est qu'il accepte de jouer le rôle défini pour lui. Par exemple, quand un enseignant donne un cours magistral, il est attendu que l'élève écoute activement. S'il le fait, il accepte son rôle de mort. Toutefois, l'élève qui dessine, qui parle avec ses collègues ou qui fait simplement mine d'écouter adopte la posture du fou : il récuse les termes du contrat pédagogique qui le lie aux savoirs et à l'enseignant (Houssaye, 2014).

Les relations doubles sont désignées comme des processus (Houssaye, 2014). Il en existe trois dans le triangle : 1) enseigner, 2) former et 3) apprendre. Ces derniers se situent entre les sommets, comme l'illustre la figure 2.8.

Figure 2.8 : Processus dans le triangle pédagogique selon Houssaye (2014)



Le processus *enseigner* correspond à la relation privilégiée entre l'enseignant et le savoir. De ce processus découlent des pratiques pédagogiques dites plus traditionnelles. Il est question entre autres d'enseignement magistral ou de cours vivants où l'enseignant questionne les élèves pour donner l'impression que le savoir émane d'eux. Dans ce processus, c'est l'élève qui joue le rôle du mort ou du fou. Il peut donc contribuer à maintenir l'équilibre de la relation ou la menacer par le décrochage externe (par exemple, les élèves quittent la salle de classe) ou par le décrochage interne (par exemple, les élèves textent leurs amis pendant les cours) (Houssaye, 2014).

Le processus *former*, quant à lui, se rapporte à la relation pédagogique entre les enseignants et les élèves. Cette dernière est placée au cœur des formules pédagogiques privilégiées par le personnel enseignant. Souvent, la relation ou le rôle que chacun doit jouer dans la relation reste à définir, ce qui peut amener l'enseignant ou l'élève à compromettre la relation en adoptant le rôle du fou. Toutefois, dans ce processus, c'est le savoir qui a le rôle du mort ou du fou. Le fait de former est associé à des pratiques pédagogiques qui demandent que la relation maître-élèves soit structurée.

Finalement, le processus *apprendre* correspond à la relation entre l'apprenant et le savoir alors que le premier acquiert le second sans « [l]a médiation forcée [de l'enseignant] » (Houssaye, 2014). L'enseignant, qui se voit jouer le rôle de mort, reste actif dans cette relation alors qu'il peut être accompagnateur ou guide dans l'apprentissage des élèves. C'est le cas, entre autres, pour l'enseignement individualisé par cahiers. Ce processus peut être menacé par le fait que l'enseignant refuse de n'être qu'un accompagnateur ou que les élèves décident de ne rien faire (Houssaye, 2014).

Les actions et les choix des formateurs vont dépendre en partie du processus que ces derniers privilégient dans la relation pédagogique. Le choix du processus privilégié peut exercer une influence sur la conception que les formateurs et les élèves ont du développement d'une compétence. En effet, si un enseignant opte pour un enseignement magistral, sa conception du développement des compétences reposera en majeure partie sur la transmission de connaissances de l'expert vers l'élève. L'élève, quant à lui, pourrait

considérer que son rôle est minime dans le développement des compétences, car c'est l'enseignant qui possède les savoirs.

C'est dans cette optique que le triangle pédagogique est un modèle intéressant pour l'étude des conceptions des acteurs impliqués dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS. Les conceptions qui ressortiront des informations collectées auprès de ces acteurs pourront être situées dans le triangle. Cependant, le développement d'une compétence ne repose pas uniquement sur la relation pédagogique. Il est aussi tributaire de la relation didactique qui lie l'enseignant, l'élève et le savoir.

2.5.3.2 Le triangle didactique

Le triangle didactique est introduit dans les travaux de Chevallard en 1985. Ce système est composé de trois pôles : les contenus d'enseignement, les apprenants et l'enseignant (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2013). Bien que ces pôles diffèrent peu, en apparence, de ceux du triangle pédagogique de Houssaye (1988, 2014), les rapports entre eux sont étudiés différemment par les didacticiens.

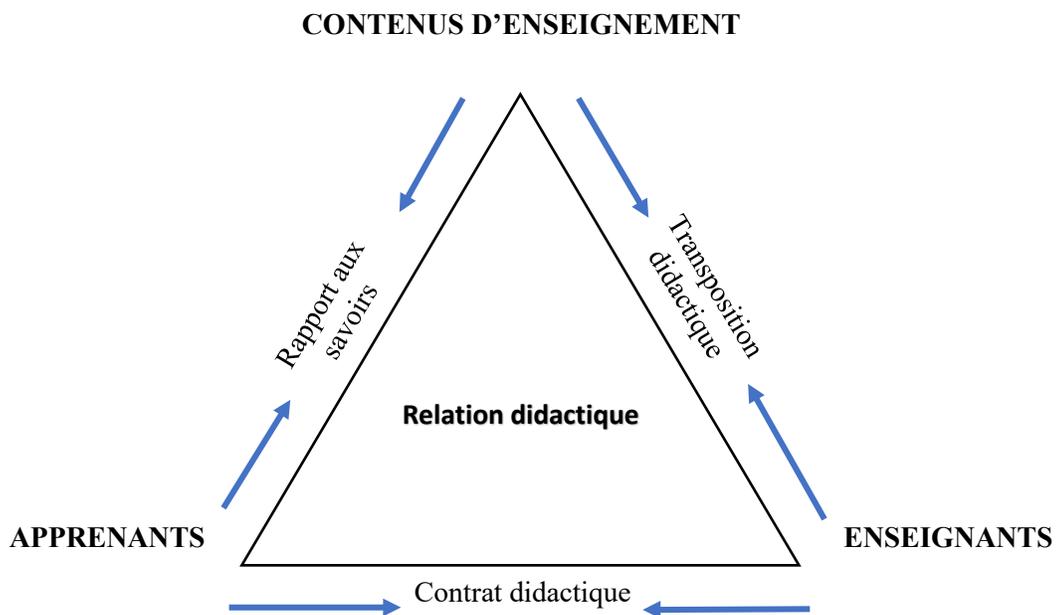
Tout d'abord, alors que le triangle pédagogique s'intéresse à une réalité scolaire, le triangle didactique peut être transposé dans plusieurs contextes d'apprentissage. L'apprenant et l'enseignant peuvent être des acteurs du milieu scolaire, mais ils peuvent aussi être des professionnels dans le cadre d'une formation en milieu de travail ou être des individus qui partagent des connaissances en vue d'un transfert dans la vie privée (Reuter *et al.*, 2013). Dans cette optique, les contenus d'enseignement peuvent représenter un savoir théorique, un savoir-faire ou un savoir agir (compétence) que l'apprenant va acquérir au terme d'un apprentissage avec l'enseignant.

Il y a un intérêt certain, dans le cadre de cette recherche, pour l'élargissement des pôles du triangle didactique. En effet, le contexte de la FMS dépasse celui de la salle de classe et de l'école : les apprenants sont certes des élèves, mais ils sont aussi stagiaires; les enseignants sont autant les accompagnateurs en milieu de stage que les enseignants dans le milieu scolaire et les contenus d'enseignement peuvent être associés au PFPCS (pour ce qui est du cours de français), mais aussi aux savoirs théorico-pratiques – ou

pragmatiques (Perrenoud, 1998) – nécessaires à l’exercice d’un métier semi-spécialisé ou à l’insertion socioprofessionnelle. Le triangle didactique permet donc l’exploration des relations didactiques qui lient tous les acteurs de la FMS dans leur rapport au développement de la compétence en compréhension de l’écrit.

De plus, le modèle de Chevallard (1985), contrairement au triangle pédagogique, prévoit que la relation entre les pôles soit ternaire. Il s’agit, selon Schubauer-Leoni (1998), de ce qui fait l’originalité du champ de la didactique. L’étude de la relation didactique repose sur l’interaction entre enseignant et apprenant par rapport aux contenus d’enseignement. Il n’est pas possible de laisser les contenus de côté, comme le ferait l’enseignant qui privilégie le processus *former* dans le triangle pédagogique (Houssaye, 2014). Malgré cela, il existe tout de même des relations particulières qui lient les pôles du triangle didactique. La figure 2.9 présente ces dernières.

Figure 2.9 : Triangle didactique (Chevallard, 1985, 1991; Reuter et al., 2013; Robinault, 2006)



Ces relations qui lient les pôles du triangle didactique sont, rappelons-le, ternaires, même si elles relient deux pôles. Si le troisième élément jouait le rôle du mort dans le triangle

pédagogique, ce n'est pas le cas de ce triangle-ci. Chacune des relations est fortement influencée par la présence du troisième pôle.

La transposition didactique, par exemple, est la relation qui existe entre l'enseignant et le contenu. Elle est définie par Verret (1975) comme la façon dont l'activité humaine transforme les contenus d'enseignement afin de les rendre *enseignables*, donc accessibles aux apprenants (Perrenoud, 1998). Dans le cadre scolaire, il s'agit du travail que fait l'enseignant pour rendre les contenus des programmes d'enseignement accessibles aux élèves. Il s'agit finalement du processus de vulgarisation des contenus d'enseignement en tenant compte des caractéristiques des apprenants. Dans le contexte de la FMS, la transposition didactique est marquée par les exigences du PFPCS, mais aussi par les réalités diverses des élèves, celles des milieux de travail et celles de la société. Le processus de transposition didactique est au cœur du développement des compétences, car il détermine ce sur quoi l'enseignant mettra l'accent auprès de l'apprenant.

Le contrat didactique qui lie l'enseignant et l'apprenant ne fait pas l'économie des contenus d'enseignement. En effet, ce dernier repose grandement sur ceux-ci. Il correspond aux règles implicites qui façonnent la relation entre l'enseignant et l'apprenant au regard des apprentissages (Meirieu, 2015). Il représente ce que les enseignants attendent des apprenants et ce que les apprenants attendent des enseignants dans la situation d'enseignement-apprentissage (Reuter *et al.*, 2013). Ce contrat est basé sur ce que les enseignants pensent que les élèves connaissent et doivent connaître au terme du contrat, puis sur ce que les élèves connaissent et souhaitent connaître. Le contrat didactique peut être utile pour comprendre comment les acteurs de la FMS conçoivent le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Il permet de mettre la lumière sur les attentes des différents partis impliqués.

Finalement, le rapport aux savoirs est la relation qui existe entre les apprenants et les contenus d'enseignement. Ce rapport aux savoirs, comme le présente Tardif (1997), est fortement influencé par les enseignants. C'est cette relation qui marque les conceptions que se font les élèves des savoirs enseignés. Elle est donc essentielle dans une recherche qui s'intéresse aux conceptions des élèves, d'autant plus qu'elle les met en relation avec

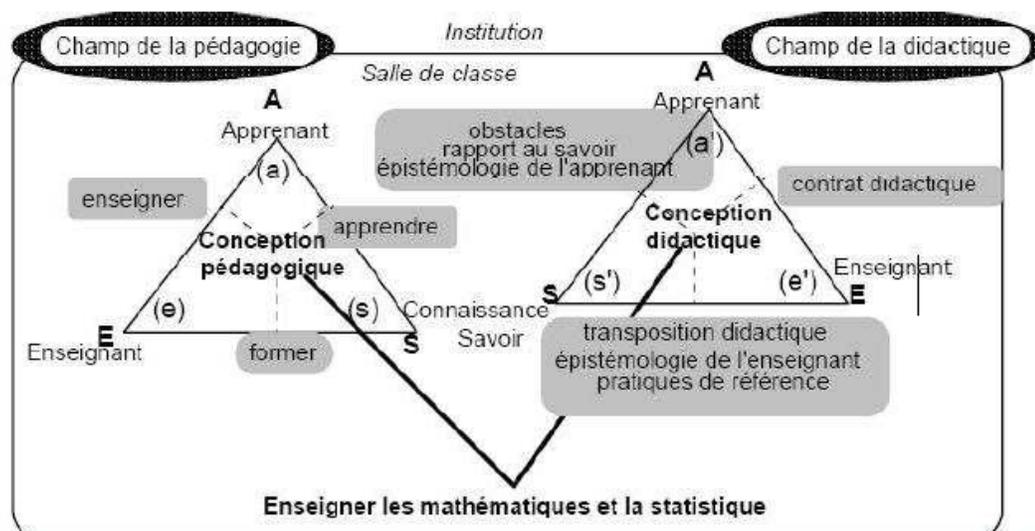
le travail de l'enseignant et, dans le cas de la FMS, aussi avec le travail de l'accompagnateur en milieu de stage.

Le regard que permet le triangle didactique sur les relations qui existent entre les différents pôles est fort pertinent dans l'étude des conceptions. Le modèle de Chevallard (1985) allie tous les éléments de la question de recherche, à savoir les apprenants (élèves/stagiaires), les enseignants (enseignants et accompagnateurs en milieu de stage) et les contenus d'enseignement (développement de la compétence en compréhension de l'écrit). Cependant, à lui seul, il ne suffit pas pour mettre au jour les conceptions des acteurs de la FMS. C'est dans son rapprochement avec le triangle pédagogique que son apport à la présente recherche est le plus riche.

2.5.3.3 Le triangle pédagogique-didactique

Le triangle pédagogique-didactique est un modèle présenté par Régnier (2000). Ce chercheur considérait que la pédagogie – champ qui s'intéresse à des phénomènes plus généraux comme l'organisation de la classe – joue de concert avec les considérations didactiques dans les situations d'enseignement-apprentissage (Régnier, 2000). Il a d'ailleurs présenté un schéma du système intégrant les deux conceptions (pédagogique et didactique) pour l'enseignement-apprentissage de la statistique en mathématiques. Ce dernier est présenté à la figure 2.10.

Figure 2.10 : Schéma du système intégrant les points de vue pédagogique et didactique



Dans le schéma de Régnier (2000), le triangle pédagogico-didactique est constitué de deux triangles distincts : d'un côté se trouve le champ de la pédagogie et de l'autre celui de la didactique. Les deux triangles sont liés par le but de la situation d'enseignement-apprentissage, soit *enseigner les mathématiques et la statistique*, mais aussi par le fait qu'ils sont conditionnés par l'institution dans laquelle la situation d'enseignement-apprentissage a lieu. Le schéma met aussi en évidence le fait que les deux triangles coexistent dans la réalité de la salle de classe.

Les travaux de Régnier (2000) mettent ainsi en évidence que, bien que les champs de la pédagogie et de la didactique s'intéressent à des objets différents, ils sont complémentaires dans l'étude et l'approche des phénomènes qui touchent l'enseignement-apprentissage. Bien que timides, des échos de cette réalité sont présents dans les réflexions portant sur la didactique du français. Simard *et al.* (2019) mentionnent à cet effet que, si la didactique concerne les savoirs à acquérir, elle s'intéresse aussi aux processus d'élaboration des savoirs, aux modes de présentation des savoirs en classe et à leur intégration par les élèves. Le fait que la didactique s'intéresse également aux modes de présentation des savoirs laisse penser à un rapprochement entre les deux champs de recherche puisque les modes

de présentation des savoirs dépendront grandement des choix pédagogiques. Récemment, Bishop et Fradet-Hannoyer (2023) ont affirmé que le champ de la didactique du français, champ en pleine mutation, ne pouvait plus distinguer les réalités pédagogiques des réalités didactiques.

Dans la même veine que Régnier (2000), la présente recherche adopte également le modèle du triangle pédagogique-didactique, mais elle pousse un peu plus loin le rapprochement entre les deux triangles. Dans la mesure où ils ont tous les deux les mêmes pôles et que les relations pédagogiques vont influencer les relations didactiques, le choix a été fait de superposer les deux triangles. Ainsi, sans nier les éléments qui distinguent les deux modèles, il est avancé, à l'instar de Bishop et de Fradet-Hannoyer (2023), qu'il est possible de faire des rapprochements entre les processus et les relations mises en évidence par les deux triangles. Le processus *enseigner* trouverait des échos dans le phénomène de la transposition didactique alors que l'enseignant se concentre sur les savoirs à transmettre. Le processus *former* serait influencé par le contrat didactique puisque ce dernier repose sur la relation qui se construit entre l'élève et ses attentes, puis entre l'enseignant et les siennes. Finalement, et il en est question dans les travaux de Tardif (1997), le rapport aux savoirs des élèves est intimement lié au processus *apprendre*, le rapport aux savoirs pouvant même compromettre l'apprentissage.

Donc, dans la présente recherche, le triangle pédagogique-didactique superposé est privilégié. Il rend compte du rapprochement et de la complémentarité entre les considérations pédagogiques et didactiques dans l'approche d'un phénomène qui se rapporte à l'enseignement-apprentissage, soit le développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS. Il permet également de situer le rôle de chacun des acteurs en relation avec les trois pôles.

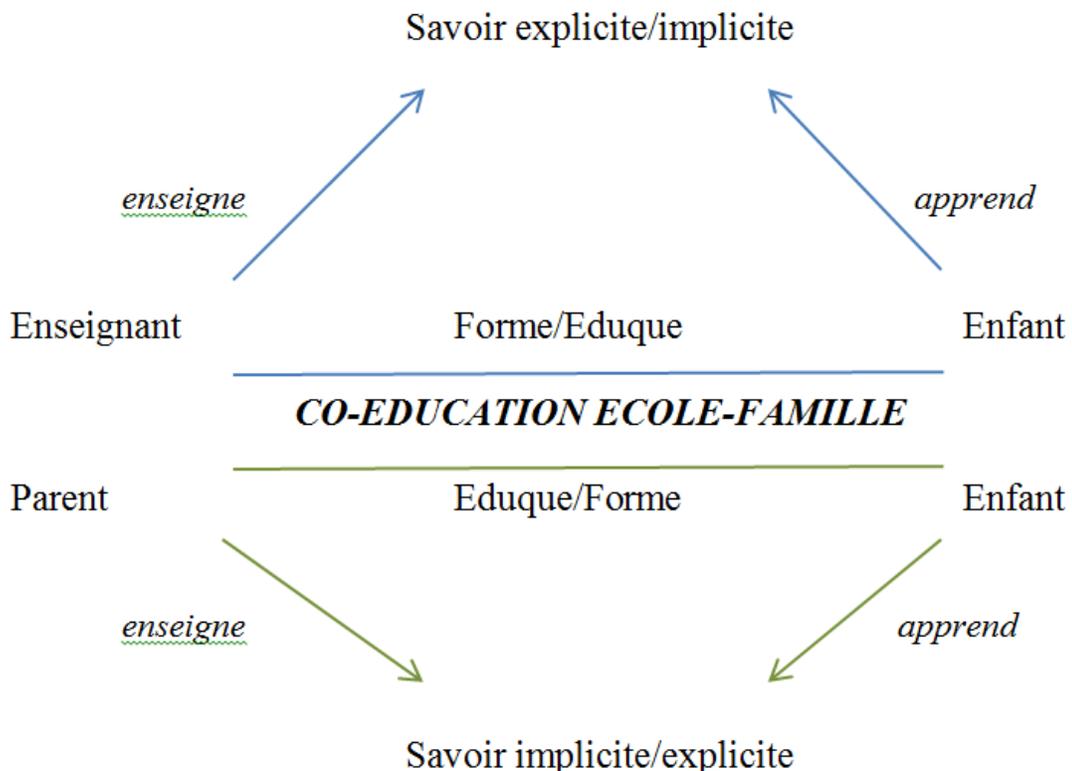
2.5.4 Les triangles pédagogique-didactiques dans le cadre de la recherche

Le choix du triangle pédagogique-didactique a été fait puisqu'il est à même de rendre compte des différents aspects qui entrent en ligne de compte dans l'étude des conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez les acteurs

de la FMS. Toutefois, puisque la FMS s’actualise selon le modèle de l’alternance travail-études, un triangle pédagogique-didactique ne peut rendre compte de toute la complexité de la situation. Les relations didactiques et pédagogiques ne dépendent pas uniquement des savoirs scolaires, des enseignants et des élèves, mais aussi des savoirs théorico-pratiques associés à l’exercice d’un métier semi-spécialisé, des accompagnateurs en milieu de stage et des élèves dans leur rôle de stagiaires. Il devient ainsi nécessaire d’adapter le modèle au phénomène étudié.

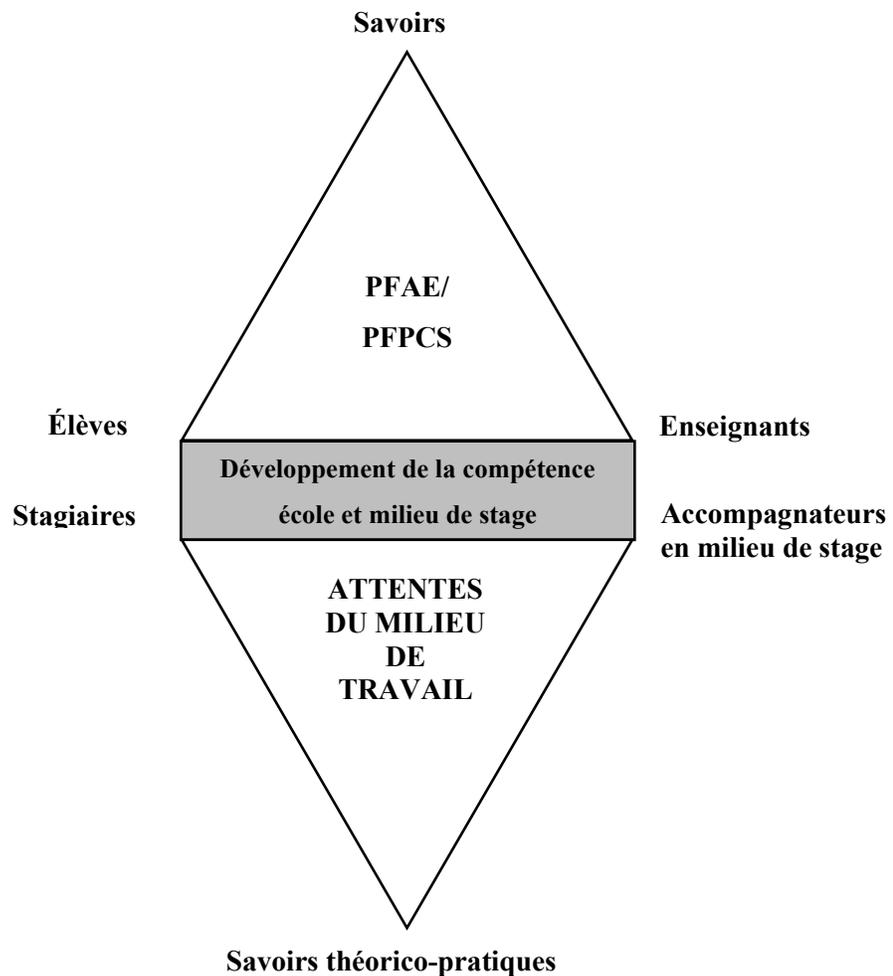
D’autres chercheurs ont adapté le triangle pédagogique. C’est notamment le cas de Pourtois et Desmet (2004), de Humbeeck, Lahaye, Balsamo, et Pourtois (2006) et de Pourtois, Desmet et Lahaye (2013). Ces derniers ont proposé un modèle double du triangle afin de rendre compte de la relation de coéducation entre l’école et le milieu familial. Ce modèle composé d’un triangle rattaché à un triangle inversé « [...] permet d’identifier la frange commune sur laquelle le parent et l’enseignant doivent s’accorder pour mettre l’enfant au cœur du processus d’apprentissage et l’éduquer ensemble, en se fixant les mêmes finalités » (Humbeeck *et al.*, 2006 : 653). Le modèle est présenté à la figure 2.11.

Figure 2.11 : Le double triangle pédagogique de Pourtois, Desmet et Lahaye (2013)



Dans le cadre de cette recherche, la proposition du double triangle inversé est envisagée pour rendre compte des spécificités du contexte de la FMS. Le triangle inversé pourrait en fait tenir compte de la réalité scolaire de l'élève en relation avec les savoirs et son enseignant et de la réalité des milieux de travail et les relations entre les accompagnateurs, les savoirs théorico-pratiques et les élèves qui ont le rôle de stagiaires. Le milieu scolaire et le milieu du travail partagent une frange commune, et c'est dans cet espace que se développent les compétences qui favorisent l'insertion socioprofessionnelle, dont la compétence en compréhension de l'écrit. Tout en respectant les rôles des différents acteurs, le modèle rend compte du fait que les savoirs développés en milieu de travail font partie du triangle pédagogique-didactique associé à la réalité du milieu scolaire. La figure 2.12 présente le modèle du double triangle tel qu'il sera envisagé dans le cadre de la présente recherche.

Figure 2.12 : Modèle du double triangle pédagogique-didactique inspiré des travaux de Pourtois, Desmet et Lahaye (2013)



Selon le modèle adopté pour la recherche, le développement de la compétence en compréhension de l'écrit s'actualise à la jonction entre le triangle pédagogique-didactique du milieu scolaire et celui du milieu de travail. Ceci est cohérent avec la visée du PFAE selon laquelle les compétences associées à la formation générale doivent être développées en complémentarité avec les milieux de stage (MELS, 2008a). En effet, le développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS ne pourrait se faire uniquement à l'école ou dans les milieux de travail. Il doit se faire en tenant compte des réalités inhérentes au programme d'études qui est prescrit par le MELS et des attentes du monde du travail en matière de compréhension de l'écrit. C'est à travers ce modèle que sont envisagés les rôles des acteurs dans le développement de la compétence en compréhension

de l'écrit. Leurs conceptions de leur rôle seront situées à l'intérieur de ce triangle à travers les relations existant entre les différents pôles.

Un élément est absent de ce modèle : les milieux dans lesquels s'insère le triangle. À ce sujet, Halté (1992) critiquait d'ailleurs le modèle du triangle didactique qui ne tenait pas compte du fait que la relation didactique s'inscrit dans les milieux scolaire, scientifique et social. Dans le cadre de cette recherche, le choix a été fait de ne pas aborder l'influence de ces milieux sur le développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS. Sans jamais renier cette influence, il semblait ambitieux de mettre en relation les conceptions des acteurs avec un ensemble de milieux. Puisque cette recherche s'intéresse aux conceptions des acteurs, le choix a consciemment été fait de présenter un modèle qui se concentre sur les relations entre les acteurs.

Donc, le développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS repose sur les relations pédagogique-didactiques qui existent entre les élèves/stagiaires, les enseignants, les accompagnateurs en milieu de stage et les contenus d'enseignement. C'est à travers ces dernières que les acteurs seront en mesure de travailler les différentes composantes de la compétence, soit le lecteur/récepteur, le texte et le contexte. C'est également dans le cadre de ces relations qu'il sera possible de faire émerger les conceptions qu'ont les acteurs de la FMS au regard de leur rôle dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit.

2.6 Objectifs de la recherche

Conformément aux éléments de contenu présentés dans la problématique, au problème de recherche qui en a résulté et aux questions qui ont interpellé la chercheuse, et ce, en cohérence avec le balisage conceptuel ci-dessus, les objectifs de la présente recherche sont les suivants :

2.6.1 Objectif général

Connaitre les conceptions d'enseignants, d'élèves et d'accompagnateurs en milieu de stage à la FMS à propos du développement de la compétence en compréhension de l'écrit et du rôle qu'ils jouent dans ce développement.

2.6.2 Objectifs spécifiques

a) Décrire les conceptions d'enseignants, d'élèves et d'accompagnateurs en milieu de stage à la FMS relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit.

b) Décrire les conceptions d'enseignants, d'élèves et d'accompagnateurs en milieu de stage à la FMS relatives à leur rôle dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit.

c) Faire ressortir les similitudes et les différences possibles entre les conceptions des enseignants, des élèves et des accompagnateurs en milieu de stage à la FMS.

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Dans le précédent chapitre, les concepts fondamentaux de la recherche, soit ceux de conceptions, de rôle, de compétence, de développement de compétence, de compréhension de l'écrit et de relation pédagogique-didactique ont été explicités. Ce troisième chapitre porte sur les choix méthodologiques faits dans le cadre de la présente recherche doctorale. Ces derniers ont permis l'atteinte des objectifs de la recherche qu'il convient ici de rappeler. Cette recherche vise à connaître les conceptions d'acteurs de la FMS relativement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit et au rôle qu'il joue dans son développement à travers la description de ces conceptions, mais aussi en faisant ressortir les ressemblances et les différences entre ces dernières.

Le présent chapitre commence par une brève présentation des orientations épistémologiques qui sous-tendent la recherche et qui définissent la posture adoptée par la chercheuse. Sont abordées les orientations méthodologiques, c'est-à-dire le type et l'approche de recherche privilégiés. L'instrument de collecte de donnée est ensuite présenté, suivi par la méthode d'analyse choisie par la chercheuse. Leur choix sera justifié eu égard aux objectifs de la recherche et au type de recherche. Finalement, les considérations relatives à l'éthique sont exposées en clôture du chapitre.

3.1 Posture épistémologique

Dans le cadre de cette recherche, une posture méthodologique dite interprétative/constructiviste a été adoptée. Savoie-Zajc (2016) définit cette posture ainsi : « Une telle posture vise une compréhension riche d'un phénomène, ancrée dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité » (p. 337). Cette dernière est en tout point cohérente avec l'objectif général de la recherche. Ce dernier vise la compréhension d'un phénomène à travers les conceptions des acteurs qui y prennent part. Puisqu'il est considéré par la chercheuse que la compréhension du phénomène ne peut être extraite sans le regard des personnes impliquées, cette posture de recherche s'est naturellement imposée.

S'intéresser au sens émergent des conceptions des acteurs de la FMS s'inscrit dans une optique interprétative telle que l'entend Savoie-Zajc (2018). C'est en effet affirmer que la présente recherche permet la compréhension d'un phénomène en s'intéressant au sens que les participants donnent à leur réalité et aux conceptions qu'ils ont de cette dernière. Cette recherche doctorale est associée au courant interprétatif puisqu'elle amène les participants à s'exprimer sur les conceptions qu'ils entretiennent à propos du développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans un contexte de formation professionnalisante. La connaissance des conceptions des acteurs est accessible à travers les expériences et les points de vue des sujets et elle permet de comprendre les situations humaines et sociales (Crotty, 1998). Cette même connaissance est également le résultat de la rencontre entre la chercheuse et les participants qui s'engagent dans une quête de compréhension (Savoie-Zajc, 2018). Affirmer que la posture adoptée est interprétative sous-tend aussi que les résultats de la recherche sont dynamiques et, surtout, temporaires (Savoie-Zajc, 2018). Puisque les expériences des participants et des chercheurs peuvent se diversifier, leurs conceptions sont appelées à évoluer, soit à travers un changement, soit à travers une cristallisation.

La chercheuse a aussi adopté une posture dite constructiviste. Le constructivisme et le courant interprétatif sont souvent associés, mais ils ne sont pas équivalents (Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 2016). Dans le constructivisme, on considère que la réalité est construite par les individus qui y prennent part. À l'instar de Deaudelin *et al.* (2005), il appert que les recherches portant sur les conceptions des individus en rapport avec un phénomène s'inscrivent dans une posture constructiviste. En effet, les tenants du constructivisme soutiennent que les conceptions sont construites par le sujet dans une interaction cognitive avec le phénomène (Bruner, 2000; Nguyen-Duy et Luckerhoff, 2007; von Glaserfeld, 1994, 1995, 2001). Cela est d'ailleurs cohérent avec la définition de la conception adoptée dans le cadre de cette recherche, soit qu'elle dépend des perceptions et des représentations des individus, le tout en lien constant avec l'environnement. La chercheuse a été interpellée par cette posture, car les objectifs de recherche mettent en lumière cette réalité. Les conceptions qui sont décrites dans le prochain chapitre sont le résultat des différentes

expériences vécues par les acteurs de la FMS en lien avec le développement de la compétence en compréhension de l'écrit.

S'intéresser aux conceptions comme fenêtres pour la compréhension et la connaissance d'un phénomène, c'est admettre l'importance que revêt l'expérience subjective pour construire la réalité. En fait, c'est soutenir que la réalité peut être appréhendée dans sa relation avec le point de vue des personnes touchées par le phénomène. La posture interprétative/constructiviste a amené à approcher l'objet de recherche – soit les conceptions des acteurs de la FMS – en admettant que la réalité est construite par les sujets à travers leurs expériences et leur vécu à propos du développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Pour avoir une compréhension du phénomène, il importe de s'attarder aux conceptions que les acteurs en ont. Une meilleure connaissance des conceptions des acteurs de la FMS est visée afin de faire émerger « un nouveau discours et une nouvelle compréhension du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2016 : 337).

Conformément à la posture adoptée dans le cadre de cette recherche, des choix ont été faits eu égard au type de recherche souhaité. Ceux-ci sont exposés dans les prochains paragraphes.

3.2 Type de recherche

La présente recherche doctorale utilise une méthodologie de type qualitatif. Elle se penche sur le phénomène de l'inadéquation entre la formation générale et la formation pratique en s'intéressant aux conceptions des acteurs telles qu'elles ont été évoquées et décrites par les participants à la recherche (Deschenaux et Laflamme, 2007; Pirès, 1997; Savoie-Zajc, 2018). Elles laissent donc place à leur subjectivité (Deschenaux et Laflamme, 2007; Savoie-Zajc, 2018). Cette recherche ne vise pas l'explication du phénomène à l'étude, mais plutôt sa compréhension en « [...] donn[ant] une place prépondérante [...] aux significations des sujets » (Anadón, 2018 : 30-31). Il s'agit également d'une recherche qualitative, car les résultats de la recherche ont été construits conjointement entre la chercheuse et les participants (Savoie-Zajc, 2018). Ils émergent de la rencontre de ces subjectivités qui souhaitent comprendre le phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2018).

Cette recherche doctorale est aussi exploratoire. Selon Van der Maren (2004), la recherche exploratoire permet de combler un vide, que ce dernier soit de nature théorique, méthodologique, ou autre. Ceci représente exactement l'intention derrière la présente recherche. Elle vise la production de connaissances sur un objet jusqu'alors peu étudié. Ici, il s'agit des conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez des enseignants, des élèves et des accompagnateurs en milieu de stage à la FMS. Le choix de la recherche exploratoire, bien qu'il se soit imposé par l'objet de recherche, était aussi cohérent avec l'objectif général de la recherche qui vise la connaissance d'un phénomène. Il trouvait également écho dans le troisième objectif spécifique visant l'émergence des ressemblances et des différences entre les conceptions des acteurs. L'idée de « faire émerger » sous-tend l'exploration de ce phénomène sous cet angle pour la première fois. Il importe finalement de mentionner que la recherche exploratoire offre une grande liberté face à la découverte de l'objet de recherche.

Finalement, de façon cohérente avec les deux premiers objectifs spécifiques de la recherche, la présente recherche doctorale en est aussi une de type descriptif. La description qualitative vise, comme son nom l'indique, la description des phénomènes. Elle permet une description approfondie en s'attardant à la réalité individuelle de chacun des participants (Sandelowski, 2000; Fortin et Gagnon, 2016), au sens qu'ils donnent à la réalité. Dans le cadre de cette recherche doctorale, le volet descriptif était essentiel afin de connaître le phénomène à l'étude. En effet, de la même manière que le lecteur de nouvelles nous décrit l'actualité afin de nous la faire connaître, le choix a été fait de passer par la description des conceptions exprimées par les acteurs de la FMS pour mieux les connaître. Le choix de la description qualitative a permis de connaître les conceptions des acteurs en les faisant ressortir de leurs propos.

Le type de recherche privilégié dans ce projet doctoral a représenté un défi interprétatif fort intéressant. Alors que les participants participaient à la mise en lumière et parfois même à la découverte de leurs conceptions, la chercheuse a été appelée à les décrire le plus fidèlement possible, tout en tentant de connaître avec précision le phénomène à l'étude. Afin de relever ce défi et d'atteindre les objectifs fixés, différents choix

méthodologiques ont été faits. Les prochains paragraphes décrivent ces choix et de quelle manière ils sont en cohérence avec les orientations sous-jacentes à la présente recherche.

3.3 Opérationnalisation de la recherche

Les choix méthodologiques présentés subséquemment ont été faits conformément aux objectifs de la présente recherche doctorale. Ces derniers, rappelons-le, visent d'abord la connaissance des conceptions qu'ont des acteurs de la FMS du développement de la compétence en compréhension de l'écrit et de leur rôle dans son développement. Pour arriver à une compréhension fine de l'objet de recherche, il a été choisi de passer par la description de ces dernières et de faire ressortir les ressemblances et les différences possibles entre elles. Le premier choix abordé sera celui relatif aux participants et aux caractéristiques recherchées.

3.3.1 Critères méthodologiques ayant influencé le recrutement des participants

Avant d'aborder les caractéristiques recherchées chez les participants à la recherche, il importe d'abord de présenter les critères méthodologiques qui ont pesé dans le recrutement de ces participants.

Le présent projet de recherche s'inscrit dans les recherches qualitatives. Les paragraphes précédents ont exposé qu'il s'agit d'une recherche qualitative exploratoire et descriptive. Le recrutement des participants s'est donc appuyé sur des critères propres à ce type de recherche. Celui-ci s'est fait dans le respect des caractéristiques de validité scientifique exposées par Savoie-Zajc (2007) relativement aux recherches de nature qualitative. Ainsi :

[...] il est intentionnel, il est pertinent par rapport à l'objet et aux questions de la recherche, il est balisé théoriquement et conceptuellement, il est accessible et il répond aux balises éthiques qui encadrent la recherche. Il est somme toute acceptable et crédible aux yeux des communautés scientifique et professionnelle auprès desquelles les résultats de la recherche seront diffusés. (Savoie-Zajc, 2007 : 100)

Le choix des participants a été fait de façon intentionnelle, car ces derniers devaient partager certaines caractéristiques. Ces caractéristiques ont défini les critères nécessaires

au choix des participants. Les critères de choix correspondent à la nature des informations à recueillir par rapport à la problématique étudiée. Procéder au choix des participants de façon intentionnelle est cohérent en tout point avec une approche de recherche qualitative. Savoie-Zajc (2007) fait d'ailleurs du critère de pertinence par rapport à l'objet de recherche un incontournable pour assurer la validité scientifique d'un échantillon qualitatif. Comme il est souhaité de connaître les conceptions des acteurs de la FMS, il apparaissait pertinent de choisir les participants parmi des individus qui avaient une expérience à la FMS.

Pour expliciter et décrire la méthode adoptée pour le choix des participants, les travaux de Pirès (1997) sont éclairants. Puisque c'est la description des conceptions de trois types d'acteurs qui est visée, l'échantillon en était un à cas multiples. Les « cas » représentent les types d'acteurs, soit les enseignants, les élèves et les accompagnateurs en milieu de stage. Toutefois, comme l'objectif de faire émerger les ressemblances et les différences entre les conceptions des acteurs était poursuivi, ces cas ne pouvaient pas être traités comme des groupes homogènes. Le recrutement des participants a donc été effectué par contraste-approfondissement (Pirès, 1997; Savoie-Zajc, 2007). Un tel type de recrutement suit trois idées directrices, soit « 1) la comparaison entre un certain nombre de cas (d'ordinaire réduit); 2) chaque cas a un certain volume de matériel empirique et fait l'objet d'une description en profondeur; et 3) chaque cas est exposé d'une façon relativement autonome » (Pirès, 1997 : 73). Ce balisage théorique était essentiel dans le but de répondre aux critères précédemment évoqués par Savoie-Zajc (2007), notamment celui de la pertinence de l'échantillon.

Certains choix ont dû être faits afin d'assurer le critère d'accessibilité des participants. De prime abord, les sujets visés par la recherche semblent facilement accessibles puisque la FMS est offerte dans une majorité d'écoles secondaires à travers le Québec. Dans la présente recherche, le choix a toutefois été fait de se concentrer sur une seule région du Québec. L'échantillon était ainsi physiquement accessible pour la chercheuse, d'autant plus que diverses consignes sanitaires ont compliqué l'accessibilité aux participants.

Finalement, tel que cela sera abordé dans la section portant sur le respect des considérations éthiques relatives à la recherche, un soin tout particulier a été pris afin de s'assurer que le recrutement des participants se fasse de façon éthique.

C'est en tenant compte de ces critères que le choix des participants a été fait de manière à assurer un recrutement des participants respectant les critères de validité scientifique en recherche qualitative. Le processus inhérent à ce recrutement est décrit dans les paragraphes suivants.

3.3.2 Choix des personnes participantes et de leurs caractéristiques

Les recherches qualitatives se distinguent par le caractère intentionnel de leur échantillon, tel que cela est précisé par Savoie-Zajc (2007). Les personnes participantes à la recherche ont été choisies en fonction de l'objet de l'étude, soit les conceptions d'acteurs de la FMS au regard du développement de la compétence en compréhension de l'écrit et de leur rôle dans son développement. Des enseignants de français à la FMS ont été approchés afin d'avoir accès à des élèves et à des accompagnateurs en milieu de stage. En procédant de cette manière, il était assuré que les sujets approchés avaient un lien avec la FMS. Les accompagnateurs en milieu de stage n'ont cependant pas été accessibles en raison de leur rapprochement avec l'enseignant de français et les élèves. C'est une superviseure en milieu de stage qui a créé le premier lien entre les accompagnateurs et la chercheure.

La chercheure s'est ensuite assurée que les participants avaient une expérience suffisante et pertinente de la FMS. Il était souhaité que les participants aient une expérience suffisante à la FMS pour être en mesure de se prononcer sur les caractéristiques de ce parcours de formation. Afin que ces derniers aient une expérience jugée pertinente eu égard à l'objet de l'étude, il était prévu que les participants aient une expérience minimale de quatre mois à la FMS. Cette durée a été choisie pour différentes raisons, que ces

dernières soient relatives à la faisabilité de la recherche ou au contexte social dans lequel elle se déroulait³.

Certaines contraintes ont toutefois été rencontrées, ce qui a fait que l'expérience minimale a dû être réduite dans certains cas. Pour les élèves, il a été plus facile de respecter l'expérience minimale de quatre mois à la FMS. En effet, puisque cette formation est d'une durée d'un an, il aurait été complexe de rencontrer des élèves qui ont une expérience de plus d'un an. Dans un même ordre d'idées, il n'était pas vraiment envisageable de rencontrer les élèves en début d'année scolaire alors qu'ils n'avaient pas un vécu suffisant à la FMS pour concevoir le développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans cette formation particulière. Tous les participants élèves ont une expérience de plus de quatre mois à la FMS, soit entre cinq et neuf mois. Ils étaient ainsi en mesure de comparer leur expérience d'élèves à la FMS avec leurs expériences scolaires passées. Ils étaient aussi à même de parler des objectifs de ce parcours de formation. Il importe de mentionner que certains élèves cheminaient dans un regroupement particulier à la FMS. Trois des cinq participants fréquentaient une classe de FMS pour les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Les exigences visant la réussite de la formation sont les mêmes, mais les jeunes évoluent dans des groupes à effectif réduit.

Pour les enseignants, il faut savoir que ce sont souvent de nouveaux enseignants qui se retrouvent dans les classes de la FMS (Bilodeau, 2017). Il fallait prévoir qu'il pourrait être difficile de trouver des sujets qui auraient une expérience de plusieurs années, même de plusieurs mois, dans ce type de classe. Le seuil de quatre mois était minimal et, par souci de contraste, il était souhaitable que les enseignants choisis aient une expérience d'une durée différente. Seulement, le contexte scolaire et régional n'a pas permis de respecter la durée minimale d'expérience. L'une des enseignantes rencontrées n'avait que deux mois d'expérience à la FMS. Le contexte pandémique allié à celui de la pénurie de main-d'œuvre dans les écoles a rendu complexe le recrutement de participants enseignants qui avaient au moins quatre mois d'expérience à la FMS. Le choix a donc été fait de ne pas

³ La recherche a été menée dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre où les employés sont appelés à changer d'emploi ou à occuper de nouvelles fonctions rapidement au sein d'une même entreprise.

tenir compte de cet élément dans le recrutement des personnes enseignantes. Il n'en demeure pas moins que les expériences des enseignantes recrutées étaient variées en temps. Les distinctions souhaitées relativement à l'expérience du personnel enseignant à la FMS ont pu être observées. De plus, toutes les enseignantes avaient des expériences de travail auprès de différentes classes et populations d'élèves, donc elles étaient en mesure de faire des liens entre les réalités vécues à la FMS et leurs expériences comme enseignantes dans d'autres classes.

Une expérience minimale de quatre mois était également requise pour les accompagnateurs en milieu de stage afin qu'ils aient accompagné minimalement le jeune dans le développement de ses compétences scolaires et professionnelles. En raison de la pénurie de main-d'œuvre qui touche plusieurs secteurs d'emplois spécialisés et semi-spécialisés, il pouvait arriver que des accompagnateurs soient appelés à changer d'emploi ou à occuper des fonctions de travail différentes pendant la durée du stage de l'élève. Il était ainsi possible que ces derniers ne puissent pas avoir une expérience de plusieurs années relativement au suivi de stage à la FMS. Toutefois, les accompagnateurs en milieu de stage rencontrés dans le cadre de la recherche avaient tous au moins quatre mois d'expérience avec les jeunes. La plupart d'entre eux avaient déjà accompagné des stagiaires dans les années scolaires précédentes. Leurs expériences étaient variées et suffisantes pour se prononcer sur les enjeux dont il est question dans la recherche.

Il fallait par ailleurs définir le nombre de participants à inclure dans la recherche. Il était prévu qu'il y ait quatre enseignants, quatre élèves et quatre accompagnateurs en milieu de stage. La chercheuse souhaitait une composition égale dans tous les groupes de participants. Toutefois, en raison de la pénurie de main-d'œuvre, du contexte pandémique et du contexte syndical, il n'a pas été possible de recruter quatre enseignants. L'échantillon est donc composé de trois enseignantes, de cinq élèves et de quatre accompagnateurs en milieu de stage, pour un total de douze participants. Le nombre de participants peu élevé est cohérent avec l'échantillon par contraste-approfondissement et le choix de critères intentionnels. Pirès (1997) soutient que ces échantillons sont souvent composés d'un nombre restreint de participants pour assurer la richesse de la collecte de données auprès de ces derniers. De plus, considérant que la présente recherche s'inscrit dans une approche

qualitative, un échantillon plus petit semblait approprié pour favoriser la compréhension du phénomène à l'étude en respectant le point de vue de chaque participant.

Les 12 participants œuvrent au sein des territoires du Centre de services scolaire des Draveurs et du Centre de services scolaire au Cœur-des-Vallées, deux centres de services scolaires dans la grande région de l'Outaouais, au Québec. Le choix de l'Outaouais a été fait non seulement parce qu'il permettait d'assurer la faisabilité de la recherche pour la chercheuse, mais également parce que la vastitude du territoire de cette région administrative permet une richesse des expériences scolaires et un contraste entre ces dernières. Au départ, les quatre centres de services scolaires de la région avaient été ciblés, mais il n'a pas été possible de recruter des participants dans chacun d'entre eux. Dans un centre de services, les enseignants ont mentionné qu'ils n'avaient pas d'intérêt à participer à la recherche. Dans le second, la pénurie de personnel qualifié a entraîné un refus du centre de services scolaire de participer à la recherche.

Avec les douze participants, il était souhaité de former des triades composées d'un enseignant, d'un élève et d'un accompagnateur en milieu de stage. Malheureusement, compte tenu du fait qu'il n'a pas été possible de recruter quatre enseignants, le fait de former des triades n'a pas été possible. Le recrutement des accompagnateurs en milieu de stage a aussi posé des défis, défis qui auraient été plus grands si la contrainte des triades avait été maintenue. En effet, un seul accompagnateur en milieu de stage rencontré travaillait auprès d'un élève participant à la recherche. Cependant, lors de la collecte de données, il est apparu évident que le fait de ne pas former de triades n'aurait pas un impact sur la quantité, la qualité et la diversité des données. En effet, au cours des entretiens avec les personnes participantes, la chercheuse a pu constater que la richesse de leurs propos ne dépendait pas de la triade enseignant-élève-accompagnateur en milieu de stage. Il a été possible de faire des liens entre les témoignages des acteurs de la FMS en l'absence des triades.

Pour s'assurer de respecter les caractéristiques d'un échantillon par contraste-approfondissement (Pirès, 1997), la chercheuse s'est assurée d'avoir des élèves ayant des milieux de stage distincts et des accompagnateurs en milieu de stage occupant des emplois

variés. La diversification des expériences n'est pas assurée par la formation de triades, mais bien par l'expérience réelle des participants. En ne formant pas de triade, il a également été possible de permettre à tous les élèves qui le souhaitaient de participer à la recherche. Il n'a pas été nécessaire de sélectionner des participants, ce qui aurait pu limiter les données recueillies dans le cadre de la présente recherche.

Le choix de l'échantillon par contraste-approfondissement tel qu'il a été construit dans le cadre de la recherche permet de répondre aux critères de crédibilité et de transférabilité en recherches qualitatives (Savoie-Zajc, 2018). Le critère de crédibilité « [...] consiste à vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2018 : 208). Ce premier critère est atteint alors que les données ont été triangulées entre les différents acteurs d'un même type, mais aussi entre tous les acteurs. Le critère de transférabilité correspond au fait que « [l]es résultats de la recherche peuvent être adaptés selon les contextes » (Savoie-Zajc, 2018 : 208). La transférabilité est assurée par la description riche associée à l'échantillon par contraste-approfondissement. Comme le soutient Pirès (1997), le fait de procéder avec un échantillon par contraste-approfondissement permet d'aller chercher une information exhaustive auprès de chaque cas étudié afin de bien le représenter. La description exhaustive du contexte dans lequel le recrutement des participants a eu lieu assure aussi le respect de ce critère.

Le tableau 3.1 présente l'échantillon des participants de la recherche ainsi que quelques caractéristiques descriptives de ces derniers. Afin de faciliter la lecture de la section des résultats, des noms ont été donnés aux personnes participantes. Ces noms ne correspondent pas à ceux des participants dans le but de respecter les considérations éthiques. Ils ont été tirés de façon aléatoire de la liste des prénoms les plus populaires de 2021 produite par Retraite Québec.

Tableau 3.1 : Échantillon des participants

Participants	Groupe d'âge/Âge	Genre déclaré	Temps à la FMS	Tâche/Stage/Emploi
Florence (Enseignante 1)	40 à 50 ans	Femme	24 mois	Enseignante de français et superviseure de stage
Léa (Enseignante 2)	20 à 30 ans	Femme	Deux mois	Enseignante de français
Juliette (Enseignante 3)	40 à 50 ans	Femme	Quatre mois	Enseignante de français et d'anglais
Chloé (Élève 1)	17 ans	Femme	Huit mois	Aide en salon de coiffure
Liam (Élève 2)	17 ans	Homme	Huit mois	Préposé au comptoir des charcuteries
Félix (Élève 3)	16 ans	Homme	Cinq mois	Aide-boucher
James (Élève 4)	16 ans	Homme	Cinq mois	Préposé à la clientèle en hôtellerie
Adam (Élève 5)	16 ans	Homme	Cinq mois	Aide-cuisinier
Mila (Accompagnatrice 1)	50 à 60 ans	Femme	Deux ans	Gérante de la section des articles saisonniers
Benjamin (Accompagnateur 2)	50 à 60 ans	Homme	Cinq mois	Préposé à la marchandise (section des surgelés)
Laurent (Accompagnateur 3)	30 à 40 ans	Homme	Plus d'un an	Directeur de l'expérience client en hôtellerie
Léonie (Accompagnatrice 4)	50 à 60 ans	Femme	Plus de deux ans	Gérante de plancher en pharmacie

3.3.3 Méthode de collecte de données

Afin de connaître les conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit d'enseignants, d'élèves et d'accompagnateurs en milieu de stage à la FMS, des entretiens de recherche qualitatifs semi-dirigés ont été menés auprès des

différents acteurs. Cet outil de collecte de données est présenté dans les prochains paragraphes, en abordant d'abord le processus encadrant la réalisation d'entretiens de pratique.

3.3.3.1 Réalisation d'entretiens de pratique

Avant de mener les entretiens selon les guides retenus dans le cadre de cette recherche, des entretiens de pratique ont été réalisés auprès de trois enseignantes et de trois élèves. Ces entretiens devaient répondre à différents objectifs. Dans un premier temps, il était souhaité de valider si le guide d'entretien permettait de respecter une durée d'entretien d'environ soixante minutes. Cela est apparu important, car il s'agit d'un critère de faisabilité de la recherche. Les entretiens de pratique ont permis de mettre en lumière que, pour le personnel enseignant, les principales questions retenues favorisaient des échanges d'environ soixante minutes. Chez les élèves, ces entretiens se sont révélés très courts. Il a été possible de réaliser que les questions étaient peut-être trop larges et trop vagues dans leur formulation.

La réalisation d'entretiens de pratique visait dans un deuxième temps la validation des questions posées aux personnes participantes. Ces entretiens ont permis de confirmer que les questions ne guidaient pas indûment le discours des participants. Elles étaient suffisamment ouvertes pour ne pas influencer les témoignages. Il a toutefois été possible de constater que le premier guide d'entretien n'était pas suffisamment explicite pour le personnel enseignant. Deux enseignantes ayant participé aux pratiques avaient toutes les deux compris que la compétence en compréhension de l'écrit était associée à la compétence à produire des textes. Ainsi, le vocabulaire a été ajusté dans les questions afin d'assurer la compréhension des enseignants. Pour les élèves, un travail similaire a été effectué. Il a cependant aussi été nécessaire de reformuler les questions portant sur le développement de la compétence en compréhension de l'écrit et sur le rôle de l'élève dans ce développement. Lors des entretiens de pratique, les jeunes rencontrés ne distinguaient pas bien ces rubriques et sous-rubriques. Cependant, dans l'ensemble, les questions présentes dans le guide d'entretien favorisaient l'émergence des conceptions dans le discours des personnes participantes. Les données recueillies lors des entretiens de

pratique trouvaient écho dans les éléments présentés dans le chapitre de la problématique et dans le cadre conceptuel. Il est ainsi apparu qu'il existait bien des liens entre les questions ciblées, les rubriques et les sous-rubriques et les concepts inhérents à la présente recherche.

Dans un troisième temps, les entretiens de pratique ont permis à la chercheuse de développer davantage son aisance et la posture à adopter dans le cadre des entretiens de recherche. Au départ, elle tentait de s'effacer le plus possible du processus afin de laisser les participants s'exprimer librement. Toutefois, elle a réalisé que cette posture pouvait être insécurisante pour certaines personnes participantes. De plus, dans la mesure où les résultats d'une recherche qualitative sont le produit des échanges entre les participants et la chercheuse, il est apparu essentiel pour la chercheuse de s'impliquer davantage. Elle semblait ainsi plus accessible auprès des personnes participantes. Ces dernières se montraient plus à l'aise de discuter et de partager leurs idées relativement à l'objet de la recherche. La chercheuse a été à même de constater l'importance de la création rapide d'un lien de confiance pour la réalisation d'entretiens de recherche riches basés sur les échanges.

Le processus encadrant la réalisation d'entretiens de pratique a permis la révision des guides d'entretien dans le but qu'ils permettent la collecte de données eu égard aux conceptions des acteurs de la FMS. Il a aussi favorisé le déroulement des entretiens dans le cadre de la recherche, car la chercheuse a pu découvrir et développer la meilleure posture à adopter. Il a aussi confirmé que cette méthode de collecte de données était la plus appropriée pour arriver à décrire les conceptions des acteurs de la FMS telles qu'elles étaient révélées dans les témoignages des acteurs. L'outil des entretiens de recherche qualitatifs semi-dirigés est présenté dans les paragraphes suivants.

3.3.3.2 Entretiens de recherche qualitatifs semi-dirigés

L'entretien de recherche qualitatif semi-dirigé est défini par Boutin (2018) qui reprend les propos de Kvale (1983 : 174) comme « [...] (souvent) semi-structuré, il ne désigne ni une conversation libre ni un questionnaire très structuré ». Pour encadrer l'entretien afin qu'il

réponde aux objectifs de la recherche, il importe de recourir à l'utilisation d'un guide d'entretien. Dans le cas d'un entretien semi-dirigé, il comporte des thématiques générales et des questions ouvertes (Boutin, 2018; Lichtman, 2013). Dans le cadre de la présente recherche, les grands concepts présentés dans le cadre conceptuel ont fait office de rubriques et de sous-rubrique dans le guide d'entretien. Le guide contenait deux rubriques : 1) le développement de la compétence en compréhension de l'écrit et 2) le rôle joué dans le développement de cette compétence. Les sous-rubriques correspondent aux notions de compétence, de développement d'une compétence, de compréhension de l'écrit et de rôle dans la relation pédagogique-didactique qui sous-tend le développement de la compétence à la FMS. Les rubriques ont été choisies pour parvenir à faire émerger et à décrire les conceptions des participants et pour faire ressortir les différences et les similitudes éventuelles entre elles.

Si l'entretien de recherche qualitatif a comme limite de donner accès à un nombre indéfini de données (De Landesheere, 1979; Foddy, 1993; Vilatte, 2007), il n'en demeure pas moins que, pour avoir accès aux constructions mentales que sont les conceptions, il importe de faire parler et de faire réfléchir les participants à la recherche. Devant ces impératifs, le choix de l'entretien s'impose comme outil de collecte de données. Il était le plus à-propos pour avoir un accès privilégié au sens que donnent les participants au phénomène étudié.

3.3.3.3 Déroulement des entretiens de recherche

Les entretiens ont été réalisés individuellement. Le choix des entretiens individuels a été fait en tenant compte notamment que les réponses d'un élève peuvent être influencées par celles des adultes (Boutin, 2018). De plus, rencontrer chaque type d'acteurs individuellement est cohérent avec le type de recrutement choisi. Dans la mesure où l'expérience unique de chacun des participants doit être explicitée, procéder par entretien individuel semblait plus approprié. Chacun a été plus à l'aise de donner des réponses uniques et authentiques aux questions qui leur ont été posées. Il faut ajouter que, comme il était souhaité de faire ressortir les ressemblances et les différences entre les conceptions des acteurs, il était judicieux de procéder de manière à ne pas influencer de quelconque

manière le discours des participants. Ces derniers n'ont pas été tentés de répondre comme les autres, car ils ne connaissaient pas leurs réponses.

Pour bien connaître les conceptions des participants à la recherche et pour avoir suffisamment de matériel pour les décrire, les entretiens ont une durée de 35 à 75 minutes. De façon générale, les entretiens avec les accompagnateurs en milieu de stage ont été plus courts. Cela s'explique entre autres par le fait qu'ils étaient rencontrés dans leur milieu de travail. Il est donc arrivé que les entretiens soient entrecoupés par des situations relatives au lieu de travail. En termes de faisabilité de la recherche, en raison des contraintes d'horaire des enseignants, des élèves et des accompagnateurs en milieu de stage, il était difficile de prévoir des entretiens de plus de 60 minutes. Toutefois, l'étendue de la durée choisie a permis de produire un corpus de données suffisant.

Les entretiens de recherche se sont tenus dans les écoles pour les enseignants et les élèves et dans les milieux de travail pour les accompagnateurs en milieu de stage. Le fait d'offrir la possibilité d'aller dans les milieux de travail a favorisé la participation des accompagnateurs en milieu de stage. En raison de la pénurie de personnel dans plusieurs services, il était impossible pour eux de se déplacer pendant plus d'une heure. Le fait de faire les entretiens dans les écoles a aussi permis un meilleur accès aux élèves et aux enseignants. Les élèves se sentaient souvent moins intimidés, car ils se trouvaient dans un lieu qu'ils connaissaient bien. Ce contexte a favorisé les échanges avec les jeunes. Pour les enseignants, un entretien a été fait dans les bureaux de la chercheuse, car l'enseignante ne souhaitait pas être dérangée par le quotidien de l'école lors de l'entretien. Il a en effet été possible de constater que les enseignantes étaient souvent dérangées lorsque les entretiens avaient lieu à l'école. Cependant, elles ont apprécié avoir la possibilité de rester dans leur milieu de travail afin de poursuivre leur journée sans déplacement à l'extérieur.

Les guides d'entretien (voir annexes C, D et E) étaient différents pour chaque groupe d'acteurs. Ils ont été conçus à partir des fondements conceptuels précédemment exposés. Ce choix a été fait de manière à favoriser la réciprocité et la compréhension entre les acteurs et la chercheuse puisque la connaissance est accessible grâce à cette interaction (Boutin, 2018; Savoie-Zajc, 2016, 2018). Les guides sont séparés en deux grandes

rubriques, soit 1) le développement de la compétence en compréhension de l'écrit et 2) le rôle joué dans son développement. La première rubrique est séparée en trois sous-rubriques : 1) ce qu'est une compétence, 2) ce qu'est la compétence en compréhension de l'écrit et 3) comment elle se développe dans le cadre de la FMS. La seconde rubrique a été séparée en sous-rubriques pour les enseignants. Dans un premier temps, il était souhaité de faire émerger les conceptions du personnel enseignant le français relativement à son rôle en comparaison avec celui de l'enseignant œuvrant en classe ordinaire. Dans un deuxième temps, il était souhaité de voir si les conceptions du rôle des enseignants trouvaient des échos dans le rôle tel qu'il est décrit dans les écrits ministériels. Pour les élèves et les accompagnateurs en milieu de stage, ces sous-rubriques n'étaient pas appropriées. Puisque la chercheuse ne souhaitait pas encadrer les discussions en termes d'actions, d'attitudes ou de gestes à poser dans la conception du rôle, des sous-rubriques n'ont pas été créées pour ces participants. Il a été priorisé de faire émerger ce qui, naturellement, ressortait du discours des acteurs lorsqu'ils devaient décrire leur rôle tel qu'ils le concevaient. Lors de l'analyse, des liens ont été faits entre les éléments du cadre théorique et les propos des participants. Il n'était cependant pas souhaité que ces liens leur soient exposés explicitement lors de l'entretien. Cela aurait pu compromettre les témoignages des participants.

Pour chacune des rubriques et sous-rubriques, des questions ont été préparées en amont. Cela a permis d'amorcer la discussion avec les participants dans un contexte plus encadrant. Toutefois, pour la suite des entretiens, ce sont les réponses des participants qui ont fait émerger les questionnements. Puisqu'il s'agit d'un entretien semi-dirigé, il est possible, voire souhaitable, que des sous-questions émergent dans le cadre de l'entretien (Boutin, 2018; Savoie-Zajc, 2016). Ces nouvelles questions ont permis d'avoir des précisions et des approfondissements sur les conceptions des différents acteurs. Il s'agissait aussi d'une occasion pour la chercheuse de valider sa compréhension des propos des participants. Dans le cadre d'une recherche qualitative, les données sont tirées des propos des personnes participantes. Pour rendre un portrait juste de la situation, il était indispensable de poser des questions d'éclaircissement lorsque cela était nécessaire.

Toutes les questions qui amorçaient les rubriques étaient des questions ouvertes pour faciliter l'émergence d'idées et de points à approfondir⁴.

3.3.3.4 Défis rencontrés en lien avec les entretiens de recherche

Malgré toute la préparation et les considérations pour les éléments théoriques encadrant la tenue d'entretiens semi-dirigés, différents écueils ont été rencontrés lors des entretiens avec les participants. Avec les élèves, il a été nécessaire de poser des questions simplifiées. Cela leur donnait la chance de présenter un élément de réponse à la fois. Lorsque les questions étaient trop ouvertes, ils peinaient à trouver les mots justes pour rendre compte de ce qu'ils pensaient. La simplification de certaines questions a toutefois rendu plus difficile la mise en mots d'idées complexes. Cela pouvait limiter le discours de certains élèves.

Puisque certaines enseignantes n'étaient pas légalement qualifiées, il a fallu prendre le temps de définir certains termes, mais surtout de les rassurer. En effet, elles avaient parfois l'impression de ne pas avoir la légitimité pour répondre aux questions. Les entretiens avec les accompagnateurs en milieu de stage ont aussi exigé une reformulation des questions. Cela a entraîné plusieurs digressions. Les accompagnateurs, tout comme les enseignantes, avaient aussi la crainte de ne pas avoir la légitimité de participer à un projet de recherche doctorale. La chercheuse a été à même de constater la flexibilité essentielle à la démarche d'entretien semi-dirigé, mais aussi l'importance du lien à créer avec les participants (Boutin, 2018; Savoie-Zajc, 2018).

À la suite des entretiens, il était prévu que les participants puissent réagir aux écrits de la chercheuse afin d'assurer que les données représentent réellement leurs propos. Savoie-Zajc (2018) présente cette façon de faire comme un processus de triangulation indéfinie, alors que les réactions des sujets permettent et favorisent l'émergence de nouvelles

⁴ Boutin (2018) prévoit toutefois de faire attention à ce genre de questions lors des entretiens avec des adolescents. Ainsi, bien que les questions ouvertes soient privilégiées dans les entretiens semi-dirigés, une trop grande ouverture peut être perçue par les jeunes comme un manque d'intérêt de la part du chercheur. Lors de la tenue des entretiens, la chercheuse s'est assurée de tenir compte des particularités des participants interviewés.

données. Chaque ajout ou rectification des participants aurait fait partie du corpus de données, mais il aurait été identifié comme élément ayant émergé après les entretiens. L'enrichissement du corpus que permet la triangulation indéfinie visait à favoriser l'approfondissement de chacun des cas représentés par les personnes participantes à la recherche. La chercheuse a fait parvenir les verbatims aux participants qui le souhaitaient. La plupart des accompagnateurs en milieu de stage ne tenaient pas à revenir sur les réponses fournies. Tous les participants ayant reçu le compte-rendu de la rencontre n'ont pas donné suite au courriel de la chercheuse. Toutefois, précisons qu'à la fin de chaque entretien, la chercheuse a pris soin de faire une synthèse des propos des participants tels qu'ils avaient été reçus et pris en notes. Les participants ont tous mentionné que cela représentait fidèlement ce qu'ils avaient voulu dire. Ainsi, la triangulation indéfinie n'a pas fait partie du processus d'enrichissement des données comme cela avait été prévu. Toutefois, il a été déterminé que le compte-rendu des réponses fournies était cohérent et ne représentait pas une interprétation de la chercheuse en raison du temps pris à la fin de chaque entretien pour faire une synthèse détaillée des témoignages.

Une fois la collecte de données bien encadrée par l'outil de collecte de données, il est apparu pertinent de se questionner sur la méthode d'analyse à privilégier pour répondre aux objectifs de la recherche. Le choix de la méthode d'analyse est présenté au point suivant.

3.3.4 Méthode d'analyse de données : analyse thématique

Les entretiens de recherche ont été retranscrits sous la forme de verbatim afin de rendre possible l'analyse des données. Le contenu de ces verbatim a été analysé pour arriver à décrire les conceptions et à faire ressortir les ressemblances et les différences possibles qui existent entre elles. Il était cependant nécessaire de procéder à l'analyse des données en adoptant une méthode claire. Le travail d'analyse a reposé sur une analyse de contenu au sens où l'entendent Leray et Bourgeois (2016), soit une méthode qui « [...] permet au chercheur de recueillir des données à partir d'un ensemble de documents afin de détecter les thèmes et idées qui en ressortent » (p. 427). Cependant, à l'instar de Paillé et Mucchielli (2016, 2021), l'analyse de contenu apparaissait trop large pour décrire spécifiquement

comment les témoignages recueillis seraient analysés dans la présente recherche. En effet, il serait possible d'indiquer que toutes recherches qualitatives, alors qu'elles s'attardent aux mots, procèdent par analyse de contenu pour analyser les données recueillies. Ce raccourci ne rendrait toutefois pas compte des différentes analyses qu'il est possible de faire des contenus (Miles et Huberman, 2003). C'est dans cette optique que le choix a été fait de préciser le type d'analyse de contenu réalisé dans le cadre de cette recherche.

Les données ont été analysées dans un processus d'analyse de contenu de nature thématique. L'analyse thématique « consiste [...] à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens, d'un document organisationnel ou de notes d'observation » (Paillé et Mucchielli, 2016 : 236). Cette méthode d'analyse est souvent priorisée dans le cadre d'une recherche descriptive comme celle présentée dans le cadre de cette thèse. De plus, elle était cohérente avec les objectifs de recherche qui visent à faire émerger les conceptions, à les décrire et à constater en quoi elles sont semblables ou non. Dans le cadre de cette recherche, l'analyse thématique a pour fonction de documenter une réalité en repérant des thèmes, mais aussi en vérifiant leur récurrence, leur complémentarité, leur opposition, etc. (Paillé et Mucchielli, 2016, 2021). Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2016), l'analyse thématique « [...] est d'abord et avant tout une méthode servant au relevé et à la synthèse des thèmes présents dans un corpus » (p. 253). Miles et Huberman (2003) privilégient ce genre de méthode d'analyse puisqu'elle est plus clairement énoncée et qu'elle permet d'arriver à des conclusions « claires, vérifiables et reproductibles » (p. 15). L'analyse thématique serait donc une solution possible à l'apparent obscurantisme méthodologique relatif aux recherches qualitatives (Miles, 1979; Miles et Huberman, 2003; Deschenaux et Laflamme, 2007).

Cet avis est partagé par la chercheure auteure de la présente thèse puisque l'analyse thématique s'actualise selon une démarche rigoureuse, itérative et soulevant des réflexions pour toute sa durée. Dans le cadre de la présente recherche doctorale, lorsque les données des entretiens ont été retranscrites, les verbatim ont été découpés en thèmes et en sous-thèmes dans une démarche de thématization continue (Paillé et Mucchielli, 2016, 2021).

Cette démarche « [...] consiste en une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de l'arbre thématique » (Paillé et Muchielli, 2016 : 241). Si ce type de démarche demande plus de temps, il permet une analyse riche du corpus (Barbeau Brunelle, 2017; Paillé et Mucchielli, 2016, 2021). Procéder ainsi a facilité la mise en exergue des différences et des similitudes possibles entre les conceptions des trois types d'acteur.

La thématisation continue a été faite en plusieurs étapes. Dans un premier temps, la lecture des verbatims a été faite à plusieurs reprises dans le but de se familiariser avec les contenus. Il a ainsi été possible de faire ressortir certains éléments intéressants, mais moins pertinents relativement aux objectifs de la recherche. Leur thématisation n'était donc pas essentielle, mais ils ont été conservés afin d'enrichir la discussion des résultats et de proposer de nouvelles avenues pour de futures recherches.

Une fois cette première lecture terminée, la chercheuse a fait une première annotation des thèmes émergents. Ces thèmes ont été consignés dans un relevé des thèmes (annexe F). Dans ce relevé, les thèmes émergents ont été inscrits et, rapidement, il a été possible de faire des rapprochements, de les considérer comme des sous-thèmes, de mettre certains thèmes en opposition afin de construire l'arbre thématique. Cette seconde étape a été effectuée sur des supports en version papier. Pour la chercheuse, cette façon de faire a facilité la manipulation des thèmes en émergence. Il était possible de déplacer physiquement les thématiques, ce qui permettait d'avoir un aperçu dynamique de la thématisation du corpus.

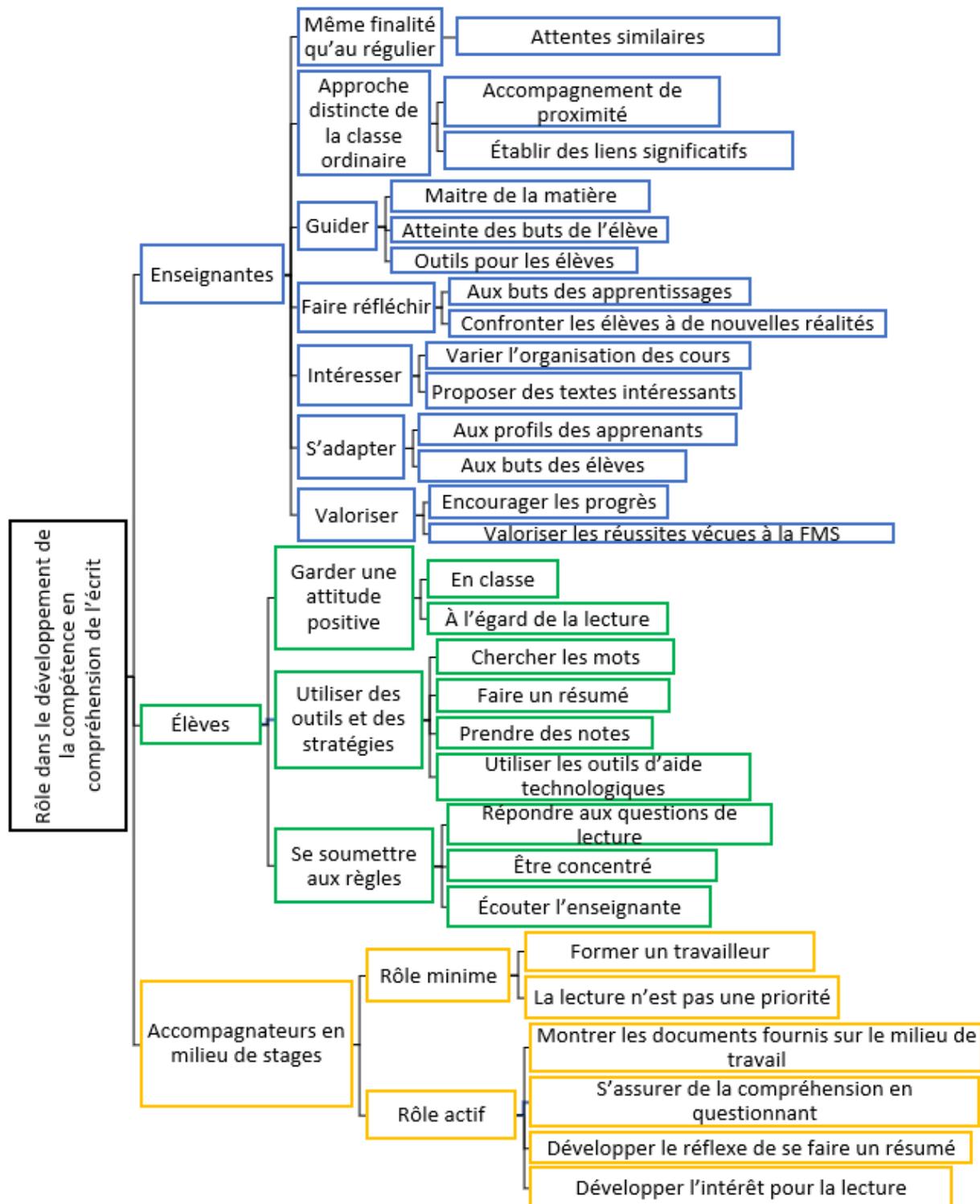
Lors de la lecture des verbatim, l'identification des thèmes et des sous-thèmes a été effectuée selon une logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2018). Les éléments du cadre théorique ont servi à thématiser les données. Cette façon de procéder tient compte de ce que Paillé et Mucchielli (2016, 2021) identifient comme la sensibilité théorique et expérientielle du chercheur. La chercheuse a été influencée par cette sensibilité lors de l'analyse. Les allers-retours entre les données et le cadre conceptuel sont propres à la nature des recherches qualitatives, soit de passer par un processus itératif (Denis, Guillemette et Luckerhoff, 2019; Diallo et Fall, 2019; Durocher, 2016). Toutefois, le soin

a été pris de ne pas trop rapidement utiliser la terminologie du cadre conceptuel pour procéder à la thématisation continue. Les termes employés par les participants sont riches de sens. Il faut faire attention de ne pas trop rapidement les gommer dans le but d'établir des liens avec le cadre conceptuel (Paillé et Muchielli, 2016, 2021). Le souci de rendre compte de la réalité telle qu'elle est conçue par les participants de façon cohérente avec la posture et le type de recherche a été présent tout au long de la démarche. Ainsi, on retrouve davantage l'influence du cadre conceptuel dans la formulation des thèmes, car ces derniers représentent souvent des regroupements de sous-thèmes abordés par les participants. La plupart des sous-thèmes correspondent à des éléments mentionnés tels quels dans les verbatims.

Lorsque cette étape de la thématisation a été terminée, l'arbre thématique a été élaboré. Ce dernier comprend les rubriques et les sous-rubriques identifiées dans le guide d'entretien. Il s'agit des principales branches de l'arbre. Ensuite, on retrouve les thèmes et les sous-thèmes qui ont émergé de l'analyse. Ces derniers ont été identifiés par des couleurs afin de bien identifier quels thèmes et sous-thèmes étaient présents dans le discours d'un ou de plusieurs groupes d'acteurs. Le processus de regroupement des thèmes a été effectué à l'aide du logiciel NVivo. Il a permis de rattacher les propos des participants aux thèmes et aux sous-thèmes. Cela a facilité la recension des ressemblances et des différences dans les propos des participants, mais a exigé des retours dans les verbatim. En effet, les seuls propos des participants, en dehors du contexte des entretiens, pouvaient laisser place à d'autres interprétations. La relecture des verbatim, à cette étape, a permis d'assurer que les propos retenus servaient adéquatement les thèmes et les sous-thèmes identifiés.

Le travail fait à l'aide du logiciel a été indispensable dans l'élaboration de la légende associée à l'arbre thématique. Comme il était souhaité de faire émerger les ressemblances et les différences entre les conceptions des acteurs de la FMS, un code de couleurs a été créé. Il permet aux lecteurs et à la chercheuse de voir en un coup d'œil les thèmes et sous-thèmes qui trouvent écho chez plusieurs groupes de participants. La figure 3.1 représente un aperçu de l'arbre thématique.

Figure 3.1 : Branche de l'arbre thématique portant sur les conceptions du rôle que jouent les acteurs dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit



Finalement, le choix de l'analyse de contenu de nature thématique est cohérent avec l'approche de recherche, mais également avec le type de recherche. Puisque l'objet de cette recherche est peu connu, la méthode d'analyse doit laisser place à la découverte. C'est le cas de l'analyse thématique par thématization continue. Elle permet aux propos des participants de prendre une place centrale en étant à la source même de l'émergence des thèmes. Cette façon de faire l'analyse des données impose un processus rigoureux, ce qui constitue un aspect rassurant dans l'approche d'un phénomène peu connu.

3.4 Tableau récapitulatif des choix méthodologiques

Pour clore cette section portant sur l'opérationnalisation de la recherche, un tableau-synthèse des choix méthodologiques est présenté. Ce dernier met en relation les éléments présentés précédemment et les objectifs de la recherche.

Tableau 3.2 : Tableau-synthèse du cadre méthodologique

CONCEPTIONS D'ENSEIGNANTS, D'ÉLÈVES ET DE SUPERVISEURS DE STAGE DE LA FMS RELATIVES AU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT		
POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE		
Posture interprétative/constructiviste		
<p><i>Courant interprétatif</i> Connaissances accessibles grâce au point de vue et à l'expérience que les participants ont du phénomène, dans l'interaction avec la chercheure</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Nécessité de faire parler les participants de leur expérience du phénomène</p>	<p><i>Constructivisme</i> La réalité des participants est construite en fonction de leur vécu et de leurs expériences</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>S'intéresser aux conceptions, c'est souhaiter avoir accès à la réalité telle qu'elle est construite mentalement par les participants</p>	
TYPE DE RECHERCHE		
<p><i>Qualitative/interprétative</i> Vise la compréhension du phénomène en s'intéressant à l'expérience subjective des participants</p>	<p><i>Exploratoire</i> Vise la production de connaissances sur un objet peu connu, à combler un vide</p>	<p><i>Descriptive</i> Description de l'objet de la recherche en s'intéressant à la réalité individuelle des participants</p>
OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE		
<p><i>Connaitre les conceptions d'enseignants, d'élèves et d'accompagnateurs en milieu de stage à la FMS à propos du développement de la compétence en compréhension de l'écrit et du rôle qu'ils jouent dans ce développement.</i></p>		
Objectifs spécifiques	Instrumentation	Participants
<p>Décrire les conceptions d'enseignants, d'élèves et d'accompagnateurs en milieu de stage de stage à la FMS relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit</p>	<p>Entretiens semi-dirigés individuels (n = 12)</p>	<p>Trois enseignantes (Florence, Léa et Juliette)</p> <p>Cinq élèves (Chloé, Liam, Félix, James et Adam)</p> <p>Quatre accompagnateurs en milieu de stage (Mila, Benjamin, Laurent et Léonie)</p> <p>Chercheure</p>
<p>Décrire les conceptions d'enseignants, d'élèves et d'accompagnateurs en milieu de stage à la FMS relatives à leur rôle dans le</p>	<p>Entretiens semi-dirigés individuels (n = 12)</p>	<p>Trois enseignantes (Florence, Léa et Juliette)</p>

développement de la compétence en compréhension de l'écrit		Cinq élèves (Chloé, Liam, Félix, James et Adam) Quatre accompagnateurs en milieu de stage (Mila, Benjamin, Laurent et Léonie) Chercheure
Faire ressortir les similitudes et les différences possibles entre les conceptions des enseignants, des élèves et des accompagnateurs en milieu de stage à la FMS	Verbatims tirés des entretiens semi-dirigés individuels (n = 12)	Chercheure
ANALYSE DES DONNÉES : ANALYSE DE CONTENU DE NATURE THÉMATIQUE		
<p><u>Objectifs spécifiques 1 et 2</u></p> <p>La description des conceptions des différents types d'acteurs relativement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit et à leur rôle dans son développement est possible grâce à une démarche de thématisation continue. L'analyse thématique est réalisée selon une logique inductive modérée. Les conceptions sont décrites à la lumière des thèmes et des sous-thèmes qui ont émergé relativement aux rubriques et aux sous-rubriques (compétence, compréhension de l'écrit, développement de la compétence en compréhension de l'écrit, rôle dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit sous l'angle du triangle pédagogique-didactique).</p> <p><u>Objectif spécifique 3</u></p> <p>L'analyse de contenu de nature thématique permet l'atteinte de cet objectif puisqu'elle permet la mise en relation des ressemblances et des différences entre les conceptions des acteurs par le biais des thèmes et des sous-thèmes qui ont émergé. Ces similitudes et distinctions ont été examinées à travers les conceptions des acteurs d'un même type, mais aussi entre les différents types d'acteurs. Puisque ce travail dépend du processus visant la description des conceptions des participants, il est aussi teinté d'une logique inductive modérée. Les éléments du cadre conceptuel permettent d'encadrer la mise en relief des similarités et des disparités entre les conceptions des acteurs.</p>		

3.5 Respect de l'éthique de la recherche

Conformément aux exigences inhérentes à la tenue d'un projet de recherche, différents moyens ont été mis en place afin de respecter les normes éthiques. Dans un premier temps, ce projet doctoral a été présenté au comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski et n'a débuté que lorsque ce dernier a été approuvé (annexe G). La chercheuse a communiqué avec les centres de services scolaires visés afin d'obtenir le droit de communiquer avec les directions des établissements d'enseignement secondaire qui offrent la FMS. Il était nécessaire d'avoir l'approbation du personnel de gestion scolaire avant de faire des démarches auprès des enseignants. De plus, ce sont ces mêmes individus qui ont dirigé la chercheuse vers les enseignants de français à la FMS. Les enseignants qui ont donné leur accord pour participer à la recherche ont parlé du projet de recherche aux élèves. La chercheuse s'est aussi déplacée pour rencontrer les jeunes et leur expliquer le but de sa recherche. Elle a contacté par téléphone les accompagnateurs en milieu de stage qui avaient montré de l'intérêt pour le projet de recherche afin de leur présenter ce dernier. Tous les participants potentiels ont ensuite eu à remplir un formulaire de consentement (annexes H et I). Les élèves, compte tenu de leur âge, ont fait signer le formulaire par un parent ou un tuteur. Il était souhaité qu'ils signent eux aussi le formulaire afin qu'ils prennent réellement connaissance de ce à quoi ils s'engageaient. C'est en fonction des volontaires que les groupes d'acteurs ont été formés en tenant compte de la volonté de contraste inhérente à la recherche. Avant les entretiens, le consentement des participants a de nouveau été vérifié. Il leur a été mentionné qu'ils pouvaient se retirer du projet de recherche en tout temps avant, pendant et après l'entretien. La chercheuse a pris le temps de leur rappeler les différentes modalités de la recherche. À cette étape de la recherche, un deuxième consentement des parents n'a pas été demandé, car le simple refus de l'élève de participer à l'entretien était suffisant pour le retirer de la liste des participants. Toutes les personnes participantes se sont vu attribuer un prénom fictif afin de conserver la confidentialité de chacun. Ces noms ont été choisis par la chercheuse afin d'assurer que l'anonymat de chacun soit préservé. Ils ne tiennent compte d'aucune des particularités relatives au nom réel du participant. Seul le sexe déclaré du participant a été respecté pour rendre compte justement des participants à la recherche. Finalement, il est

prévu de transmettre les résultats de cette recherche aux participants lorsqu'elle aura été approuvée pour publication.

C'est ainsi que se termine le chapitre portant sur la méthodologie de la recherche. Le quatrième chapitre porte sur les résultats de la recherche, résultats obtenus à travers l'analyse thématique.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, les résultats de la recherche sont exposés. Les conceptions des enseignantes, des élèves et des accompagnateurs en milieu de stage relativement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit et au rôle joué dans son développement seront décrites. Ces descriptions permettent l'atteinte des deux premiers objectifs de la recherche. La section qui clôt ce chapitre s'intéresse au troisième objectif fixé. Il y est question des similitudes et des différences entre les conceptions de tous les acteurs⁵.

4.1 Présentation des participantes enseignantes

Dans les prochains paragraphes, les trois enseignantes ayant participé à la recherche sont brièvement présentées.

4.1.1 Florence (Enseignante 1)

Florence est une enseignante formée en enseignement en adaptation scolaire. Elle cumule plus de 20 années d'expérience auprès des élèves HDAA. Elle a fait le choix, il y a deux ans, d'enseigner au Parcours de formation axée sur l'emploi. Elle enseigne le français à la FMS et à la Formation préparatoire au travail (FPT). Dans le cadre de sa tâche d'enseignante, elle a l'occasion de superviser les stages de certains élèves. Elle enseigne dans une école secondaire de la ville de Gatineau.

⁵ Afin de faciliter la prise en connaissance des résultats par le lecteur, les propos des participants ont été soumis à un procédé de toilettage. La nature et la teneur des témoignages ont été conservées avec soin, mais les hésitations ont été supprimées.

4.1.2 Léa (Enseignante 2)

Léa est une étudiante-enseignante qui poursuit sa formation universitaire au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. Elle en est à sa troisième année de formation. Elle a été sollicitée par une école secondaire de la grande région de l'Outaouais pour reprendre un contrat comme enseignante de français à la FMS. Le jour de l'entretien, cela faisait environ deux mois qu'elle avait accepté le contrat.

4.1.3 Juliette (Enseignante 3)

Juliette travaille dans le milieu scolaire depuis plusieurs années. Elle n'a pas de brevet d'enseignement, mais elle obtient des contrats d'enseignement depuis trois ans. Elle a eu l'occasion d'enseigner le français dans des classes ordinaires il y a deux ans. Juliette enseigne pour la première fois à la FMS. Elle est responsable du cours d'anglais et du cours de français.

4.2 Conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez les enseignantes

Le premier objectif de la recherche est de décrire les conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit des enseignants, des élèves et des accompagnateurs en milieu de stage. Cette présente section s'intéresse aux conceptions des enseignantes. Elles ont été révélées à la suite des entretiens menés dans le cadre de la présente recherche.

Le canevas d'entretien avait comme première rubrique les conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Pour arriver à décrire les conceptions des enseignantes, les questions se sont concentrées sur trois sous-rubriques : 1) la conception de la notion de compétence, 2) la conception de la notion de compétence en compréhension de l'écrit et 3) la conception du développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la Formation menant à l'exercice d'un métier

semi-spécialisé (FMS). L'analyse thématique faite selon le processus de la thématisation continue a fait émerger des thèmes et des sous-thèmes. C'est à travers ceux-ci que sont décrites les conceptions des enseignantes dans les prochains paragraphes.

4.2.1 Conceptions de la notion de compétence

Dans un premier temps, il était souhaité de faire émerger la manière dont les trois enseignantes concevaient la notion de compétence. Le tableau 4.1 présente les thèmes et les sous-thèmes relatifs à cette sous-rubrique.

Tableau 4.1 : Conceptions de la notion de compétence chez les enseignantes

Rubrique	Conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez les enseignants		
Sous-rubrique	Conceptions de la notion de compétence		
Thèmes	Caractère abstrait	Capacité	Caractère développemental
Sous-thèmes	1 : Réalité dans les encadrements ministériels	1-2-3 : Être capable d'accomplir une tâche	1-3 : Se développe à travers la pratique
	1 : Vocabulaire administratif et complexe	1 : Capacité et excellence	2 : Se développe tout au cours de la vie
	2 : Sentiment chez un individu	2 : Capacité et bien de la collectivité	3 : Se développe par l'acquisition de plusieurs savoirs
		2 : Capacité et lien avec l'intelligence	1-2-3 : Se développe à travers diverses actions
Participant	1 : Florence	2 : Léa	3 : Juliette

D'entrée de jeu, dans le discours des enseignantes, il est possible de remarquer que la compétence possède un volet plus abstrait, mais qu'elle peut se concrétiser dans le réel.

Le premier thème ayant émergé des propos des enseignantes est celui du caractère abstrait de la compétence. Il se décline en trois sous-thèmes, soit 1) une réalité dans les encadrements ministériels, 2) un vocabulaire administratif et complexe et 3) un sentiment chez un individu. La conception de Florence repose en partie sur le fait que la compétence trouve peu d'écho dans sa salle de classe auprès des élèves. L'enseignante mentionne d'emblée que les compétences sont des éléments que l'on retrouve dans les différents documents produits par le ministère de l'Éducation. Elles sont inscrites « dans la progression des apprentissages, c'est ce qu'on voit dans le bulletin [...]. Et c'est dans le cadre d'évaluation aussi ». De tels documents inspirent Florence dans sa conception de la notion de compétence. Pour elle, il s'agit de « ce qu'on est supposé faire avec les élèves sur papier » en fonction des encadrements qui régissent la profession enseignante. La compétence est ainsi conçue comme une donnée statique. Elle ressort des documents officiels et elle existe sur papier, mais elle n'a pas de rayonnement dans la salle de classe.

Le deuxième sous-thème se rapportant au thème du « caractère abstrait », soit celui du « Vocabulaire administratif et complexe », découle directement du sous-thème précédent. Pour Florence, la compétence est conçue comme un terme administratif et complexe. Comme cela a été mentionné précédemment, la compétence apparaît dans le bulletin des élèves, un document administratif visant le suivi des apprentissages des élèves. Elle permet de savoir ce que le MEQ souhaite que les enseignants développent avec les jeunes dans le cadre de leur travail. Cependant, si les mots existent dans les écrits administratifs, ils ne sont pas, selon la conception de Florence, utilisés en contexte avec les élèves. Elle ne conçoit pas comment la compétence peut être explicitée pour se concrétiser dans la salle de classe avec les élèves. Elle soutient d'ailleurs ceci : « On n'utilise pas nécessairement ce jargon-là avec les élèves ». L'utilisation du terme *jargon* met en lumière que l'enseignante a une conception de la compétence comme une notion complexe qui n'est pas à la portée des élèves.

Le troisième sous-thème semble en rupture avec les sous-thèmes précédents. Florence conçoit la compétence comme abstraite puisqu'elle prend racine dans les encadrements

ministériels. Pour Léa, la compétence revêt un caractère abstrait, car elle correspond à un sentiment entretenu par un individu. Selon la conception de cette deuxième enseignante, avant même de pouvoir être observée, la compétence relève du sentiment de l'individu qui visualise l'atteinte possible ou non des objectifs. Ce sentiment n'est pas perceptible. Il relève donc d'une forme d'abstraction inhérente à la notion de compétence. En effet, Léa le qualifie d'une « forme de visualisation » intrinsèque à chacun. Les conceptions de Florence et de Léa mettent en lumière le caractère abstrait de la compétence alors qu'elle s'actualise dans des documents officiels, comme vocabulaire spécialisé et comme sentiment.

Néanmoins, toutes les enseignantes rencontrées dans le cadre de la recherche conçoivent que la compétence est une capacité observable et, souvent, mesurable. Il s'agit du deuxième thème émergent des entretiens, soit la compétence comme « capacité ». Florence, Léa et Juliette ont toutes les trois abordé le premier sous-thème qui correspond à « Être capable d'accomplir une tâche ». Elles conçoivent toutes les trois la compétence comme étant la capacité (Florence et Léa) ou l'habileté (Juliette) d'un individu à accomplir une tâche ou un travail.

L'analyse des propos des enseignantes a mis en exergue que la notion de compétence conçue comme une capacité a des caractéristiques différentes pour chacune d'entre elles. Les sous-thèmes relatifs aux caractéristiques de la capacité ont été extraits des discours de Florence, de Léa et de Juliette. L'une des caractéristiques ayant émergé est l'excellence. Cela a mené à l'identification du sous-thème « Capacité et excellence ». Du point de vue de Florence, la compétence ne se limite pas au simple fait de pouvoir accomplir une tâche ou le travail demandé. Elle est le fait « d'exceller dans le but visé ou l'objectif donné ». Pour cette enseignante, la personne compétente se démarque par l'excellence de ce qu'elle accomplit.

Selon le point de vue de Léa, la capacité à accomplir la tâche, donc la notion de compétence, repose sur deux caractéristiques importantes. La première est en lien avec le

sous-thème « Capacité et bien de la collectivité ». Une personne dite compétente est en mesure de bien effectuer le travail qui est attendu et, surtout, elle s'acquitte de sa tâche en ayant le souci de la faire convenablement pour que la collectivité puisse en profiter positivement. La notion de compétence est donc conçue par Léa comme reposant sur la volonté de faire le bien autour de soi lorsqu'on exerce un métier ou que l'on souhaite atteindre un objectif. Il apparaît ainsi qu'une personne qui ferait ce qu'on lui demande pour son seul bénéfice personnel ou qui le ferait avec nonchalance ne pourrait pas être qualifiée de compétente. À ce sujet, Léa affirme ceci : « [Une personne compétente] contribue activement au bien. [Une personne incompétente], c'est quelqu'un de passif [...] qui fait fi de tout ».

La deuxième caractéristique que Léa mentionne est le fait que la compétence ne serait pas liée à l'intelligence d'une personne. Il s'agit du troisième sous-thème en lien avec les caractéristiques de la capacité, soit « Capacité et lien avec l'intelligence ». Cette enseignante conçoit que la compétence ne dépend pas de la capacité intellectuelle, mais de la capacité à faire ce qui est attendu, comme cela a été présenté plus haut. Elle donne cet exemple pour illustrer son propos :

J'ai comme un exemple dans la classe TSA, un élève qui avait une déficience intellectuelle. Il faisait tellement bien les choses, il utilisait les façons qu'on lui montrait [...] Parce que, qu'il ait une déficience intellectuelle, ça le rend incompétent : ben non, c'est le meilleur livreur de café de l'école!

Par rapport à sa conception de la notion de compétence, Léa ne fait pas de l'intelligence un élément nécessaire à l'actualisation d'une compétence. Elle reconnaît néanmoins que « ça prend une certaine capacité intellectuelle pour faire les choses ». Cependant, elle conçoit que, même si une personne est très intelligente, si elle « ne veut pas comprendre les choses, [si] elle ne pose pas de questions », elle ne peut pas être décrite comme compétente. Ainsi, Florence, Léa et Juliette conçoivent que la compétence est une capacité à accomplir une tâche. Les deux premières enseignantes caractérisent davantage cette

capacité, notamment en faisant référence aux notions d'excellence, de bien commun et d'intelligence.

Les trois enseignantes partagent aussi la conception de la compétence comme pouvant être développée par les individus. Le thème du « Caractère développemental » de la compétence regroupe les sous-thèmes en lien avec l'idée de développement sous-jacente à la compétence. Le sous-thème « Se développe à travers la pratique » a été extrait des propos de Juliette et de Florence. Pour Juliette, le développement d'une compétence repose sur la pratique. Selon la conception qu'elle s'en fait, avoir une habileté que l'on ne pratique pas ne peut pas être considéré comme une compétence. Elle affirme ceci pour clarifier sa pensée :

Pour moi, je vois une différence dans je peux être habile à quelque chose, mais j'ai besoin de me pratiquer parce que je peux être bon dans les sports, mais pour devenir compétent au hockey, pour moi, peu importe que t'as une habileté ou une facilité là-dedans, tu dois te pratiquer pis tu dois le faire le plus souvent possible pour devenir compétent.

Lorsque Florence est questionnée sur les manières dont peut se développer une compétence, sa réponse est limpide : « C'est la pratique, c'est sûr. [...] C'est de la pratique, de la pratique, de la pratique ». Elle n'hésite pas à mentionner que ses élèves sont souvent excédés de l'entendre répéter que c'est à force de pratiquer qu'ils vont devenir meilleurs. En fonction de la conception de la compétence entretenue par Florence, il est important de fournir plusieurs pratiques sous forme d'exercices et d'activités en contexte de classe pour assurer le développement des compétences chez les élèves.

Le deuxième sous-thème faisant également référence au thème de la compétence comme étant développementale est celui du développement de la compétence qui se poursuit tout au long de la vie. C'est dans les propos de Léa que l'on retrouve ce sous-thème. Selon sa conception, chaque compétence se complexifie au cours de l'existence d'une personne, donc son développement n'est jamais pleinement terminé. C'est entre autres le cas de la

compétence à marcher, exemple présenté par l'enseignante. Un bambin va ramper, faire ses premiers pas, marcher de façon plus confiante et même arriver à courir. Selon la conception de la notion de compétence chez Léa, un individu aura à développer ses compétences pour faire face aux différentes situations de sa vie, et ce, tout au long de son existence.

Le troisième sous-thème associé au thème du caractère développemental de la compétence est « Se développe par l'acquisition de plusieurs savoirs ». C'est Juliette qui, dans ses propos, établit un lien entre le développement de la compétence et la maîtrise de différents types de savoirs. Elle conçoit d'abord que la compétence repose sur des « savoirs théoriques ». Ces savoirs peuvent s'acquérir de diverses façons. Il en sera d'ailleurs question dans le prochain sous-thème. En fonction de sa conception, les savoirs théoriques sont essentiels à la compétence, mais ils ne sont pas suffisants. La compétence, conçoit-elle, dépend de savoir-faire et de savoir-être. De façon individuelle, ces deux catégories de savoirs ne résultent pas en une compétence : « [Une compétence, c]e n'est pas juste du savoir pis du savoir-faire, un moment donné, quand tu l'as assimilé, acquis, je pense que ça devient une compétence ». Selon la conception de Juliette, la réelle maîtrise d'une compétence se trouve à la jonction des savoirs, comme l'indique le sous-thème du caractère développemental de la compétence à travers un ensemble de savoirs.

Le quatrième et dernier sous-thème en lien avec le caractère développemental de la compétence est « Se développe à travers diverses actions ». Léa et Juliette décrivent ces actions au regard de la conception qu'elles ont de la notion de compétence. Ainsi, pour les deux enseignantes, la compétence peut être développée à travers l'imitation. Léa soutient que cette façon de développer la compétence existe, car les personnes autodidactes deviennent compétentes ainsi. Juliette, quant à elle, affirme que les savoirs appris en salle de classe – qui sont nécessaires à la maîtrise d'une compétence – peuvent s'acquérir de plusieurs façons. Il est possible, entre autres, de développer une compétence en regardant quelqu'un accomplir une tâche, donc en l'imitant.

Juliette mentionne d'autres actions possibles pour développer une compétence. Un individu pourrait lire un ouvrage, manipuler et même se faire expliquer une action ou un phénomène. Elle exprime sa conception ainsi :

[...] pour être capable de faire quelque chose [...], tu peux le faire de plein de façons parce que, au niveau du savoir, selon moi, tu peux regarder quelqu'un, tu peux lire et tu l'apprends très théoriquement, y a quelqu'un qui peut te l'expliquer, mais tu peux, pour certaines compétences, j'imagine, le manipuler.

Pour ces deux enseignantes, la compétence se développe par des actions, car elle doit être contextualisée pour être maîtrisée. À titre d'exemple, Juliette met de l'avant le cas de la construction d'une maison. Si quelqu'un souhaite devenir compétent à construire une maison, il ne peut pas uniquement créer des plans. Il doit se faire la main quant à l'utilisation des outils et des matériaux nécessaires à la construction du bâtiment.

Donc, les trois enseignantes conçoivent que la compétence a un caractère développemental. Tout comme c'était le cas pour le thème précédent, elles ont toutefois des conceptions distinctes de la manière dont peut se développer une compétence.

L'analyse de cette première sous-rubrique permet de mieux comprendre la conception que les enseignantes ont de la notion de compétence. Il est possible de constater qu'elle est conçue à travers différents thèmes. Les sous-thèmes qui y sont associés permettent de clarifier cette conception, mais aussi de faire ressortir les distinctions qui émergent des témoignages de chacune des enseignantes. La prochaine sous-rubrique porte sur la conception de la compétence en compréhension de l'écrit.

4.2.2 Conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit

La deuxième sous-rubrique permettant de mieux saisir les conceptions des enseignantes au regard du développement de la compétence en compréhension de l'écrit concernait les conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit. La sous-rubrique précédente amenait les enseignantes à se positionner sur la notion de compétence dans son

acception générale. Ici, il était question de faire ressortir sur quoi reposent les conceptions des enseignantes, particulièrement au regard de la compétence en compréhension de l'écrit.

Les thèmes et les sous-thèmes ayant émergé de l'analyse sont présentés dans le tableau 4.2.

Tableau 4.2 : Conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit

Rubrique	Conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez les enseignants				
Sous-rubrique	Conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit				
Thèmes	Être essentielle	Posséder une base	Faire émerger le sens	Faire des liens	Exploiter l'information
Sous-thèmes	1 : Cheminement scolaire 1-2-3 : Lecture dans tous les aspects de la vie	1-3 : Décodage 1 : Globalisation 1 : Fluidité	1-3 : Tenir compte des éléments contextuels 1-2-3 : Avoir accès à la signification 1-2-3 : Saisir les inférences et les sous-entendus	1-3 : Entre les composantes textuelles 2 : Avec le récepteur 1 : Avec la théorie 1-2-3 : À l'aide de stratégies	1-2-3 : Répondre à des questions
Participant	1 : Florence		2 : Léa		3 : Juliette

Pour bien comprendre les conceptions des enseignantes relativement à la compétence en compréhension de l'écrit, il importe de s'intéresser au premier thème ayant émergé, soit que cette compétence est essentielle pour les élèves. Ce thème se retrouve dans le discours des trois enseignantes. La réussite scolaire est le premier sous-thème relativement au caractère essentiel de cette compétence. Pour Florence, la notion de compétence est conçue comme une donnée ministérielle. Sa conception de la compétence en

compréhension de l'écrit se résume à atteindre les objectifs fixés dans le programme de français. L'enseignante conçoit ainsi que la compétence en compréhension de l'écrit est essentielle pour la réussite scolaire des élèves. La difficulté d'un élève à comprendre ce qu'il lit se répercutera dans l'ensemble des disciplines scolaires. L'enseignante affirme que « surtout à l'école, même en mathématiques, dans les compétences 1 [Situation de résolution de problèmes], la lecture est là. Si la difficulté est là, c'est un peu partout que ça se reflète ». Florence va plus loin en affirmant que plusieurs de ses élèves cheminent malgré d'importantes difficultés en lecture depuis plusieurs années. Elle soutient que la lecture est « la bête noire » des jeunes, surtout chez les garçons. Selon l'enseignante, cette réalité a eu pour effet de modifier leur trajectoire scolaire vers l'adaptation scolaire. Sa conception de la notion de compétence en compréhension de l'écrit révèle que la maîtrise de cette compétence est centrale au point qu'elle influence l'ensemble du parcours scolaire ainsi que la réussite scolaire des élèves.

Le deuxième sous-thème relatif au caractère essentiel de la compétence en compréhension de l'écrit, soit celui de la « Lecture dans tous les aspects de la vie », émerge des propos des trois enseignantes. Léa et Juliette mentionnent que la lecture est partout : au travail, dans la publicité, lors de l'achat d'une voiture, pour l'ouverture d'un compte bancaire, dans les communications gouvernementales, etc. Elles conçoivent donc que la compétence en compréhension de l'écrit est primordiale pour les élèves, et ce, pas seulement à l'école. Léa mentionne d'ailleurs que les gens qui ne comprennent pas les écrits sont à risque de se faire flouer par des individus, par la publicité, etc. Juliette souligne aussi que plusieurs documents gouvernementaux demandent une bonne compétence en compréhension de l'écrit. Le fait de ne pas les comprendre aura un impact sur une personne, qui peut s'exprimer par des amendes ou des bris de services. Bien qu'elle insiste sur la réussite scolaire, Florence partage la conception de Léa et de Juliette. La lecture se retrouve dans divers aspects de la vie d'individu. Il n'est ainsi pas possible d'en faire l'économie auprès des élèves selon la conception des trois enseignantes.

Le deuxième thème associé à la sous-rubrique de la conception de la notion de compétence en compréhension de l'écrit est celui de « Posséder une base ». Ce thème a été relevé dans les témoignages de Florence et de Juliette. Les deux femmes conçoivent que la compétence en compréhension de l'écrit n'est pas simple. Pour bien la maîtriser, il importe de posséder une base qui permettra des actions cognitives plus complexes. Le premier sous-thème en lien avec la maîtrise d'une base est le « Décodage » des symboles écrits. Pour Florence, la compréhension de l'écrit, « ça part du décodage ». Pour avoir accès à l'écrit, il importe que les élèves puissent décoder les lettres et les sons qui forment les mots. Juliette partage cette conception. Les deux enseignantes mentionnent toutefois que le décodage ne pose souvent pas problème aux élèves de la FMS. Lorsqu'ils ont de la difficulté à décoder, ils ont accès à des logiciels de synthèse vocale. Ces derniers pallient la difficulté que peut représenter le décodage. Cette aide s'avère essentielle, car la compréhension commence par cette action.

Le deuxième sous-thème est celui de la « Globalisation ». S'il s'avère important de pouvoir reconnaître chaque lettre et chaque son pour avoir une lecture plus rapide et pour faciliter la compréhension, il importe que les élèves puissent globaliser certains termes, c'est-à-dire de les reconnaître du premier coup d'œil. C'est ce que conçoit Florence. La globalisation fait partie d'une base essentielle à la compréhension.

Le troisième sous-thème en rapport au thème « Posséder une base » est la « Fluidité ». La globalisation permet d'accélérer la vitesse de lecture, car chaque mot ne nécessite pas de décodage. La fluidité dépend donc en partie du décodage et de la globalisation. Pour Florence, une lecture fluide est une clé pour la compréhension de l'écrit. Les élèves ne perdent pas le fil de la lecture lorsque cette dernière est fluide. Il devient ainsi plus simple de faire des liens et de s'interroger sur le sens des différents éléments du texte, car la lecture n'est pas systématiquement freinée. Alors, selon les conceptions que Juliette et Florence ont de la compétence en compréhension de l'écrit, cette compétence doit reposer sur une base solide qui comprend le décodage, la globalisation et la fluidité de lecture.

« Faire émerger le sens » est le troisième thème qui a ressurgi lors de l'analyse du discours des trois enseignantes. Florence, Léa et Juliette sont d'avis que la compétence en compréhension de l'écrit repose entre autres sur la capacité d'un individu à faire émerger le sens à partir de différents éléments associés au texte. Le premier sous-thème est de « Tenir compte des éléments contextuels ». Florence et Juliette ont mentionné que, pour saisir le sens d'un texte, il ne suffit pas de savoir lire les mots. Il faut être en mesure de faire parler les éléments contextuels liés au texte lu, notamment l'intonation et les types de textes. Pour arriver à faire émerger le sens du texte, il faut en saisir les intonations. Florence soutient que, si les logiciels de synthèse vocale peuvent pallier les difficultés associées au décodage, ils ne donnent pas accès à cet élément contextuel. La compréhension d'un texte ou d'un écrit repose, selon elle, sur le fait de « donner un sentiment » lors de la lecture. Connaître les caractéristiques des textes, selon la conception de Juliette, est aussi essentiel pour comprendre les écrits et leur donner un sens. La lecture des élèves devrait être influencée par leur capacité à faire émerger le sens des éléments propres à différents types de textes : titre, intertitre, illustrations, organisateurs textuels, etc.

Le prochain sous-thème eu égard au thème de l'émergence du sens est « Avoir accès à la signification ». Lors de la lecture d'un écrit, il importe de s'attarder à la signification de divers éléments pour accéder au sens. Juliette, Léa et Florence ont toutes les trois exprimé la conception que la compréhension de l'écrit repose en partie sur le fait d'être en mesure d'avoir accès à la signification des mots et des expressions. Pour Florence, cet accès au sens des mots et des expressions est primordial. Elle fait d'ailleurs de l'utilisation du dictionnaire son cheval de bataille auprès des élèves. Elle conçoit que les bris de compréhension des jeunes relèvent en grande partie du fait qu'ils ne saisissent pas bien le sens des mots. Pour Juliette, la compréhension de l'écrit passe majoritairement par le fait de saisir l'essentiel du message et du sens. Pour ce faire, comme Florence, elle conçoit que la signification des mots et des expressions est une partie intégrante de la compréhension de l'écrit. Léa partage aussi cet avis. Comprendre la signification des mots

et des expressions est essentiel pour arriver à se créer des représentations mentales lors de la lecture. Sans cette compréhension, la tâche de faire émerger le sens des écrits est ardue pour les élèves.

Le dernier sous-thème en lien avec « Faire émerger le sens » est de saisir les inférences et les sous-entendus. Les enseignantes conçoivent toutes les trois que la compréhension de l'écrit repose sur la capacité d'une personne à faire émerger le sens de ce qui n'est pas explicitement écrit dans le texte. Juliette affirme à ce propos que, pour ses élèves, le frein majeur à la compréhension est leur incapacité à faire des inférences. Sa conception suppose donc que produire des inférences est un aspect non négligeable de la compétence en compréhension de l'écrit. Selon les enseignantes rencontrées, la compréhension de l'écrit repose sur la capacité à faire émerger le sens du texte en s'appuyant sur des éléments contextuels, en ayant accès à la signification des mots et des expressions et en faisant les inférences induites par l'écrit.

Le quatrième thème relatif à la sous-rubrique de la notion de compétence en compréhension de l'écrit porte sur « Faire des liens ». Comprendre un écrit demande de la part d'une personne qu'elle soit en mesure de lier des éléments au sein même d'un texte, mais aussi des éléments issus d'autres textes. C'est ainsi que Léa, Juliette et Florence présentent leur conception de la compréhension de l'écrit. Les prochains sous-thèmes mettent en évidence les liens sur lesquels repose cette compétence. Il y a d'abord le sous-thème des liens « Entre les composantes textuelles ». Florence exprime explicitement sa conception en soulignant que la compréhension exige que l'élève fasse des liens entre les textes lorsqu'il y en a plusieurs, entre les paragraphes et entre les personnages. Quand ces liens ne sont pas faits, selon ses dires, « [...] c'est souvent là que [la compréhension] ne se fait pas ».

Le thème « Faire des liens » est aussi associé au sous-thème « Avec le récepteur ». Léa est d'avis qu'il est important que le récepteur, celui qui lit, fasse des liens entre l'écrit et sa réalité. Elle décrit ainsi la capacité d'une personne à comprendre un écrit : « Si tu

comprends quelque chose, c'est que tu arrives à faire des liens entre une notion, n'importe quoi qu'on t'a dit et une autre chose que tu connais déjà ». Selon la conception de Léa, comprendre les écrits repose ainsi sur le fait que le récepteur fera des liens avec ses connaissances.

Le troisième sous-thème associé au thème de « Faire des liens » est celui de « Faire des liens avec la théorie ». Florence conçoit que la théorie a un impact important sur la compréhension de l'élève. L'impact est positif lorsque la théorie est maîtrisée et il est négatif lorsqu'elle ne l'est pas. Elle soutenait précédemment que la compréhension se perd lorsque les élèves ne sont pas en mesure de faire des liens avec les composantes du texte. Elle est du même avis en ce qui a trait aux liens avec la théorie : « Quand on parle du schéma narratif, [...] les ordres chronologiques ou [...] les retours en arrière, c'est souvent là que les élèves se perdent ». À partir du moment où les élèves perdent le fil de leur lecture, il leur devient difficile de maintenir leur compréhension. Pour Florence, faire des liens avec les éléments théoriques est donc un incontournable à la compréhension de l'écrit.

Le dernier sous-thème qui touche les liens à faire pour comprendre les écrits concerne non pas un élément avec lequel faire des liens, mais ce qui peut faciliter l'établissement de ces derniers. Il est question de faire des liens « À l'aide de stratégies ». Les trois enseignantes sont très claires à ce sujet : pour arriver à arrimer les différents éléments en lien avec la lecture, il faut utiliser des stratégies de lecture et de compréhension. Léa conçoit que la personne qui comprend un écrit « va appliquer des stratégies » comme la prise de notes et le questionnement. En procédant ainsi, faire des liens entre les paragraphes ou avec des expériences personnelles se fera plus aisément. Aux précédentes stratégies, Florence ajoute celle de regrouper les idées similaires en utilisant un code de couleurs. Cela encourage les récepteurs à chercher à lier des éléments dans un même texte ou dans plusieurs textes. Juliette affirme aussi que la stratégie visant à faire ressortir la phrase principale d'un paragraphe favorise l'établissement de liens entre les éléments d'un texte.

Cela permet, entre autres, de mettre au jour le sujet et les idées principales qui lui sont associées.

Ainsi, selon les conceptions des enseignantes, faire des liens fait partie de la compétence en compréhension de l'écrit. Les liens peuvent être faits avec des composantes du texte, avec le récepteur et avec la théorie enseignée. Établir des liens est possible grâce à l'utilisation de diverses stratégies de lecture et de compréhension.

Le quatrième et dernier thème en lien avec la notion de compréhension de l'écrit est « Exploiter l'information ». La compétence à comprendre les écrits sera observable grâce à la démonstration que fait le récepteur de sa capacité à utiliser l'information recueillie dans un ou plusieurs textes. L'information peut être exploitée pour « Répondre à des questions », soit le seul sous-thème relevé dans le discours des enseignantes. Léa affirme qu'un élève qui comprend bien un texte sera en mesure de faire ressortir les éléments importants du texte pour répondre correctement à des questions. Selon le point de vue de cette enseignante, l'élève capable de faire un lien entre les questions et les indices du texte a nécessairement compris. La conception de Juliette rejoint cette conception, mais elle fait également preuve d'ambivalence. Le fait de répondre correctement aux questions de lecture est un signe de la compréhension de l'élève. Toutefois, elle remarque que certains élèves qui lisent beaucoup ne sont pas toujours en mesure de bien répondre à ces questions. Elle se sent confrontée au fait que la pratique de l'acte de lire n'est parfois pas suffisante pour être en mesure d'exploiter correctement l'information. Florence croit aussi que le fait de bien répondre aux questions de lecture est un signe de la compréhension de l'écrit. Elle demeure toutefois sceptique par rapport aux messages envoyés aux élèves. Elle tient les propos suivants : « Lire pour eux, faut qu'il y ait un résultat à la fin, des questions ». Elle conçoit que, pour les jeunes, la lecture serait uniquement utile si des questions de lecture y sont associées. Malgré cette remise en question, lorsqu'elle travaille la compréhension de l'écrit, Florence le fait à partir de textes associés à des questions.

Cette seconde sous-rubrique a permis la description des conceptions qu'entretiennent les trois enseignantes au regard de la notion de compétence en compréhension de l'écrit. Celles-ci ont mis en exergue la complexité de cette compétence à travers les différents éléments qui lui sont relatifs. Il sera maintenant question des conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS.

4.2.3 Conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS

La troisième sous-rubrique choisie dans le but de faire émerger les conceptions du personnel enseignant le français à la FMS est celle portant sur les conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS. Les deux sous-rubriques précédentes ont permis de mettre de l'avant la conception des enseignantes selon laquelle les compétences, dont celle en compréhension de l'écrit, se développent de diverses manières. Puisque le contexte de la FMS en est un particulier, il était pertinent de décrire comment les enseignantes conçoivent le développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de cette formation professionnalisante.

Trois thèmes principaux ont émergé du discours des trois enseignantes lors de l'analyse. Ces derniers, ainsi que les sous-thèmes qui y sont rattachés, sont présentés dans le tableau 4.3.

Tableau 4.3 : Conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS

Rubrique	Conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez les enseignants		
Sous-rubrique	Conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS		
Thèmes	Envisager la poursuite de la scolarité	Envisager l'intégration au marché du travail	Freiner le développement
Sous-thèmes	<p>1-3 : Approche théorique</p> <p>1 : Miser sur l'utilisation des stratégies</p>	<p>1-2-3 : Lien entre les textes et la citoyenneté</p> <p>1-2-3 : Faire découvrir le plaisir de lire</p> <p>1-2-3 : Utilisation des stratégies</p>	<p>1-2 : Manque de motivation</p> <p>2 : Évitement</p> <p>1-3 : Pression de l'épreuve</p> <p>1 : Temps limité</p> <p>3 : Enseignement individualisé au moyen de cahiers d'exercices</p>
Participant	1 : Florence	2 : Léa	3 : Juliette

Lors de l'analyse du discours des enseignantes, trois thèmes ont été relevés, soit 1) Envisager la poursuite de la scolarité, 2) Envisager l'intégration au marché du travail et 3) Freins au développement. Les deux premiers thèmes sont mis en opposition par Florence et Juliette. Pour développer la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS, il faut envisager une des deux avenues suivantes, soit la poursuite de la scolarité ou l'intégration au marché du travail. Ces dernières ne peuvent être complémentaires selon ces deux enseignantes. Florence est catégorique à ce sujet lorsqu'elle affirme qu'il devrait exister deux volets à la FMS. Selon son expérience, les stages peuvent ralentir le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Elle illustre ainsi sa conception : « Il faudrait qu'il y ait deux volets : un volet FMS que c'est moitié-moitié, mais qu'on fait vraiment le français pour la vie de tous les jours et l'autre volet pour ceux qui veulent

poursuivre, que ça peut être sur deux ans ou qu'il y ait moins de stage ». Juliette, quant à elle, craint que le fait de proposer des activités en lien avec l'intégration au marché du travail et à la vie citoyenne nuise à la réussite des élèves lors des périodes d'examen. Cela transparait lorsqu'elle affirme : « Mais, j'ai l'impression que la situation qui va être évaluée par le ministère ne correspondra pas du tout à ça [situation de la vie courante]. [Les élèves] ne seront pas capables d'y répondre ». En raison des conceptions qui ont émergé des propos de ces enseignantes, il est apparu nécessaire de bien distinguer ces deux thèmes.

Tout d'abord, du thème « Envisager la poursuite de la scolarité » sont ressortis deux sous-thèmes, soit celui de l'« Approche théorique » et celui de « Miser sur l'utilisation des stratégies ». Ces derniers renvoient à ce que le personnel enseignant le français devrait prioriser lorsque l'objectif est d'amener les élèves à continuer leur cheminement scolaire au-delà de leur formation. Florence revendique le choix de l'approche théorique, car elle prépare ses jeunes au PréDEP, un programme offert aux élèves qui souhaitent s'inscrire dans un programme d'études professionnelles. Pour cette enseignante, l'approche théorique correspond au fait que les jeunes doivent être confrontés aux attentes du système scolaire. Pour ce faire, il faut leur proposer des tâches dites scolaires majoritairement tirées des cahiers d'exercices. C'est en ce sens qu'elle affirme ceci : « On les prépare à continuer justement leur [école]. [...] J'imagine que c'est pour ça que c'est un peu plus théorique, la façon qu'on fonctionne ». Florence fait travailler les élèves dans un cahier d'exercices qu'elle considère peu adapté à leurs besoins, car il représente pour elle le contenu qui doit être abordé avec eux en vue des épreuves ministérielles ou standardisées.

Juliette, quant à elle, opte pour une approche plus théorique afin de permettre aux élèves d'acquérir la théorie associée à la compréhension des écrits. Elle offre un enseignement magistral lorsqu'elle présente ce qu'elle nomme « la théorie plate ». L'enseignante offre aussi différents textes et exercices à ses élèves pour développer leur compétence. Sa pratique d'enseignement se réalise individuellement, car elle conçoit que les élèves inscrits à la FMS doivent cheminer selon leur rythme personnel. Adopter ces pratiques

représente pour Juliette l'adoption d'une approche plus théorique, car elle est moins centrée sur la pratique de la compréhension des écrits dans des contextes de la vie courante. Le choix de cette approche pour le développement de la compétence en compréhension de l'écrit est conçu comme nécessaire par ces deux enseignantes lorsque les jeunes envisagent de poursuivre leur scolarité.

Le second sous-thème « Miser sur les stratégies » est partie intégrante des propos tenus par Florence et Juliette relativement au thème du développement de la compétence en compréhension de l'écrit pour assurer la poursuite de la scolarité des élèves. L'enseignement et l'utilisation des stratégies de lecture et de compréhension sont essentiels au développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Selon ces deux enseignantes, c'est tout particulièrement le cas dans le contexte où les élèves sont appelés à poursuivre leur scolarité. Florence l'a constaté au cours de sa carrière d'enseignante, ce qui renforce d'autant plus cette conception. En abordant l'utilisation des diverses stratégies pour favoriser la compréhension des écrits, elle soutient ceci : « Ça passe par là. La réussite, en tout cas, moi, à partir de ce que j'ai vu avec le temps et les années et tous les élèves que j'ai vus passer, les élèves qui n'ont pas de stratégies et qui ne les utilisent pas souvent... Le résultat, à la fin [...], il n'est pas là non plus ».

Juliette et Florence misent toutes les deux sur l'enseignement et l'utilisation de nombreuses stratégies de lecture et de compréhension pour développer la compétence en compréhension de l'écrit. Leur conception du développement de la compétence en compréhension de l'écrit est fortement influencée par l'importance qu'elles accordent aux stratégies de lecture. Juliette insiste particulièrement sur la prise de notes par les jeunes. Il s'agit, selon elle, d'une stratégie payante pour les élèves, car « [...] ça leur évite au moins de tout relire ». Elle appelle aussi les jeunes de sa classe à surligner les informations jugées importantes ou pertinentes. De son côté, Florence fait de l'utilisation du dictionnaire une stratégie incontournable. Elle soutient aussi que de se faire un résumé sur une feuille de notes aide aussi grandement les élèves. Les deux enseignantes ne font cependant pas l'enseignement explicite de ces stratégies. Florence et Juliette conçoivent que, dans leur

enseignement, des rappels constants doivent être faits aux élèves au regard de l'importance de l'utilisation de différentes stratégies pour comprendre un texte. Ces rappels sont un gage du développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Ainsi, ces deux enseignantes conçoivent qu'elles doivent utiliser une approche plus théorique avec les élèves qui souhaitent poursuivre leur scolarité et insister sur l'utilisation de stratégies.

Le prochain thème se distingue nettement du thème précédent. Il concerne les actions à mettre en place pour développer la compétence en compréhension de l'écrit lorsque l'on envisage que les élèves feront leur entrée sur le marché du travail dans un avenir rapproché. Ce thème a émergé des propos des trois enseignantes. Toutefois, lorsqu'elles se prononcent sur les voies à envisager, elles parlent toutes les trois d'un monde idéal ou de la manière dont le développement de la compétence devrait se vivre à la FMS. Elles ne nomment donc pas des pratiques effectives dans leur salle de classe, mais des pratiques souhaitées.

Le premier sous-thème concerne la possibilité de faire des liens entre la lecture et l'apprentissage de la citoyenneté. Léa, Florence et Juliette affirment toutes les trois qu'il serait important de créer ce lien, notamment en proposant une variété de textes à lire aux élèves. L'une des conceptions de Léa est qu'il faut proposer une variété de textes aux élèves qui souhaitent intégrer le marché du travail. Pour favoriser le développement de la compétence en compréhension de l'écrit, elle conçoit que l'on doit fournir des textes peu complexes aux jeunes. Selon elle, ils feront face à des contextes « pas très vastes » relativement à la compréhension des écrits. Elle soutient d'ailleurs ceci : « [...] souvent, ce sont des élèves qui vont remplir les bons de commande, vérifier un inventaire, donc c'est mots-données, mots-données ». Par cela, elle veut exposer le fait que les écrits que les jeunes auront à lire demandent de faire des associations entre des mots et des images ou des mots et des codes. Ces lectures n'exigeraient pas de faire des liens ou de faire émerger le sens. Selon les dires de Léa, les textes à proposer aux élèves ne devraient pas

demander un travail interprétatif soutenu. Elle soutient qu'ils ne feront pas face à des tâches qui demanderont de la « haute littérature » dans le cadre d'un métier semi-spécialisé.

Les trois enseignantes partagent la conception que les textes offerts doivent faire écho aux lectures que les jeunes seront appelés à lire au travail et comme citoyens. Elles proposent une variété de textes, comme les relevés bancaires, les lettres transmises par les instances gouvernementales, les articles de journaux, les curriculum vitae, les lettres de présentation, les formulaires, les manuels d'instruction, etc. Florence, Léa et Juliette conçoivent que ces lectures seront plus utiles pour les élèves souhaitant intégrer rapidement le marché du travail que les lectures fournies dans les cahiers d'exercices.

Le prochain sous-thème porte sur le fait de « Faire découvrir le plaisir de lire ». Dans un contexte où les élèves vont intégrer le marché du travail, il est important de développer chez eux l'habitude de la lecture pour le plaisir selon les conceptions entretenues par les enseignantes. Ces conceptions sont grandement influencées par des pratiques souhaitées. Florence conçoit que le plaisir de lire doit être au centre du développement de la compétence en compréhension de l'écrit pour les jeunes inscrits au PFAE. Des observations faites auprès des élèves de la FPT consolident sa conception. Elle a constaté que l'instauration d'une période de lecture de 15 minutes par jour auprès de ces jeunes a transformé leur rapport à la lecture. Les élèves sont plus engagés dans les tâches de lecture proposées en classe. Le simple fait de pouvoir choisir les œuvres à lire a développé leur curiosité et leur ouverture à divers types de textes, dont les textes scolaires. La lecture, conçoivent les trois enseignantes, fera partie du quotidien des jeunes dans leur vie de tous les jours, Il faut donc faire naître chez eux un sain rapport à la lecture.

La conception de Juliette relativement à l'importance de susciter le plaisir de lire est aussi influencée par une expérience qu'elle a menée en salle de classe. Devant le désengagement de ses élèves, elle leur a proposé la lecture d'un roman d'action. Elle a pu constater que les jeunes étaient plus intéressés par son cours et qu'ils cherchaient réellement à faire des liens entre la théorie et le contenu du roman. Le développement de leur compétence en

compréhension de l'écrit était plus apparent. Elle a aussi été confrontée à la réalité selon laquelle proposer des textes intéressants pour les jeunes participe au développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Lorsqu'elle a été questionnée à ce sujet, elle a réalisé que, comme adolescente, elle avait aussi amélioré sa compréhension des textes en lisant des livres qui l'intéressaient. Elle confirme sa conception quand elle souligne que le développement de la compétence en compréhension de l'écrit peut être optimisé par des lectures attirantes pour les élèves :

Moi, souvent les élèves vont me dire, pis moi-même dans le fond, quand j'étais à l'école, je me rappelle que, des fois, les lectures qu'on me proposait, je ne comprenais pas parce que c'était dans le passé et ça ne m'intéressait pas. [...] Oh mon Dieu, chez nous, je dévorais des livres, c'était intéressant, c'était des Frissons et des Babysitters. [...] je pense que ça, ça a un gros gros lien aussi avec la compréhension de l'élève au niveau de la lecture.

Cependant, dans un contexte où les élèves sont soumis à des épreuves standardisées, il n'est pas possible, selon la conception de Juliette, de laisser plus de place aux intérêts de lecture des élèves. Toutefois, si les élèves veulent aller sur le marché du travail, il est gagnant de les motiver en leur proposant des textes intéressants pour eux. Florence partage cette conception alors qu'elle soutient que, dans un monde idéal, on pourrait proposer des écrits en lien avec les champs d'intérêt des élèves.

Léa partage la conception des deux enseignantes. Elle affirme d'ailleurs qu'elle s'attarde tout particulièrement à faire naître le plaisir de lire en permettant aux élèves de discuter à propos des lectures. En plus d'être plus agréable pour les élèves et de leur donner le goût de lire pour participer aux discussions, le fait d'échanger est cohérent avec l'essence même de la littérature. L'enseignante offre ce témoignage à ce sujet : « Je pense que c'est essentiel [d'échanger] parce que, juste dans l'histoire de la littérature, ça servait notamment à ça. La société évolue comme ça ». En échangeant, les élèves deviennent plus compétents à comprendre les écrits entre autres parce qu'ils ont à s'ouvrir à d'autres perspectives de compréhension. Ils auront aussi des occasions de réfléchir différemment au contenu des textes. Ainsi, les trois enseignantes entretiennent la conception qu'il est

essentiel de faire découvrir le plaisir de lire chez les élèves qui se dirigent vers le marché du travail. Susciter l'intérêt des élèves semble donc au centre du développement durable de la compétence en compréhension de l'écrit.

Le dernier sous-thème associé au thème « Envisager l'intégration au marché du travail » est l'utilisation de stratégies de compréhension. Précédemment, l'insistance de Florence et de Juliette eu égard à l'importance de l'utilisation de stratégies de compréhension dans un contexte où les élèves poursuivent leur scolarité a été mise en évidence. Juliette conçoit que les stratégies sont également essentielles pour les jeunes qui se dirigent vers le marché du travail. Elle mentionne en effet qu'une stratégie comme la prise de notes leur sera utile face à des lettres envoyées par le gouvernement. Il sera cependant nécessaire de les aider à trouver des outils qui leur permettront de faciliter cette prise de notes et de développer leur capacité à les utiliser. Léa et Florence, de leur côté, ont comme conception que l'utilisation de stratégies de compréhension en lecture est beaucoup moins importante pour les élèves qui ne poursuivront pas leur cheminement scolaire après la FMS. Pour Léa, il n'est pas nécessaire de s'attarder aux stratégies, car les jeunes n'« auront pas besoin d'appliquer tant de stratégies que cela » dans la vie de tous les jours. Face à cette réalité, elle ne considère pas que l'enseignement des stratégies de lecture et de compréhension lui revient. Florence est du même avis. Cette conception transparait dans les propos suivants : « Si on va juste avec la lecture au jour le jour, le journal, les articles qu'on trouve sur Internet [...] s'il n'y a pas de théorie rattachée à ça [...] Les stratégies ont moins d'importance ».

En résumé, le thème « Envisager l'intégration au marché du travail » fait écho à la conception des enseignantes voulant que, pour favoriser le développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez les élèves qui souhaitent travailler après leur formation, il faut faire des liens entre la lecture et la citoyenneté active, faire découvrir le plaisir de lire et insister minimalement sur l'utilisation de stratégies de compréhension en lecture.

Le dernier thème lié à la sous-rubrique du développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS est celui des « Freins au développement » de la compétence. Si toutes les enseignantes ont identifié des avenues à privilégier pour développer cette compétence, elles ont aussi énoncé des éléments qui les gênent dans ce développement auprès des élèves. Le manque de motivation est le frein qui fait office de premier sous-thème. Florence et Léa en font mention dans leurs témoignages lors de leur entretien respectif. Florence parle du taux d'absentéisme élevé chez les élèves qui ne semblent pas motivés à développer cette compétence. Ces derniers sont plus intéressés par les stages de formation pratique, donc ne portent pas intérêt aux apprentissages scolaires. Selon l'enseignante, ils sont peu motivés par ce volet de la formation étant donné que seule la réussite du volet pratique est nécessaire à la certification : « [Les élèves] préfèrent plus le stage que l'école, cela fait qu'ils s'absentent beaucoup plus quand ils sont à l'école. En stage, ils sont toujours là. [...] Ces élèves vont plus réussir le volet stage parce que ça donne la certification, mais le volet scolaire, pour eux, c'est fini ». Ce manque de motivation compromet le développement de la compétence en compréhension de l'écrit, car les élèves ne peuvent pas participer à l'ensemble des activités qui sont proposées. Léa mentionne quant à elle qu'elle adhère à l'importance de développer la compréhension en lecture tout en soutenant ceci : « J'ai l'impression que la façon dont on le fait, j'ai comme l'impression que les élèves s'en foutent ». Ainsi, elle conçoit que les activités proposées aux élèves pourraient contribuer à la faible motivation des jeunes à participer au développement de leur compétence en compréhension de l'écrit.

Le deuxième sous-thème est celui de l'évitement. Il émerge des propos de Léa. Elle remarque que les élèves auront peu d'occasions de développer leur compétence en compréhension de l'écrit s'ils évitent les tâches qui leur sont présentées. Elle conçoit que cet évitement peut être salutaire pour les élèves qui ne veulent pas affronter leurs difficultés, mais il peut avoir des effets sur différents aspects de leur vie. L'évitement est aussi un frein au développement de la compétence en compréhension de l'écrit lorsque c'est l'enseignante qui évite la lecture. Léa affirme lucidement qu'elle n'est pas très au

clair avec les attentes relatives à son travail d'enseignante de français à la FMS. Elle ne fait donc pas de la lecture une priorité dans son enseignement, freinant ainsi le développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez ses élèves.

Le troisième sous-thème relatif au thème des freins au développement de la compétence en compréhension de l'écrit est celui de la « Pression des épreuves ». Florence et Juliette conçoivent que l'existence d'épreuves certificatives de la deuxième secondaire vient limiter leur enseignement et le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Pour Florence, cette pression a pour effet de la faire enseigner de façon plus traditionnelle. Elle propose entre autres plusieurs « pratiques d'examen » préparatoires aux élèves dans le but de favoriser leur réussite scolaire. Elle souligne d'ailleurs ceci : « Je pense que le fait, parce que je sais qu'à telle date il y a l'examen de fin d'année en français, j'veux les préparer, je veux qu'ils soient prêts, je veux qu'ils réussissent aussi ». Juliette ressent également cette pression et est à même de constater à quel point cela peut l'éloigner de tâches qui seraient plus significatives pour les élèves. Elle souhaiterait proposer des projets aux jeunes dans sa classe, notamment parce qu'ils « ont besoin de voir le concret dans ce qu'ils font ». Toutefois, elle craint que cette prise de liberté en salle de classe nuise à la réussite des épreuves ministérielles ou standardisées. En effet, comme cela a été mentionné dans la présentation des thèmes précédents, les situations de la vie courante ne trouvent pas écho dans les examens de lecture prévus en deuxième secondaire.

Un quatrième frein au développement de la compétence en compréhension de l'écrit est, selon les enseignantes rencontrées, le manque de temps propre à la FMS. Les jeunes sont appelés à fréquenter la classe environ une semaine sur deux. Ainsi, les cours de français sont condensés. Florence entretient la conception qu'il faut utiliser toutes les minutes des cours pour offrir des occasions aux élèves de pratiquer des tâches de lecture scolaires. Elle a donc l'impression de ne pas pouvoir innover dans sa classe, car elle se sent limitée dans le temps. Pour cette enseignante, chaque journée compte pour deux, et elle n'hésite pas à le dire à ses élèves : « Moi, je leur dis tout le temps : si tu es absent une journée, c'est comme si t'en manquais deux. C'est assez intense ». Cette situation propre à cette

formation professionnalisante peut avoir comme effet de décourager les élèves qui peinent à suivre le rythme. Florence met au jour cette conception lorsqu'elle affirme ceci : « Y en a là-dedans [des élèves] qui se sentent un peu... pas incompetents, mais il y a des élèves qui se disent : « Ben là, c'est comme trop ». ». Le développement de la compétence en compréhension de l'écrit est ainsi compromis. Les élèves ne souhaitent plus s'investir dans les tâches et font de l'évitement, soit les premier et deuxième freins dont il a été question précédemment.

Toujours en ce qui a trait au thème des freins au développement de la compétence en compréhension de l'écrit, ce sont les propos de Juliette qui ont permis l'émergence d'un cinquième sous-thème, soit celui de l'« Enseignement individualisé au moyen de cahiers d'exercices ». Selon la conception que cette enseignante se fait des exigences de la FMS, il est essentiel que les élèves cheminent à leur rythme et apprennent à l'aide de cahiers d'exercices. Elle souligne être encore « en exploration de cette façon de faire », mais elle est néanmoins catégorique. Selon son point de vue, il s'agit de la « pire » approche pédagogique pour les jeunes inscrits à la FMS. Elle conçoit difficilement comment les élèves peuvent développer leur compétence de cette manière. Elle considère que l'enseignement individualisé au moyen de cahiers d'exercices consiste à « leur bourrer le crâne d'informations [...] en voyant un ramassis de consignes dans un cahier ». Cette exigence que Juliette attribue au programme de la FMS selon laquelle les jeunes doivent évoluer à leur rythme à l'aide de cahiers d'exercices représente un frein majeur pour le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Elle conçoit avec fermeté que les jeunes doivent avoir la chance d'expérimenter, de se questionner en groupe, de manipuler, soit toutes des expériences que le travail dans un cahier d'exercices n'offre pas nécessairement aux élèves.

Pour conclure cette section des résultats, les conceptions des enseignantes sur le développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS mettent en lumière une dualité relative aux buts poursuivis par le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. À la FMS, les enseignantes doivent enseigner soit dans le but

de permettre aux élèves de poursuivre leur scolarité au terme de la FMS, soit enseigner dans le but de favoriser l'intégration des jeunes au marché du travail. Les propos des trois enseignantes ont aussi permis de mettre en évidence plusieurs freins au développement de la compétence. Ces freins touchent autant des attitudes que des contraintes liées aux exigences réelles ou perçues de la FMS.

Après que les enseignantes ont eu la chance de se prononcer sur leurs conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS, elles ont été encouragées à décrire les conceptions qu'elles avaient de leur rôle dans ce développement. Les prochains paragraphes portent sur les thèmes et les sous-thèmes révélés par leurs témoignages.

4.3 Conceptions du rôle joué par les enseignantes dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit

Le guide d'entretien contenait deux rubriques. La deuxième est celle dont il sera question ici, soit les conceptions que les enseignantes ont de leur rôle dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Cette rubrique a été divisée en deux sous-rubriques : 1) les conceptions relatives au rôle de l'enseignant de français au régulier vs l'enseignant de français à la FMS et 2) les conceptions du rôle par rapport aux exigences inscrites dans les programmes ministériels.

4.3.1 Conceptions relatives au rôle de l'enseignant de français au régulier vs l'enseignant de français à la FMS

Lors des entretiens semi-dirigés, les trois enseignantes ont été questionnées sur la conception qu'elles avaient de leur rôle par rapport à celui d'un enseignant du régulier au regard du développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Dès la présentation de la problématique, il a été mis en évidence que le contexte de la FMS est particulier. Les jeunes sont appelés à suivre le programme de français proposé aux élèves

des classes ordinaires tout en envisageant une insertion socioprofessionnelle dans un avenir rapproché. Cette réalité a trouvé écho dans les rubriques et sous-rubriques précédentes. Il est apparu pertinent d'amener les enseignantes à s'exprimer à ce sujet.

Le tableau 4.4 présente les thèmes et les sous-thèmes qui ont émergé du discours des trois enseignantes.

Tableau 4.4 : Conceptions relatives au rôle de l'enseignant de français au régulier vs l'enseignant de français à la FMS

Rubrique	Conceptions du rôle joué par les enseignantes dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit		
Sous-rubrique	Conceptions relatives au rôle de l'enseignant de français vs l'enseignant de français à la FMS		
Thèmes	Finalité similaire	Approche distincte	
Sous-thèmes	1-3 : Attentes similaires	1-2-3 : Accompagnement de proximité 1-2-3 : Établir des liens significatifs	
Participant	1 : Florence	2 : Léa	3 : Juliette

Les deux thèmes qui sont ressortis du discours des enseignantes mettent en relief la dualité présentée dans la problématique de la recherche. Ces dernières considèrent que leur rôle se rapproche de celui d'un enseignant de français au régulier en ce qui concerne la finalité de leur travail. Ce premier thème s'est illustré alors que Juliette et Florence ont toutes les deux mentionné que « la finalité est la même », soit l'atteinte des exigences du programme de français du premier cycle du secondaire (PFPCS) au terme de l'année scolaire. Le rôle de l'enseignant de français à la FMS est donc identique à celui de l'enseignant de français au régulier car, selon ces deux enseignantes, les attentes qu'elles ont et que le programme a envers elles sont les mêmes que celles au parcours régulier de formation. La conception de Florence repose sur le fait que les élèves s'attendent à ce qu'elle mette tout en place pour leur permettre de réussir le PFPCS. Cette attente est commune à tous les enseignants de français, tout comme de s'assurer que les élèves pourront poursuivre leur scolarité avec

les acquis qu'ils ont pu réaliser. Pour Juliette, il est clair que les enseignants ont le même rôle lorsqu'elle affirme : « Dans le fond, les enseignants ont le même rôle. [...] Je pense que le rôle est le même ». Puisqu'elle a eu l'occasion de travailler dans des classes ordinaires au cours des années scolaires antérieures, elle estime qu'elle est à même de porter ce regard. Elle conçoit que ses élèves doivent avoir les mêmes acquis que tous les jeunes qui suivent le PFPCS.

Néanmoins, les deux enseignantes partagent également cette même conception. Si la finalité est la même, l'approche avec laquelle la réussite du PFPCS sera atteinte est nécessairement différente. C'est pour cette raison que le thème « Approche distincte » a émergé au cours de l'analyse thématique. Cette approche, telle qu'elle est conçue par les trois enseignantes, repose dans un premier temps sur un accompagnement de proximité, soit le premier sous-thème. Léa a des propos très durs à l'endroit des enseignants des parcours réguliers. Elle soutient que la mise à distance qu'ils exercent en salle de classe ne pourrait pas être appropriée avec des élèves de la FMS. Elle souligne ceci :

Ma vision du régulier, c'est vraiment des gens [...] hautains. [...] Ça me donne l'impression qu'ils se sentent supérieurs. [...] Ils ont une manière plus froide [d'amener la lecture], moins de discussions. [...] Ils comprennent moins bien les difficultés. [...] J'ai l'impression que c'est une posture détachée.

Léa est d'avis qu'il est son rôle d'être « proche des élèves » pour assurer le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Selon l'enseignante, cette proximité est primordiale dans toutes les situations d'apprentissage car, soutient-elle : « L'élève va être plus apte à apprendre s'il se sent aimé et accueilli ». Juliette partage cette conception avec Léa. Pour elle, il est important de cibler comment les élèves apprennent dans le but de les accompagner le plus adéquatement possible. Son rôle est différent de celui de l'enseignant de français au régulier, car elle doit adapter ses interventions aux élèves. Elle soutient que cela ne serait pas possible dans une classe avec plus de 25 élèves. Elle considère donc que « le rôle de l'enseignant, c'est de cibler de quelle manière je vais lui passer ce message-là et qu'il va être assimilé. Avec la FMS, je trouve ça quasiment plus facile parce qu'on a

des petits groupes ». Pour sa part, Florence énonce qu'elle conçoit que son rôle est différent dans le « comment » elle va travailler avec les jeunes. Elle soutient toutefois qu'elle ne connaît que très peu la réalité d'un enseignant de français au régulier. Elle peut donc difficilement expliciter son point de vue en effectuant une comparaison entre la FMS et le parcours régulier de formation.

Un autre sous-thème assez proche du premier est celui d'« Établir des liens significatifs ». Toutes les enseignantes ont affirmé que la création d'un lien avec les élèves était une condition *sine qua non* au développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS. C'est le rôle de l'enseignant de français de créer ce lien. Florence est éloquente à ce propos. Le lien de confiance est sa première porte d'entrée avec les élèves ayant parfois vécu des situations scolaires qui ont fait naître de la méfiance : « J'essaie d'y aller par le lien de confiance. [...] Je leur dis, je ne vous fais pas faire ça pour rien. Parce que, je sais, il y en a des collègues [...] « On fait ça pour ça. Tu fais ça, tu fais ça, il n'y a pas d'utilité, mais ce n'est pas grave ». Il y en a qui le font. Je le sais et je trouve ça épouvantable ». Le lien de confiance est important, mais le rôle de l'enseignant est aussi de faire des liens avec les stages. Ces liens, pour Florence, ont pour but de renforcer des comportements qui favoriseront le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Elle cherche à faire voir à ses élèves que l'attitude qu'ils adoptent en stage peut être gagnante pour maximiser les apprentissages en salle de classe et que certaines stratégies peuvent être réinvesties de la salle de classe vers les milieux de stage. Juliette a comme conception que les liens entre les élèves vont aussi favoriser le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Elle insiste sur le fait que la compétence se construit « ensemble », à travers des discussions, à travers l'étude commune des textes et des questions. Il est donc son rôle d'offrir des occasions pour les jeunes de créer des liens entre eux. Léa partage la conception de Juliette. C'est pour cette raison que les discussions sont ancrées dans l'idée qu'elle se fait du développement optimal de la compétence en compréhension de l'écrit. Elle soutient que c'est le rôle de l'enseignant de français de

créer ces moments où les jeunes auront à établir des liens ensemble autour des lectures proposées.

Le rôle de l'enseignant de français à la FMS est donc conçu par les enseignantes comme étant similaire à celui de l'enseignant de français en classe ordinaire par sa finalité. Il est néanmoins différent selon l'approche à prioriser auprès des élèves pour atteindre ladite finalité. Il importe principalement, selon les conceptions des enseignantes, de s'intéresser aux besoins individuels des élèves. De cette façon, le personnel enseignant le français peut adapter son enseignement dans le but d'offrir un accompagnement plus individualisé.

4.3.2 Conceptions du rôle par rapport aux exigences inscrites dans les programmes ministériels

La dernière sous-rubrique abordée au cours des entretiens était celle du rôle de l'enseignant de français à la FMS et sa mise en lien avec les attentes ministérielles. Pour faire émerger les conceptions des enseignantes à ce propos, elles ont été questionnées sur l'idée qu'elles se faisaient du rôle de l'enseignante de français à la FMS de manière générale. Les propos des enseignantes ont ensuite été croisés avec les documents ministériels pour faire émerger les liens existant entre ce qu'elles conçoivent comme rôle et ce qu'en disent les encadrements officiels. Le tableau 4.5 présente les thèmes et les sous-thèmes en lien avec cette dernière sous-rubrique.

Tableau 4.5 : Conceptions du rôle par rapport aux exigences ministérielles inscrites dans les programmes

Rubrique	Conceptions du rôle joué par les enseignantes dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit				
Sous-rubrique	Conceptions du rôle par rapport aux exigences ministérielles inscrites dans les programmes				
Thèmes	Guider	Faire réfléchir	Intéresser	S'adapter	Valoriser
Sous-thèmes	1-2 : Maitre de la matière 1 : Atteinte des buts des élèves 2-3 : Outils pour les élèves	1 : Aux buts des apprentissages 2 : Confronter les élèves à de nouvelles réalités	1-3 : Varier l'organisation des cours 2-3 : Proposer des textes intéressants	2-3 : Aux profils des apprenants 1 : Aux buts des élèves	1 : Encourager les progrès 1 : Valoriser les réussites vécues à la FMS
Participant	1 : Florence		2 : Léa		3 : Juliette

Les conceptions des enseignantes ont été regroupées en fonction de cinq verbes d'action : 1) Guider, 2) Faire réfléchir, 3) Intéresser, 4) S'adapter et 5) Valoriser. Chacun constitue un thème qui a pu être ressorti des propos des enseignantes. Un des rôles majeurs ayant émergé des témoignages de toutes les enseignantes est celui de guider. Tout d'abord, pour Florence, l'enseignant de français à la FMS agit à titre de guide puisqu'il est le maître de la matière. Il sait ce que les élèves doivent apprendre dans le but de réussir les épreuves de fin d'année. Elle expose ainsi sa conception : « C'est sûr que, pour moi, le guide, c'est que je connais la théorie, je sais ce qu'ils ont besoin de faire, [...] je leur montre, on pratique, on essaie de faire des retours là-dessus tout le temps ». Léa décrit cet aspect du rôle de guide lorsqu'elle mentionne que l'enseignant de français à la FMS doit jouer un rôle de pédagogue. Pour elle, il s'agit de la capacité d'un individu à si bien comprendre une matière qu'il va « [...] tellement bien la vulgariser qu'il est capable de la faire

comprendre à n'importe qui ». Pour guider, il apparaît donc important que l'enseignant de français à la FMS possède bien la matière à enseigner, en l'occurrence la compétence en compréhension de l'écrit.

Le deuxième sous-thème en lien avec le rôle de guide est celui qui consiste à travailler dans le but que les élèves atteignent les objectifs qu'ils se fixent en cours d'année. Florence souligne qu'elle n'hésite pas à partager avec ses élèves qu'elle fera tout ce qui est en son pouvoir pour les amener où ils souhaitent se rendre. Elle a comme rôle de prendre connaissance des objectifs des élèves au regard de la formation à laquelle ils sont inscrits et « de les accompagner pour qu'ils puissent réussir un peu leur but ». Elle n'est donc pas seulement une guide relativement à l'acquisition de la matière. Elle est également une guide vers l'atteinte des buts que les jeunes se fixent, que ce soit la poursuite de la scolarité ou l'insertion sur le marché du travail.

Le troisième sous-thème lié au thème « Guider » est le fait d'être en mesure de fournir des outils aux jeunes afin qu'ils développent de façon optimale leur compétence en compréhension de l'écrit. Pour Juliette, son rôle le plus important est de guider les élèves vers des ressources qu'ils pourront utiliser dans leur vie de tous les jours. Elle se concentre particulièrement sur l'intégration d'outils technologiques, car elle considère qu'ils font partie du quotidien de ses élèves. L'enseignante affirme ceci : « Je pense que [...] faut mettre à la disposition, il faut lui faire connaître les différents outils qu'il pourrait utiliser [...] je pense que c'est aussi mon rôle de rester à l'affût ». Juliette et Léa conçoivent aussi toutes les deux qu'il leur appartient de faire connaître les stratégies de lecture et de compréhension pouvant faciliter la compréhension de l'écrit aux élèves. Elles sont d'avis que ces stratégies diverses représentent des outils de compréhension dans le bagage des élèves. Ils pourront y faire appel au besoin en fonction des lectures qu'ils auront à faire au travail ou dans la vie de tous les jours. Léa insiste particulièrement sur le fait qu'elle doit guider les jeunes dans leur capacité à se représenter les textes en images. Souvent, selon elle, les élèves n'ont pas d'images ou de référents. Elle doit donc les guider dans la création de ce répertoire. Guider consiste donc, selon ces deux enseignantes, à faire

connaître les outils, numériques ou sous forme de stratégies, qui vont permettre aux élèves de mieux accéder à la compréhension des écrits.

Le second thème est « Faire réfléchir ». Léa souligne que les élèves auront beaucoup de responsabilités au terme de leur formation, que ce soit comme travailleurs ou comme citoyens. Il faut donc leur offrir diverses occasions de réfléchir. Florence et Léa trouvent qu'il est primordial que l'enseignant de français à la FMS s'assure d'explicitier le but derrière les apprentissages. Il s'agit du premier sous-thème. Faire voir ou même faire découvrir l'objectif des apprentissages doit être au cœur des préoccupations des enseignants de la FMS. Sans cette clarification, les élèves risquent de ne pas voir l'intérêt d'effectuer les tâches de lecture proposées et de ne pas se mobiliser dans la réalisation de ces tâches. Florence est sans équivoque quand elle affirme ceci relativement au fait qu'il faut une raison pour apprendre, surtout pour les élèves inscrits à la FMS : « [...] sinon, je pense qu'ils ne mettraient pas l'effort, ils ne voudraient pas continuer, je pense, si c'était juste pour être tableté ».

Elle conçoit qu'elle est responsable de faire réfléchir les élèves aux buts des apprentissages, mais aussi au potentiel de réinvestissement de ces derniers. Il est intéressant de savoir pourquoi on apprend. Il est encore plus pertinent, pour des jeunes qui se dirigent vers le marché du travail, de savoir quand et où il sera possible de réinvestir ce qui a été appris en classe. Pour Florence, le réinvestissement se fait à travers des activités de lecture faites à l'école. Il lui arrive toutefois de faire des liens avec certaines réalités des milieux de stage. Elle donne cet exemple relatif à l'utilisation du dictionnaire pour illustrer son propos : « Ça nous permet de faire des liens aussi, de dire, regarde, en stage, il faut que tu les places tes étiquettes [...] Faut que tu places tes dates d'expiration en ordre. [...] C'est comme le dictionnaire finalement, c'est en ordre alphabétique ». Elle vise à faire réfléchir les élèves aux utilités concrètes reliées au développement de la compétence en compréhension de l'écrit.

Léa, quant à elle, considère que son rôle, à travers le développement de cette compétence, est de faire découvrir de nouvelles réalités aux élèves afin de les faire réfléchir à différents phénomènes. À travers la lecture, l'enseignant de français à la FMS a comme rôle d'exposer les élèves à des réalités jusque-là inconnues afin d'élargir leurs horizons.

Le personnel enseignant le français a également comme rôle d'intéresser les élèves afin d'assurer le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. De ce troisième thème, deux sous-thèmes sont ressortis: 1) Varier l'organisation des cours et 2) Proposer des lectures intéressantes. Le premier sous-thème a été extrait des propos de Florence et de Juliette. La première enseignante mentionne qu'elle adapte l'organisation de ses cours pour maintenir l'intérêt des élèves :

Souvent, au début, on fait souvent plus théorique, s'il y a des notes à prendre. C'est là qu'on voit la théorie qu'ils n'aiment pas. Ensuite, on fait des choses ensemble, ça peut être en sous-groupes. Souvent, je fais du modelage, après ça soit sous-groupes, soit du travail individuel. [...] J'essaie de varier mes périodes comme ça, ce n'est pas trop théorique parce que, ça, je n'aime pas ça. On perd trop les élèves, on s'entend, qu'on a beaucoup de déficits d'attention dans ces élèves-là, donc il faut couper ça par des petits 15 minutes.

Juliette conçoit aussi que le rôle de l'enseignant de français à la FMS est de varier l'organisation des cours afin de maintenir l'intérêt des jeunes. Puisque ses élèves font de l'apprentissage individualisé par cahiers d'exercices, les périodes de français se ressemblent beaucoup. Sa réflexion porte sur la possibilité de faire des projets avec les élèves. Elle considère qu'elle peut susciter l'intérêt des jeunes en les amenant à faire d'autres tâches que des tâches traditionnellement scolaires. Elle soutient ceci : « J'aimerais plus rentrer dans des projets. [...] Je les verrais plus manipuler, se questionner. [...] d'autres façons de leur passer l'information et de les faire pratiquer autres que juste sur un papier-crayon ». Elle donne l'exemple de la création de la bande-annonce d'un film en lien avec un roman lu en classe. Elle serait en mesure d'évaluer la compréhension des élèves alors qu'ils auraient la chance d'en faire la démonstration autrement qu'à travers

des questions de lecture. Elle considère qu'il s'agit de son rôle, et ce, même si elle n'est pas particulièrement intéressée par les projets numériques.

La conception de Léa et de Juliette met en lumière qu'il incombe à l'enseignant de proposer des lectures intéressantes afin de développer la compétence en compréhension de l'écrit. Il s'agit du deuxième sous-thème associé au thème « Intéresser ». Léa fait part qu'il est important de chercher à comprendre les intérêts des jeunes pour leur offrir des textes engageants. Il ne s'agit pas d'une tâche facile, mais elle est essentielle. Cette enseignante a été à même de le constater dans sa classe alors qu'elle a abordé le thème des tatouages avec ses élèves. Elle avait remarqué qu'ils appréciaient l'art. Elle a pu les accrocher, et ils ont davantage participé aux échanges. L'enseignante mentionne aussi que d'amorcer une tâche de lecture avec des lectures effectives des élèves, comme des memes⁶, peut susciter l'intérêt et favoriser le développement de la compréhension de l'écrit. Juliette partage aussi cette conception en raison d'une expérience vécue en classe. Alors qu'elle a fait le choix de mettre partiellement de côté les cahiers d'exercices, elle a proposé un roman d'aventures à ses élèves. Ces derniers ont plongé dans la lecture et ont participé davantage aux échanges. Certains jeunes sont même allés à la bibliothèque de l'école pour se procurer le deuxième tome de la série.

Selon les conceptions des trois enseignantes, s'adapter à diverses réalités fait partie du rôle de l'enseignant de français à la FMS pour favoriser le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Il s'agit d'ailleurs du quatrième thème associé à la sous-rubrique du rôle de l'enseignant par rapport aux attentes ministérielles. Pour Juliette et Léa, il est essentiel d'adapter son enseignement aux profils des élèves. Juliette considère que le contexte de la FMS, avec des groupes moins nombreux, lui permet de faire les adaptations nécessaires afin d'assurer l'optimisation des apprentissages. Elle soutient ceci lorsqu'elle parle de la nécessité de s'adapter aux élèves qui se trouvent devant

⁶ Concept (texte, image, vidéo) massivement repris, décliné et détourné sur Internet de manière souvent parodique, qui se répand très vite, créant ainsi le buzz. (Larousse, 2023)

elle : « Essentiellement, moi, je pense que mon rôle c'est de cibler la façon dont l'élève va apprendre. [...] Je pense que mon rôle est différent auprès de chaque élève selon ce que lui a de besoin ». Elle assure ainsi le développement de la compétence en compréhension de l'écrit en offrant la possibilité à chacun de recevoir un accompagnement personnalisé. Léa est du même avis que Juliette. Quand elle décrit le rôle de pédagogue de l'enseignant de français à la FMS, il n'est pas seulement un maître de sa matière. Elle affirme que le pédagogue « va tenir compte de l'ensemble des profils ». Cela est particulièrement important à la FMS. Léa décrit de manière assez candide le fait qu'elle apprécie enseigner à la FMS, car « [les élèves] ont tous des problèmes ». Elle soulève ici la diversité des profils à laquelle l'enseignant de français à la FMS doit s'adapter de façon à jouer son rôle dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit.

Si Léa et Juliette parlent toutes les deux de s'adapter aux profils des apprenants, Florence conçoit qu'elle doit davantage s'adapter aux buts poursuivis par les élèves. Le rôle de l'enseignant de français à la FMS réside dans ce deuxième sous-thème. Ce dernier doit donc adapter son enseignement en fonction de ce que les jeunes souhaitent accomplir au terme de la FMS. Florence mentionne d'ailleurs qu'elle clarifie cet aspect de son rôle dès le début de l'année avec les élèves :

Mais ça, c'est clair aussi avec les élèves, je leur dis [...] moi, mon rôle, c'est de vous amener où est-ce que vous voulez aller. Si c'est l'emploi, c'est l'emploi, et je leur dis tout le temps, on a des connexions, moi et ma collègue, on connaît plein d'entreprises. Si ton but, c'est d'avoir un emploi et que tu travailles pour, on va faire en sorte que ton but est réalisé. Si c'est de poursuivre l'école, on va faire la même chose. [...] mon rôle, dans le fond, c'est ça, c'est de voir dans quel sens ils veulent aller.

Dans son quotidien, puisque la majorité de ses élèves souhaitent poursuivre leurs études dans un programme menant à une formation professionnelle, l'enseignante a adapté son cours selon un modèle plus théorique, plus scolaire. Les élèves ont donc l'occasion de

développer leur compétence en compréhension de l'écrit d'une manière qui leur sera profitable pour la poursuite de leur cheminement scolaire.

Le dernier thème faisant partie de la sous-rubrique concernant le rôle de l'enseignant de français à la FMS eu égard aux attentes ministérielles est celui de la valorisation. Pour développer la compétence en compréhension de l'écrit chez les élèves de la FMS, il est primordial d'encourager les progrès et de valoriser les réussites vécues à la FMS. Florence conçoit qu'elle doit encourager les élèves. Cela passe notamment par l'expression de sa fierté quand les jeunes atteignent les objectifs fixés par le programme de français. À la fin de l'année scolaire, elle « [...] leur dit tout le temps qu'elle est fière d'eux ». Elle n'hésite pas à insister sur les réussites vécues en cours d'année pour amener les élèves à progresser un peu plus. L'enseignante entretient également la conception que son rôle est de valoriser les réussites vécues à la FMS. Au cours de sa carrière, elle a souvent été confrontée au fait que les élèves accordaient une valeur moindre à la réussite des cours de la formation générale à la FMS. Ils perçoivent que la réussite, comme elle n'a pas été vécue dans une classe ordinaire, ne doit pas être la même. Pour Florence, il est essentiel de déconstruire cette idée pour développer la compétence en compréhension de l'écrit. Elle prend donc le temps nécessaire avec les élèves pour leur expliquer que les attentes sont les mêmes. Elle insiste surtout sur le fait qu'ils arrivent à faire ce que plusieurs élèves au programme régulier ne font pas : réussir le programme en moins de temps. Selon sa conception de son rôle, elle doit faire réaliser aux élèves qu'ils accomplissent de grandes choses au cours de l'année scolaire. Elle a ainsi le devoir de valoriser la formation et son contenu aux yeux des élèves.

Pour finir, dans le cadre des entretiens, les trois enseignantes ont partagé plusieurs actions qui, selon leurs conceptions, relevaient du rôle des enseignants de français à la FMS pour développer la compétence en compréhension de l'écrit. Ces actions ont été classées dans des thèmes représentés par des verbes d'action qui trouvaient écho dans le PFPCS.

Dans le cadre de cette recherche, un des objectifs est de décrire les conceptions des différents acteurs de la FMS au regard du développement de la compétence en compréhension de l'écrit et du rôle joué dans ce développement. La prochaine section consistera en une synthèse des conceptions telles qu'elles ont émergé des discours des participantes enseignantes.

4.4 Synthèse des conceptions des enseignantes

Comme cela a été présenté dans le cadre conceptuel et dans le cadre méthodologique, les conceptions des enseignantes au regard du développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS et de leur rôle face à ce développement émergeaient de la connaissance des conceptions associées aux rubriques et aux sous-rubriques du guide d'entretien. Pour faire la synthèse de ces conceptions, des liens ont été établis avec ces dernières.

De façon générale, les enseignantes conçoivent la compétence comme une capacité à bien réaliser une tâche. Cette dernière repose sur plusieurs types de savoirs, qu'ils soient théoriques ou expérientiels. C'est dans cette optique qu'elle peut être développée de diverses manières et dans divers contextes. Pour une enseignante, la compétence était parfois désincarnée, car elle s'actualise davantage dans les encadrements ministériels que dans les salles de classe.

La compétence en compréhension de l'écrit est conçue comme la capacité d'un individu à cerner le sens des messages qui lui sont conférés, à faire des liens avec les éléments inhérents aux textes, à la théorie et au récepteur. Elle se construit à partir d'une base composée de la capacité à décoder, à globaliser les mots et à lire avec fluidité. Finalement, cette compétence est essentielle pour les élèves non seulement pour leur réussite scolaire, mais aussi dans les divers aspects de leur vie. Ne pas être en mesure de comprendre les écrits peut entraîner des conséquences néfastes sur les individus. Si leur compréhension des écrits n'est pas solide, ils peuvent être appelés à se faire bernier davantage par des

publicités mensongères et par de fausses informations. La plupart des sous-thèmes associés à la compétence en compréhension de l'écrit renvoient à l'individu ou à des caractéristiques qui lui sont propres. Les conceptions de cette compétence chez les enseignantes placent l'individu au centre de son actualisation.

Le contexte de la FMS divise les enseignantes quant à leur conception de son développement au sein de ce parcours de formation. Le développement de la compétence passe soit par un but de poursuite scolaire, soit par un but d'insertion sur le marché du travail. Ces deux objectifs sont irréconciliables selon ce que révèlent les conceptions des enseignantes. Se concentrer principalement sur le volet scolaire a pour effet de démotiver les jeunes qui veulent travailler dans un avenir rapproché. Cependant, proposer des textes en lien avec des situations de la vie courante ne prépare pas suffisamment les élèves à faire face aux examens qui certifient la réussite du cours de français au terme de l'année scolaire. Les enseignantes conçoivent que le développement de la compétence en compréhension de l'écrit dépend de la familiarisation des élèves avec différents types de textes abordant des sujets variés. Cela demande donc que le personnel enseignant le français ait une plus grande flexibilité dans le choix des écrits à proposer aux jeunes. Cependant, la pression de l'épreuve de fin d'année est trop grande pour concrétiser cette flexibilité accrue. Il s'agit de l'un des freins énoncés par les trois enseignantes. Elles conçoivent également que le manque de motivation des élèves, l'évitement des tâches de lecture et le manque de temps inhérent à l'organisation de la FMS représentent des freins à la maîtrise de la compétence en compréhension de l'écrit.

Finalement, en ce qui a trait au rôle que joue l'enseignant de français à la FMS dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit, il serait similaire à celui de l'enseignant de français au programme régulier selon les conceptions des enseignantes rencontrées. En effet, dans les deux cas, il est souhaité que les élèves réussissent le PFPCS. Néanmoins, ces mêmes enseignantes conçoivent que le rôle du personnel enseignant le français à la FMS diffère dans l'approche à adopter auprès des élèves. Il importe,

conçoivent-elles, de créer des liens significatifs avec les jeunes dans le but de leur offrir un enseignement adapté à leurs besoins, à leurs objectifs et à leurs défis.

Le rôle de l'enseignant à la FMS, au-delà de ses affinités ou non avec celui de l'enseignant de français dans les classes ordinaires, est varié selon les conceptions des enseignantes. En effet, selon leur point de vue, il est attendu que le personnel enseignant le français à la FMS joue le rôle de guide, fasse réfléchir les élèves, les intéresse à la lecture, adapte son enseignement au besoin des jeunes et valorise les réussites vécues dans le cadre des cours de français à la FMS.

Cette synthèse des conceptions des enseignantes conclut cette section du chapitre des résultats. Les prochains paragraphes porteront sur les conceptions des élèves eu égard au développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS et à leur rôle dans ce développement.

4.5 Présentation des participants élèves

Dans le but d'atteindre l'objectif de décrire les conceptions des élèves relativement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit et au rôle qu'ils sont appelés à jouer dans le développement de cette compétence, cinq élèves inscrits à la FMS ont été rencontrés. Dans les prochains paragraphes, ces cinq participants sont présentés.

4.5.1 Chloé (Élève 1)

Chloé est une adolescente de 17 ans. Elle est inscrite à la FMS pour une première année. Lors de l'entretien, elle avait presque terminé sa formation. Elle a fait son stage comme aide en salon de coiffure. Avant d'être à la FMS, elle a fréquenté des classes ordinaires et des classes d'adaptation scolaire.

4.5.2 Liam (Élève 2)

Liam est un adolescent de 17 ans. Au moment de l'entretien, il avait presque terminé sa première année à la FMS. Il a eu l'occasion de faire un stage en milieu de travail comme préposé au comptoir des charcuteries dans une épicerie à grande surface. Il a précédemment fréquenté des classes pour des élèves ayant des troubles du langage.

4.5.3 Félix (Élève 3)

Félix est un adolescent de seize ans. Il fréquente la FMS pour une première année depuis cinq mois lorsque l'entretien a lieu. Il chemine dans un groupe pour élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Il effectue son stage comme aide-boucher dans une boucherie de quartier. Félix a cheminé dans différentes classes d'adaptation scolaire avant de se retrouver à la FMS.

4.5.4 James (Élève 4)

James est un jeune homme de seize ans. Lorsque l'entretien a eu lieu, il fréquentait la FMS depuis environ cinq mois dans un groupe pour élèves ayant un TSA. Il fait un stage comme préposé à la clientèle en hôtellerie dans un hôtel de la grande région de l'Outaouais. Cet élève a cheminé dans des classes pour les élèves ayant un (TSA) avant d'être inscrit à la FMS.

4.5.5 Adam (Élève 5)

Adam est un adolescent de 16 ans. Il est inscrit pour une première année à la FMS dans un regroupement pour des jeunes ayant un TSA. Il a complété cinq mois dans son parcours de formation au moment de l'entretien. Dans son parcours scolaire, il a fréquenté des classes ordinaires et une classe d'adaptation scolaire. Il a fait le choix de faire un stage comme aide-cuisinier dans un restaurant.

4.6 Conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez les élèves

Comme cela a été le cas pour les enseignantes, afin de bien décrire les conceptions des élèves, les principaux thèmes ont été relevés en lien avec les rubriques et les sous-rubriques du canevas d'entretien, soit la notion de compétence, la notion de compétence en compréhension de l'écrit et celles reliées au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le contexte de la FMS. Ces thèmes et les sous-thèmes qui y sont associés sont présentés dans les points suivants.

4.6.1 Conceptions de la notion de compétence

Afin de bien comprendre les conceptions des élèves relativement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit, il est apparu pertinent de les questionner d'abord sur leurs conceptions de la notion de compétence. Le tableau 4.6 fait la présentation des thèmes et des sous-thèmes qui ont émergé du discours des cinq participants.

Tableau 4.6 : Conceptions de la notion de compétence

Rubrique	Conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez les élèves		
Sous-rubrique	Conceptions de la notion de compétence		
Thèmes	Capacité	Caractère développemental	Caractéristiques d'une personne compétente
Sous-thèmes	1-2 : Talent ou force 1-5 : Nous aide à être meilleurs 1-4 : Demande de l'autonomie	1 : Se développe avec le temps 1 : Se développe dans différents contextes 2-3 : Se développe à travers la pratique	1-2-4 : A beaucoup de connaissances 1-2 : Peut expliquer à l'aide de savoirs et de savoir-faire 1-2 : Est à l'écoute 1 : Est confiante 3-4-5 : Fournit des efforts
Participants	1 : Chloé	2 : Liam	3 : Félix 4 : James 5 : Adam

Dans un premier temps, les élèves rencontrés ont tous mentionné que la compétence était la capacité d'une personne à bien faire ou à bien exécuter une tâche demandée. Tout comme c'était le cas pour les enseignantes, ils ont caractérisé différemment cette capacité. Trois élèves partagent la conception que la compétence est un talent ou une force que possède un individu. Il s'agit d'un premier sous-thème associé au thème de la « Capacité ». Pour être compétent, il ne suffit donc pas de bien faire ce qui est demandé, mais de le faire de manière excellente. Liam dit de la personne compétente qu'elle est « un professionnel à un truc », qu'elle est talentueuse. Pour Chloé, la compétence est une capacité, mais surtout une force qui lui permet de se démarquer. Félix partage la conception de ces élèves puisque la compétence représente pour lui la facilité avec

laquelle un individu peut accomplir une tâche. Il en ressort que la compétence, telle que conçue par les élèves, permet d'exceller dans un domaine.

Le second sous-thème rattaché au thème de la capacité est « Nous aide à être meilleurs ». Pour Chloé et Adam, la compétence nous amène à bien exécuter les tâches demandées, mais elle permet aussi à un individu de s'améliorer. À ce propos, Chloé affirme ceci : « [Une compétence, c']est quelque chose [...] qui nous aide à grandir plus, à nous aider à mieux ». Elle compare d'ailleurs la compétence au fait de gagner des médailles dans des jeux vidéo. Ces dernières certifient que le joueur est devenu meilleur, a maintenant des habiletés qu'il n'avait pas auparavant. Adam exprime plus directement sa conception lorsqu'il mentionne que la compétence est le fait d'être meilleur. La notion de compétence est ainsi conçue comme un atout pour la personne, car elle lui permet de s'améliorer dans le but de faire mieux et d'exceller, comme il en a été question au sous-thème précédent.

Le dernier sous-thème permet de caractériser plus précisément la capacité associée à la notion de compétence en passant par le fait qu'elle exige qu'une personne soit autonome dans la réalisation des tâches. La compétence est conçue par les élèves comme le fait d'être capable de bien effectuer une tâche. Cependant, pour Chloé et James, il faut être capable de réaliser la tâche de façon autonome. James mentionne d'emblée l'autonomie pour décrire la compétence. Il souligne qu'il est compétent dans le cadre de son stage, car il est autonome et qu'il n'a pas besoin de se faire dire quoi faire par ses collègues. Chloé partage cette conception. Elle est d'avis qu'un individu compétent va « apprendre lui-même » en mobilisant ses ressources pour montrer ce qu'il peut faire. Ainsi, le thème de la capacité est rendu plus spécifique par les sous-thèmes relevés dans le discours des élèves, soit le fait qu'il s'agit d'un talent, qu'elle permet de devenir meilleur et qu'elle dépend de l'autonomie de la personne.

Le prochain thème permettant de décrire les conceptions des élèves relativement à la notion de compétence est le « Caractère développemental » de celle-ci. En effet, même si la compétence est un talent ou une force, elle peut se développer en fonction de différents

paramètres. Tout d'abord, elle se développerait avec le temps. Il s'agit du premier sous-thème ayant émergé des témoignages des élèves. Il s'agit d'un élément clé dans la conception de Chloé. Pour elle, les compétences, « on les développe dans le temps ». Pour illustrer son propos, elle parle de son expérience en milieu de stage. Elle était nerveuse à l'idée d'interagir avec les clients au salon de coiffure. Cependant, à force d'être exposée à la clientèle au fil des mois, elle est devenue capable de « s'ouvrir à quelqu'un » et de mieux contrôler sa colère.

Chloé conçoit également que la compétence peut se développer dans différents contextes, soit le deuxième sous-thème lié au caractère développemental de la compétence. De prime abord, elle est d'avis que les compétences se développent à l'école. Elle soutient que la compétence est une force dans une matière scolaire. Cependant, elle réalise qu'elle ne fait pas uniquement des apprentissages à l'école. Cette prise de conscience au cours de l'entretien l'amène à affirmer ceci : « Il y a à l'école autant que... si t'apprends des compétences en danse là ou peu importe, oui, ça se fait [ailleurs qu'à l'école] ». Elle dit aussi avoir eu la chance de développer des compétences dans son milieu de stage. Cette élève est donc d'avis que les compétences peuvent se développer dans différents contextes, qu'ils soient scolaires, professionnels ou autres.

Finalement, le troisième et dernier sous-thème lié au caractère développemental de la compétence est celui du développement « À travers la pratique ». La conception de Félix est marquée par ce sous-thème. À l'instar de Juliette, une enseignante, cet élève considère que, si un individu ne se pratique pas, il ne peut pas devenir compétent dans un domaine. Selon lui, même lorsqu'on excelle dans un champ, il faut travailler fort. Il donne l'exemple suivant pour illustrer son propos : « Comme, par exemple, je ne sais pas, si tu veux être meilleur en hockey, tu vas te pratiquer deux-trois heures par jour chaque semaine pour [...] devenir meilleur ». On peut donc comprendre que, pour Félix, c'est en pratiquant qu'on devient meilleur. Liam partage cette conception, notamment en raison de situations vécues en stage. Comme aide-boucher, il doit utiliser plusieurs appareils. C'est à force de les utiliser qu'il est devenu compétent, et ce, même s'il avoue avoir craint le maniement

de la scie en commençant son stage. Donc, la compétence a un caractère développemental selon les élèves, car elle peut se développer dans le temps, dans différents contextes et à travers la pratique.

Le dernier thème de la sous-rubrique des conceptions relatives à la notion de compétence concerne les « Caractéristiques d'une personne compétente ». Les élèves ont tous exprimé leurs conceptions de la compétence à travers la description des gestes, des actions et des attitudes d'un individu qu'on pourrait qualifier de compétent. Le premier sous-thème est que cet individu « A beaucoup de connaissances ». Cette conception a émergé des propos de deux élèves, soit Chloé et Liam. Pour Chloé, les compétences reposent sur tous les apprentissages que l'on fait. Ainsi, une personne compétente est quelqu'un qui possède plusieurs savoirs, « [q]ui sait, dans le fond, connaître le domaine qu'il fait ». Liam considère que la personne compétente en connaît beaucoup sur un sujet précis. Dans le cadre du travail d'aide-boucher, par exemple, cela peut s'illustrer par le fait de savoir comment utiliser les appareils, comment bien servir les clients, même les plus difficiles, etc.

Le sous-thème suivant est directement lié au précédent. Chloé et Liam entretiennent à nouveau la même conception, soit qu'une personne compétente « Peut expliquer à l'aide de savoirs et de savoir-faire ». Ainsi, il ne suffit pas d'avoir une connaissance théorique de la tâche. La personne compétente possède un savoir-faire qu'elle est en mesure de rendre explicite aux autres. Liam utilise les mathématiques pour faire connaître sa conception. Il sait que le théorème de Pythagore existe et qu'il fait partie des concepts vus en mathématiques. Il affirme toutefois que c'est « comme du chinois » pour lui. Il ne pourrait donc pas expliquer cela à un camarade de classe. Puisqu'il ne peut pas le faire, il ne pense pas qu'il peut se dire compétent en mathématiques. Dans le cas de Chloé, elle est sans équivoque : une personne compétente doit pouvoir expliquer en faisant appel à des savoir-faire. Elle décrit ainsi la personne compétente : « C'est le genre de personnes qui va savoir ce qu'il fait et qui va être capable de donner une idée. [...] Mettons, dans une matière, cette personne-là va pouvoir être capable de t'expliquer comment faire ».

La personne compétente est « À l'écoute », autre sous-thème qui fait partie des conceptions des élèves relativement aux caractéristiques d'une personne compétente. L'écoute est nécessaire, car elle permet de faire la tâche telle qu'elle est attendue. Chloé a comme conception que la personne compétente « fait les choses comme qu'elle est supposée de faire », car elle est à l'écoute des consignes qui lui sont transmises, mais aussi des attentes à son égard. Liam est du même avis et explicite sa conception à travers la réalité du milieu de stage. Il soutient que de nombreuses tâches sont montrées par l'accompagnateur en milieu de stage. Il importe d'être à l'écoute de ce dernier pour devenir compétent dans le métier. C'est d'ailleurs en écoutant que Liam est devenu habile à utiliser les appareils de boucherie et à reconnaître les différentes charcuteries.

Le quatrième sous-thème « Être confiant » est une autre caractéristique que les élèves ont nommée pour décrire leurs conceptions de la notion de compétence. Chloé soutient que la personne compétente a une attitude confiante. Elle est en mesure de se dire : « Je suis capable, je peux passer [au travers] ». Cela permet à l'individu d'avoir « le courage de le faire » et de croire en la « possibilité d'atteindre l'objectif ». La compétence repose donc en partie sur l'attitude de la personne. Le fait de ne pas avoir cette confiance, selon Chloé, peut freiner le développement d'une compétence chez quelqu'un. L'absence de confiance, conçoit-elle, peut aussi donner l'impression que la personne n'est pas compétente.

Finalement, le cinquième sous-thème permettant de décrire le thème des caractéristiques d'une personne compétente est « Fournit des efforts ». Félix, James et Adam conçoivent tous les trois qu'un individu compétent travaille fort. Lorsqu'il décrit un collègue compétent, Adam affirme sans hésiter qu'il est « travaillant » et qu'il « met beaucoup d'efforts ». Il voit le travail à effectuer et il ne lésine pas sur les efforts pour l'accomplir. James, quant à lui, souligne qu'une personne compétente « ne plaisante pas avec ce qu'[elle] fait », car elle est consciente du travail à faire et des exigences envers elle. La compétence dépend donc, selon les conceptions des élèves interrogés, d'une forme d'engagement de la part d'un individu. Cet engagement se présenterait sous la forme d'efforts fournis.

En résumé, les conceptions des élèves en ce qui a trait aux caractéristiques d'un individu compétent mettent en lumière le fait que ce dernier doit être en mesure de poser certains gestes pour être désigné comme compétent et adopter une attitude confiante.

La présentation des trois thèmes et de leurs sous-thèmes associés termine cette section portant sur les conceptions des élèves par rapport à la notion de compétence. Elles ont été décrites dans le but de faire des liens entre celles-ci et les conceptions que les jeunes ont de la notion de compétence en compréhension de l'écrit. Ces conceptions sont présentées dans les paragraphes suivants.

4.6.2 Conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit

Dans le cadre de l'entretien semi-dirigé, la deuxième sous-rubrique portait sur la notion de compétence en compréhension de l'écrit. Il était donc question d'interpeler les participants à propos de leurs conceptions au sujet de la compétence en compréhension de l'écrit. Les élèves ont été à même d'exposer la manière dont ils concevaient cette compétence à travers quatre thèmes principaux. Ces derniers sont présentés dans le tableau 4.7.

Tableau 4.7 : Conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit chez les élèves

Rubrique	Conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez les élèves		
Sous-rubrique	Conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit		
Thèmes	Posséder une base	Faire émerger le sens	Manifestations observables de la compétence
Sous-thèmes	1 : Connaissance des lettres 1 : Globalisation des mots	1-2-4-5 : Comprendre les mots 1-2 : Se faire des images	1-2-3-4-5 : Gestes 1-2-5 : Attitudes
Participants	1 : Chloé	2 : Liam	3 : Félix 4 : James 5 : Adam

Comme cela a été le cas chez les enseignantes, les témoignages des élèves ont fait ressortir que la compétence en compréhension de l'écrit repose sur une base. « Posséder une base » constitue le premier thème qui a été extrait des propos collectés. Chloé soutient que la compréhension de l'écrit repose d'abord sur la capacité d'un individu à lire ce qui est écrit. Lorsqu'elle est questionnée afin d'explicitier ses dires, deux sous-thèmes émergent : 1) la connaissance des lettres et 2) la globalisation des mots. Pour Chloé, la première porte d'entrée vers la compréhension de l'écrit est de savoir reconnaître les lettres qui se trouvent dans un mot. Cependant, ce n'est pas suffisant pour comprendre les écrits. Selon la conception de cette élève, il ne faut pas seulement « regarder la lettre », il faut tenter de faire émerger le mot. Être en mesure de reconnaître le mot, de le globaliser, est le deuxième sous-thème relatif à la base. La jeune en parle comme du « savoir-lire ». Pour comprendre un texte, Chloé conçoit qu'il ne faut pas « juste regarder la feuille ». Il faut ressortir les mots que l'on voit. Cela représente une première chance de saisir ce qui est écrit.

Cette base est toutefois insuffisante pour être compétent à comprendre ce qu'on lit. Chloé le souligne très clairement quand elle affirme que, une fois qu'on a globalisé les mots, il faut « [...] savoir si cela fait sens ou si cela ne fait pas sens ». Ainsi, selon sa conception et celles des autres élèves, la compétence en compréhension de l'écrit repose sur la capacité à faire émerger le sens. Il s'agit du deuxième thème extrait de leurs témoignages. Les élèves ont proposé deux manières de faire émerger le sens d'un écrit. Ces dernières représentent les deux sous-thèmes, soit 1) Comprendre les mots et 2) Se faire une imagerie mentale.

Chloé, Liam, James et Adam conçoivent tous les quatre que le sens d'un texte peut ressortir grâce à la compréhension des mots qui le composent. Selon la conception de Liam, la compétence en compréhension de l'écrit repose grandement sur la capacité d'une personne à faire émerger le sens des mots. La compréhension des mots permet de comprendre rapidement les phrases selon cet élève, car on saisit le sens des unités qui les composent. Il est donc impératif d'aller chercher la définition des mots que l'on ne

comprend pas à même le texte ou dans un dictionnaire. Adam entretient la conception que comprendre les termes utilisés dans un texte est essentiel. Pour être compétent à comprendre les écrits, il faut toutefois connaître le sens et la définition des mots sans faire appel à des outils de référence. Il affirme ceci : « Tu es compétent en lecture quand [...] tu peux lire des mots facilement, pas besoin d'aller dans le dictionnaire ». James, quant à lui, parle de son expérience personnelle pour illustrer à quel point la compréhension des mots est importante lorsqu'il est question de comprendre les écrits. Il se décrit comme étant partiellement compétent, car il lui arrive d'être incapable de donner du sens aux mots qu'il voit. Il soutient donc qu'il est important de connaître les mots pour pouvoir donner du sens au texte lu.

Le deuxième sous-thème, celui de « Se faire des images », est présent dans les conceptions de Chloé et de Liam lorsqu'il est question de faire émerger le sens des écrits. S'il est primordial pour ces deux élèves de connaître les mots dans un texte pour en saisir le sens, il faut aussi être en mesure de se créer des images mentales en lien avec ces derniers. Liam est catégorique à ce sujet. Il n'est pas possible de donner un sens à ce qui est écrit lorsqu'on n'arrive pas à se représenter mentalement ce dont il est question. Il mentionne : « Si tu n'as pas d'image dans ta tête, tu ne comprends rien ». Chloé partage cette conception. La nécessité de l'imagerie mentale amène le récepteur à se questionner au cours de sa lecture. L'élève donne cet exemple dans lequel il est question d'une chaise : « Autant il peut être marqué *des chaises*, tu peux dire qu'est-ce qui est la couleur, qu'est-ce qui va être dessus, les motifs ou la forme, la grandeur. [...] C'est de savoir laquelle ». La capacité de se faire une image va ainsi avoir une incidence majeure sur la compétence à comprendre les écrits. Elle permet de faire émerger le sens des mots en leur donnant une forme concrète. Ce dernier exemple de Chloé met en évidence que la compétence en compréhension de l'écrit repose sur le fait de faire émerger le sens à travers la connaissance des mots et la constitution d'images mentales de ces mots.

Le troisième et dernier thème est celui des « Manifestations observables de la compétence ». Comme cela a été le cas pour la notion de compétence, les élèves ont eu plus de facilité

à décrire leurs conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit à travers les comportements d'une personne maîtrisant cette compétence. Les sous-thèmes permettant de préciser leurs conceptions représentent donc des manières de montrer que l'on est compétent à comprendre les écrits. La compétence s'actualise sous forme de gestes (sous-thème 1) et d'attitudes (sous-thème 2).

Tous les élèves ont été à même de décrire les actions posées par une personne compétente à comprendre les écrits. Dans un premier temps, ils conçoivent que l'élève compétent peut résumer les textes qu'il a lus. Cette capacité à expliquer le contenu du texte dans ses mots est importante. Elle permet de rendre explicite ce contenu à d'autres individus qui s'intéresseraient, par exemple, au sujet du texte. C'est dans cette optique que Félix et Chloé parlent de la nécessité de pouvoir résumer l'information à la suite de la lecture d'un texte. Selon Félix, pour être considéré comme compétent, il faut être en mesure de transmettre le contenu du texte en le résumant clairement. Il illustre son propos à travers l'exemple suivant : « Si, le texte, c'est une nouvelle sur la guerre en Ukraine, la compétence de compréhension de lecture, ça serait une personne qui lit le texte et il a de la facilité à dire à la radio ou à tout le monde qu'est-ce que c'est la nouvelle ».

Dans un deuxième temps, la personne compétente en compréhension de l'écrit va se questionner et questionner les autres lors de sa lecture pour vérifier sa compréhension. Chloé expose cette conception par la négative lorsqu'elle affirme que les élèves incompetents ne se questionneront pas ou ne sauront pas quelles questions se poser. Adam, quant à lui, conçoit que la compétence repose sur le fait de « poser des questions pour les bonnes raisons » à l'enseignante. Cette capacité à se questionner met en lumière le fait que la personne qui lit veut comprendre et qu'elle cherche à éliminer les potentiels bris de compréhension.

Pour les jeunes, un autre geste révélateur de la compétence en compréhension de l'écrit est de bien répondre aux questions de lecture qui sont fournies avec les textes. Pour Liam, c'est la façon la plus simple de voir si une personne est compétente. Elle répondra bien

aux questions et, ainsi, elle aura de bons résultats scolaires. Félix, James et Chloé partagent la conception de Liam. Ils ajoutent que les évaluations mesurant la compréhension de lecture se résument souvent à lire un texte et à savoir répondre adéquatement par écrit à des questions. Selon la conception des élèves, répondre correctement à des questions de lecture est un geste posé par les jeunes compétents à comprendre les écrits.

Le dernier geste correspondant à une manifestation observable de la compétence en compréhension de l'écrit est d'utiliser les stratégies de lecture et de compréhension ainsi que les outils mis à la disposition des récepteurs. Tous les élèves sauf Félix ont fait mention de cette conception dans leurs témoignages. Chloé, Liam et James ont fait l'énumération des différentes stratégies nécessaires à la compréhension de l'écrit. Ainsi, un individu compétent sera en mesure d'utiliser le dictionnaire lorsqu'il ne comprend pas, de faire les relectures nécessaires pour s'assurer de bien retenir les informations contenues dans le texte, d'utiliser l'ordinateur et la synthèse vocale, etc. Adam reconnaît que l'utilisation des stratégies de lecture et de compréhension est un signe de compétence. Cet élève conçoit que l'utilisation des outils n'est pas essentielle pour la personne compétente, contrairement à ce qui est exprimé à travers les conceptions des autres élèves. Par exemple, cette dernière n'aura pas besoin du dictionnaire, car elle comprend déjà l'ensemble des termes utilisés dans les textes.

Le deuxième sous-thème relié au thème des manifestations observables de la compétence est celui des « Attitudes ». Pour faire la démonstration de sa compétence à comprendre les écrits, il faut adopter certaines attitudes. La personne compétente sera toujours concentrée sur la tâche de lecture qui lui est proposée. Liam et Chloé mentionnent le tout brièvement lors de l'entretien alors qu'Adam en fait un signe essentiel de la compétence. L'élève compétent est concentré sur la tâche et n'aime pas se faire déranger. À l'opposé, l'élève incompetent « va regarder le plafond, jouer avec ses jeans, va lever la tête, va craquer ses doigts, jouer avec ses poils, sa règle, etc ». Il s'agit, selon la conception d'Adam, des signes les plus expressifs de l'incompétence en compréhension de l'écrit chez un individu.

Chloé mentionne quant à elle que l'élève qui comprend bien les écrits est une personne qui manifeste une attitude d'écoute à l'égard des consignes de l'enseignante. Cette attitude lui permet de bien saisir les attentes et d'y répondre adéquatement. L'élève à l'écoute a davantage de chances de bien répondre aux questions de lecture qui lui sont proposées, car il sait ce qui est attendu de la part de l'enseignante. Cette conception de Chloé est cohérente avec la conception selon laquelle l'élève compétent à comprendre les textes répond bien aux questions de lecture.

En résumé, les manifestations observables pour faire la démonstration de sa compétence en compréhension de l'écrit sont conçues par les élèves comme étant soit des gestes concrets, tels le fait de résumer l'information, d'aider les autres, de bien répondre aux questions, soit des attitudes comme le fait de rester concentré et d'être à l'écoute. Ces manifestations mettent en lumière le rôle actif que joue le récepteur dans la compréhension de la lecture.

Trois thèmes ont permis la description des conceptions qu'entretiennent les élèves au regard de la notion de compétence en compréhension de l'écrit, soit le fait de posséder une base, de faire émerger le sens et les manifestations observables de la compétence. Cette fenêtre sur la connaissance des conceptions des élèves permet de mieux connaître la manière dont ils conçoivent la compétence en compréhension de l'écrit et de décrire les conceptions qui lui sont inhérentes avec plus de justesse. Il est possible de constater que les élèves font grandement référence au cadre scolaire lorsqu'il est question de cette compétence. Il convient alors de s'intéresser à leurs conceptions de son développement dans le cadre de la FMS. Les prochains paragraphes portent sur les éléments clés ayant émergé lors des entretiens de recherche.

4.6.3 Conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS

Après que les élèves ont eu la chance de nommer et de clarifier leurs conceptions de la compétence en compréhension de l'écrit, il a été souhaité de mettre en lumière la manière dont ils conçoivent le développement de cette compétence dans le contexte de la FMS. Les cinq élèves ont répondu à l'invitation de s'exprimer sur cet objet, ce qui a permis la description de leurs conceptions. Ces dernières ont été regroupées en thèmes qui sont présentés dans le tableau 4.8.

Tableau 4.8 : Conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS

Rubrique	Conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez les élèves			
Sous-rubrique	Conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS			
Thèmes	Favoriser le développement d'attitudes propices au développement de la compétence	Varier les activités proposées	Développement de la compétence en compréhension de l'écrit en milieu de stage	Freiner le développement
Sous-thèmes	<p>1-2 : Favoriser l'autonomie</p> <p>1 : S'investir dans la tâche</p> <p>2 : Être concentré</p> <p>1 : Développer sa confiance</p>	<p>1-2-3-4 : Lire une variété de textes sur plusieurs sujets</p> <p>1-4 : Faire du travail d'équipe</p> <p>3-4-5 : Enseignement magistral de la théorie</p> <p>3-4 : Travailler dans le cahier</p> <p>5 : Proposer des activités ludiques</p> <p>1-2-4 : Apprendre de nouveaux mots</p>	<p>1 : Présence</p> <p>2-3-4-5 : Absence</p>	<p>1-2-4-5 : Travail d'équipe</p> <p>3 : Manque d'intérêt pour la lecture</p> <p>3 : Difficultés scolaires</p>
Participants	1 : Chloé	2 : Liam	3 : Félix	4 : James 5 : Adam

Le premier thème ayant émergé lors des entretiens est « Favoriser le développement d'attitudes propices au développement de la compétence » en compréhension de l'écrit.

Liam et Chloé partagent tous les deux la conception que, pour maximiser le développement de cette compétence, il faut s'attarder à des comportements ou à des attitudes. Ils ont d'abord parlé de « Favoriser l'autonomie ». Pour ce faire, selon la conception de Liam, il faut miser sur l'autonomie de l'élève à faire appel aux outils mis à sa disposition. Amener les élèves à utiliser le dictionnaire de façon autonome pour trouver les définitions des mots représenterait une manière de développer la compétence en compréhension de l'écrit. Pour Chloé, il importe de favoriser le développement de l'autonomie dans l'utilisation des stratégies de lecture et de compréhension. Les contextes de lecture dans lesquels elle s'est retrouvée ont favorisé le développement de son autonomie en ce qui a trait à l'utilisation des stratégies de lecture. Elle affirme avoir développé sa compétence à comprendre les écrits en utilisant par elle-même la stratégie de se faire des mots-clés et celle lui permettant d'inférer le sens d'un mot à l'aide du contexte. Tout comme Liam, elle est d'avis que l'utilisation des ressources pouvant favoriser la compréhension est essentielle, qu'elles soient matérielles (dictionnaire, Bescherelle) ou humaines. Toutefois, c'est l'élève qui, par lui-même, doit faire appel à ces ressources. Cette autonomie est une condition gagnante pour le développement de la compétence en compréhension de l'écrit selon les conceptions des élèves.

Les propos de Chloé ont conduit à révéler un second sous-thème en lien avec des attitudes propices au développement de la compétence en compréhension de l'écrit, soit de « S'investir dans la tâche ». Selon la conception de Chloé, l'élève doit faire la démonstration qu'il fournit des efforts et qu'il est engagé dans la tâche de lecture pour développer sa compétence. Elle le mentionne lorsqu'elle est questionnée sur ce qui permet de devenir meilleur en compréhension de l'écrit : « De se forcer beaucoup. C'est pas mal ça. De beaucoup plus se forcer à faire, à comprendre mieux ». L'élève doit donc s'investir dans le projet de compréhension de l'écrit pour développer sa compétence.

Le troisième sous-thème a été relevé dans les propos de Liam et est formulé ainsi : « Être concentré ». Bien que la concentration ait fait partie des conceptions de plusieurs élèves relativement à la notion de compétence en compréhension de l'écrit, Liam est le seul

participant à s'être référé à cette attitude dans sa conception du développement de cette compétence à la FMS. Il s'agit du premier élément nommé par cet élève comme favorisant la compréhension de lecture. Quand il a été questionné sur les activités qui pourraient permettre aux élèves de la FMS de développer leur compétence en compréhension de l'écrit, il affirme qu'il faudrait « se concentrer [sur nos lectures] ». Il soutient que des exercices de concentration pourraient être bénéfiques au développement de cette compétence.

La dernière attitude révélant la conception d'une élève eu égard au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS est « Développer la confiance ». On retrouve cet élément dans la conception de Chloé, ce qui fait écho à ses témoignages exposés précédemment. Pour développer une compétence, il faut arriver à se faire confiance et à croire que l'on peut réussir à la développer. Cette attitude est essentielle lorsque l'on fait face à un texte. Il faut que les enseignants de français favorisent cette prise de conscience chez leurs élèves. Ils doivent aussi s'assurer de développer la confiance chez les jeunes. C'est souvent la porte par laquelle passer quand un élève ne veut pas faire la tâche selon Chloé. Elle affirme à ce sujet : « Si la personne ne veut pas, il faut lui montrer que cette personne-là peut plus se faire confiance ». Ainsi, pour développer la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS, les élèves conçoivent qu'il faut d'abord s'intéresser à faire naître des attitudes qui vont rendre possible ce développement, soit l'autonomie, l'investissement dans les tâches, la concentration et la confiance.

Selon les conceptions des élèves, il ne suffit toutefois pas d'adopter des attitudes pour développer une meilleure compréhension des écrits à la FMS. Il importe aussi de proposer une variété d'activités à accomplir. Il s'agit du deuxième thème révélé par les témoignages, soit de « Varier les activités proposées ». Le premier sous-thème consiste en « Lire une variété de textes sur plusieurs sujets ». Chloé, Liam, Félix et James conçoivent tous qu'il faut lire différents textes pour devenir plus compétent à les comprendre. Si Liam et James mentionnent de façon plus générale l'importance de lire des textes narratifs et informatifs,

Chloé et Félix expriment différemment l'intérêt de lire plusieurs textes. Pour ces deux élèves, il faut que les récepteurs puissent faire des apprentissages à travers les lectures proposées. En procédant ainsi, les jeunes voient davantage la pertinence de s'assurer qu'ils comprennent les écrits. Félix affirme à ce sujet qu'il serait particulièrement intéressant de lire sur des faits historiques, car le cours d'histoire ne fait pas partie de la grille-matière des jeunes inscrits à la FMS. Donc, selon sa conception, il est pertinent de lire une variété de textes sur différents sujets, car cela permet entre autres de pallier le fait que la FMS n'offre pas tous les cours habituellement à la grille-matière des élèves des classes ordinaires (histoire, géographie, science, arts, etc.).

Une autre conception de la part des élèves que l'on peut associer à la façon de développer la compétence en compréhension de l'écrit et qui correspond au deuxième sous-thème est de permettre d'effectuer des travaux en équipe. Pour James, le travail d'équipe peut aider les jeunes. Il affirme ceci lorsqu'il se penche sur l'apport d'un collègue de travail dans la compréhension d'un écrit : « S'il parle, mais [que c'est en lien avec] le travail, ça t'aide. S'il peut t'expliquer des affaires, des principes que tu ne comprends pas ou bien dont tu ne te souviens pas, [c'est utile] ». Chloé abonde dans le même sens que James. Le travail d'équipe favorise, selon sa conception, les discussions. Celles-ci contribuent au développement de la compétence en compréhension des écrits. Cependant, les deux élèves affirment aussi que le travail en sous-groupes peut être un frein au développement de la compétence. Cette réalité sera abordée plus en détail dans le thème portant sur les freins au développement.

Une autre conception des élèves quant au développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS se précise avec le troisième sous-thème formulé « Enseignement magistral de la théorie ». Quand « le professeur explique en avant les nouvelles notions » (James), quand l'enseignante prend le temps d'arrêter le groupe pour approfondir la théorie (Adam) et quand des « leçons de groupe » sont offertes pour mieux comprendre « les notions qui peuvent être utiles pour comprendre les textes qu'on fait », la compréhension des écrits est améliorée pour les élèves de la FMS. Ces temps d'arrêt

sont appréciés, notamment par Adam. Il peut sortir de l'enseignement individualisé par cahiers pour parfaire ses connaissances théoriques eu égard à la compréhension des textes. Cela est important dans le développement de sa compétence.

Des élèves conçoivent le « Travail dans les cahiers » comme étant aussi une activité permettant le développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS. C'est le cas de Félix et de James. Ils conçoivent que les textes proposés et les exercices qui suivent vont les amener à s'améliorer. James mentionne que cela constitue une bonne pratique. Félix est aussi d'avis que le travail dans les cahiers peut aider à développer sa compétence. Il prend toutefois le soin de préciser que les textes et les thématiques dans ses cahiers sont « enfantins ». C'est entre autres pour cette raison qu'il affirmait précédemment la nécessité d'offrir une variété de textes aux élèves.

À l'opposé, Adam affirme que de « Proposer des activités ludiques » développerait la compétence en compréhension de l'écrit. Il donne quelques exemples d'activités afin de clarifier son propos. Une activité rappelant le jeu de société *Mad Libs* pourrait être intéressante. Dans ce jeu, il faut compléter des textes en ajoutant des mots. À première vue, cela peut sembler être une activité d'écriture. Toutefois, Adam soutient que, lorsqu'on joue sérieusement, il faut s'assurer de comprendre les textes pour former une histoire qui se suit bien. Il serait aussi intéressant, selon la conception de cet élève, de lire des textes en lien avec les différents stages possibles et de faire des jeux-questionnaires en lien avec ces écrits. Proposer de telles activités permettrait de varier l'organisation des périodes de français et de maintenir l'intérêt des élèves tout en développant leur compétence en compréhension de l'écrit. Adam suggère que ces activités durent environ 15 minutes pour laisser du temps au travail dans les cahiers – considéré comme « sérieux » par cet élève.

Une dernière conception mise en évidence à travers le discours de trois élèves pour assurer le développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS consiste en « Apprendre des mots » à travers diverses activités. La compréhension de

l'écrit repose en grande partie sur la capacité d'une personne à comprendre les mots contenus dans un texte selon les conceptions précédemment exposées. Chloé, Liam et James conçoivent qu'il est nécessaire de favoriser l'apprentissage de nouveaux mots à travers les lectures proposées en salle de classe. En apprenant ces mots, on devient plus compétent à comprendre les écrits, car on connaît rapidement leur définition ou leur sens. Liam va cependant un peu plus loin en affirmant qu'il serait utile, pour les élèves de la FMS, « de faire apprendre des mots qui vont nous aider » dans les situations de la vie courante. Il énumère plusieurs exemples. Le vocabulaire associé à la nourriture permet de s'assurer de vraiment commander ce que l'on souhaite retrouver dans son assiette. Le vocabulaire lié au domaine de la santé donne la chance à un individu de choisir les bons médicaments en pharmacie, mais aussi de comprendre les maladies dont il pourrait souffrir. Alors, les conceptions des élèves telles qu'elles ont été révélées mettent l'accent sur la nécessaire variété des activités pour développer la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS. En plus de favoriser le développement de cette compétence, cette variété permet de maintenir l'intérêt des jeunes, mais aussi les amener à faire des découvertes.

Le troisième thème associé à la sous-rubrique du développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS se nomme « Développement de la compétence en compréhension de l'écrit en milieu de stage ». Les deux sous-thèmes qui y sont associés sont très évocateurs : 1) Présence et 2) Absence. Les propos de tous les élèves ont favorisé l'émergence de ce thème. Seule Chloé a affirmé que la compétence en compréhension de l'écrit pouvait se développer dans le cadre de son stage. Elle ne semblait pas certaine de sa conception au départ, affirmant qu'elle ne pensait pas que tous les métiers permettaient le développement de la compétence. Elle s'est toutefois ravisée lorsqu'elle a réalisé qu'elle avait fait énormément de lectures pour apprendre les différents produits vendus dans le salon de coiffure où elle effectuait son stage. En lisant sur la nature et les caractéristiques des produits, elle a pu mieux conseiller les clients en fonction de leurs besoins. Chloé soutient aussi qu'il peut y avoir des effets négatifs à ne pas bien

comprendre ce qu'on lit, et ce, même en milieu de stage. Elle donne cet exemple : « [Si je n'avais pas lu les documents sur les produits], je n'aurais pas pu aider les clients à savoir, j'aurais pu me tromper en donnant un produit. Ça aurait pu mélanger les personnes ». On peut penser que commettre des erreurs en conseillant les clients peut avoir un impact négatif sur les ventes et sur les perceptions de la clientèle au regard du salon de coiffure.

Le sous-thème de l'absence du développement de la compétence en compréhension de l'écrit en milieu de stage a été nettement plus évoqué que celui de sa présence. Liam, Félix, James et Adam conçoivent tous les quatre que cette compétence n'est pas développée en stage. De leur point de vue, les lectures faites en milieu de travail sont trop simples pour être considérées comme des « compréhensions de lecture ». Ils donnent des exemples de ce qu'ils lisent en stage, soit des étiquettes de produits, des indications sur les boîtes de commande, des listes de tâches, des éléments de saisie dans un logiciel, des commandes de clients, etc. Ils affirment tous ne pas avoir eu à lire pour comprendre et apprendre les tâches à exécuter en stage. Ils apprenaient leur métier en se faisant montrer ces tâches par leur accompagnateur en milieu de stage. Pour Liam, il serait difficile de prendre le temps de lire en stage. Il s'exprime de cette manière à ce sujet : [c'est de la] « compréhension de tout de suite, de ce que tu dois faire tout de suite ». Félix va encore plus loin dans son raisonnement. Il explique sa conception sur l'absence de développement de la compétence en compréhension de l'écrit ainsi : « Quand je suis en stage, c'est beaucoup plus le physique et on met un peu toutes les notions de l'école, mais on met plus le mental de côté. [...] Les semaines quand je suis à l'école, je travaille plus mon mental ». Cet élève affirme qu'il voit son stage un peu comme le cours d'éducation physique qu'il ne retrouve plus à son horaire. Il s'agit aussi d'un moment où il peut mettre momentanément de côté les apprentissages plus scolaires. En conclusion de ce thème, on constate que le milieu de stage n'est majoritairement pas conçu comme un lieu favorable au développement de la compétence en compréhension de l'écrit.

Le dernier thème qui a été extrait du discours des participants concerne les « Freins au développement » de la compétence. Ce thème a aussi été mis en évidence par les

témoignages des enseignantes. Les conceptions des jeunes interrogés se rapportent aussi aux obstacles qui peuvent amener un élève à ne pas être en mesure de développer sa compétence en compréhension de l'écrit. Un de ces freins, qui correspond au premier sous-thème, est le « Travail d'équipe ». Cette modalité d'apprentissage a été identifiée précédemment comme une façon de favoriser le développement de la compétence. Cependant, il existe une ambivalence dans les conceptions des élèves quant aux apports réels du travail d'équipe. Lorsque les élèves discutent de sujets qui sont en dehors de la tâche à réaliser, le travail en collaboration représente un frein au développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Chloé mentionne qu'elle comprend pourquoi son enseignante ne leur offre pas souvent de travailler en équipe. Elle souligne ceci : « Je comprends aussi la raison du pourquoi ils ne font pas du travail d'équipe. Certains, ils vont juste jaser quand ça va être le temps, ils vont conter ce qu'ils ont fait en fin de semaine, mais, dans le fond, ce n'est pas ce qu'ils devraient faire ». Adam est nettement plus catégorique. Le développement de la compétence est freiné par le travail en équipe parce qu'il ne permet pas de cheminer à son rythme personnel, « d'apprendre de nos propres manières » et qu'il entraîne de nombreuses pertes de temps.

Un autre sous-thème ayant émergé des témoignages d'un élève se rapporte au manque d'intérêt des jeunes pour la lecture. Selon la conception de Félix, il faut proposer des lectures intéressantes pour développer la compétence en compréhension de l'écrit. Le simple fait « que tu n'apprécies pas lire » amène les jeunes à avoir des difficultés à lire pour comprendre. Le manque d'intérêt vient donc freiner le développement de la compréhension et, ultimement, participe au maintien de certaines difficultés en compréhension de lecture.

De plus, Félix conçoit que les difficultés scolaires peuvent aussi être un frein au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS. Cet élève est sensible à cette réalité. Il vit lui-même avec un diagnostic de dyslexie. Il souligne que « ça met un peu de difficulté à comprendre les textes ». Selon lui, ces

difficultés représentent des freins, mais elles ne relèvent pas de la volonté de l'élève. Elles vont, conçoit-il, compliquer les efforts de compréhension des jeunes.

En résumé, lors des entretiens, les élèves ont identifié trois freins potentiels au développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Ils conçoivent que le travail d'équipe comme modalité pédagogique, le manque d'intérêt des élèves pour la lecture ainsi que les difficultés scolaires peuvent constituer des obstacles non négligeables au développement de cette compétence à la FMS.

Dans les paragraphes précédents, les conceptions des participants-élèves en ce qui a trait au développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS ont été exposées. La prochaine section s'intéresse aux conceptions de leur rôle dans ce développement.

4.7 Conceptions du rôle joué par les élèves de la FMS dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit

Lors des entretiens et par les multiples lectures de leurs témoignages, il a été relevé que les élèves de la FMS ne distinguaient pas le rôle de l'élève en classe ordinaire de celui de l'élève de la FMS en ce qui a trait au développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Cette sous-rubrique n'a donc pas été prise en compte. Seule la rubrique « Conceptions du rôle joué par les élèves de la FMS dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit » a été conservée. Trois thèmes venant préciser les conceptions des élèves ont émergé des entretiens. Ces derniers sont présentés dans le tableau 4.9.

Tableau 4.9 : Conceptions du rôle joué par les élèves de la FMS dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit

Rubrique	Conceptions du rôle joué par les élèves de la FMS dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit		
Thèmes	Garder une attitude positive	Utiliser des outils ou des stratégies	Se soumettre aux règles
Sous-thèmes	1-2-5 : En classe 2-3-4 : À l'égard de la lecture	1-2 : Chercher les mots 1-4 : Faire un résumé 2-4 : Prendre des notes 2-3-4 : Utiliser les outils d'aide technologiques	1-4-5 : Répondre aux questions de lecture 2-3-5 : Être concentré 1-2-3-4-5 : Écouter l'enseignante
Participant(e)s	1 : Chloé 2 : Liam	3 : Félix	4 : James 5 : Adam

Les trois thèmes dont il est question pour décrire les conceptions des élèves à l'égard de leur rôle sont 1) Garder une attitude positive, 2) Utiliser les outils et les stratégies et 3) Se soumettre aux règles. Ces thèmes font tous référence à des gestes ou à des attitudes que ces participants considèrent comme essentiels pour le développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le contexte de la FMS.

Le premier thème « Garder une attitude positive » se déploie en deux sous-thèmes : 1) En classe et 2) À l'égard de la lecture. Le sous-thème « En classe » se retrouve dans les conceptions de Chloé, de Liam et d'Adam. De leur point de vue, les élèves doivent rester persévérants en classe afin de développer la compétence en compréhension de l'écrit. Pour Chloé, cela se présente par le fait de ne pas se laisser décourager. Liam abonde dans le même sens lorsqu'il mentionne qu'il faut de la persévérance et « continuer même si cela est difficile ». Adam, de son côté, affirme que l'élève doit « donner son 100% » en classe même lorsque le résultat obtenu n'est pas une note parfaite. Un élève doit s'assurer de

donner tout ce qu'il a pour avoir la certitude d'avoir fait tout ce qu'il pouvait pour s'améliorer. Les élèves de la FMS doivent aussi s'assurer d'accepter l'aide qui leur est proposée en classe et de rester ouverts à la possibilité de demander de l'aide. Sans cela, il est difficile de cheminer. Ainsi, les élèves peuvent lever la main pour poser des questions (Liam) et, surtout, ne pas « envoyer promener » l'enseignante lorsqu'elle essaie d'aider (Chloé).

Pour développer leur compétence en compréhension de l'écrit à la FMS, trois élèves conçoivent qu'il est leur rôle de garder une attitude positive à l'égard de la lecture. Différentes actions peuvent être posées par les jeunes à cet effet. Liam, Félix et James soutiennent qu'il est important de lire à l'extérieur des heures de classe pour développer ce rapport positif à la lecture. Félix est particulièrement éloquent à ce sujet quand il affirme ceci : « Mais c'est aussi très utile de lire dans son temps personnel, de ne pas juste lire à l'école parce que, sinon, oui, on va cheminer, mais moins rapidement que si on lit chez nous, dans notre temps personnel ». De plus, pour conserver une attitude positive à l'égard de la lecture, il est primordial de lire ce que l'on aime. Il s'agit de la conception de Félix, conception qui transparait dans l'extrait suivant : « Il faut trouver quelque chose qu'on aime lire. Comment je vois ça, lire, c'est un moment de plaisir. [...] Quand tu lis, que tu as juste l'impression de travailler, au bout d'un moment, tu vas juste arrêter de lire et tu n'auras pas de fun à t'améliorer ». Un des rôles de l'élève dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit, selon les conceptions des participants, est de garder une attitude positive en salle de classe et par rapport à la lecture.

Le second thème soit « Utiliser des outils ou des stratégies » balise une autre conception extraite des témoignages des élèves. Elle fait écho aux propos des enseignantes qui mentionnent elles aussi que la compétence en compréhension de lecture repose sur l'utilisation de stratégies de lecture et de compréhension. Lors des entretiens, les élèves ont énuméré les outils et les stratégies que l'élève doit utiliser pour développer sa compétence en compréhension de l'écrit. Chloé et Liam ont fait part de la nécessité de faire appel à la stratégie « Chercher des mots ». Cette conception est parfaitement

cohérente avec l'idée selon laquelle la compétence en compréhension de l'écrit repose sur la connaissance des mots. Il est le rôle de l'élève de prendre le temps de chercher les mots dans le dictionnaire. Un élève qui ne ferait pas appel à cette stratégie ne jouerait pas son rôle, car il ne ferait pas ce qui est en son pouvoir pour développer sa compétence en compréhension de l'écrit.

Chloé et James conçoivent aussi que se « Faire un résumé » fait partie des stratégies de lecture auxquelles les élèves doivent faire appel afin de jouer leur rôle dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Pour James, cela est particulièrement pertinent lors de la lecture d'un roman. Faire un résumé à chaque chapitre permet de suivre l'histoire, et ce, même si la lecture est entrecoupée de pauses. Chloé croit aussi qu'il s'agit du rôle de l'élève, car se faire un résumé lui permet de mieux décrire ce qu'il a compris et, éventuellement, de mieux répondre aux questions de lecture. Selon la conception des élèves, les jeunes doivent se faire des résumés pour répondre adéquatement aux tâches de lecture qui leur sont proposées.

La troisième stratégie conçue comme étant nécessaire de la part des élèves est « Prendre des notes ». Il s'agit d'un autre sous-thème rattaché au thème « Utiliser des outils et des stratégies ». Liam utilise cette stratégie et il considère que c'est le rôle de l'élève de l'appliquer. Il annote son texte pour garder des traces de sa compréhension. James conçoit aussi que la prise de notes est le rôle de l'élève, mais pas uniquement sur les textes. Il faut aussi noter les éléments importants lorsque l'enseignante donne une leçon. Cela facilite l'émergence de liens entre la théorie et les textes lus en classe. D'après les témoignages des participants, le fait de mettre en nos propres mots ce que l'on a lu constitue un rôle pour l'élève, car ils s'assurent ainsi de sa compréhension.

Le dernier sous-thème mis en exergue est davantage associé à l'utilisation d'outils, soit « Utiliser les outils d'aide technologiques ». Plusieurs élèves conçoivent que l'accès à des outils pour les aider à comprendre les textes est nécessaire. Ils ont tous soulevé qu'il est le rôle de l'élève d'utiliser ces outils. Félix, Liam et James ont tous les trois parlé de la

synthèse vocale. Ils ont partagé le fait qu'ils ne l'utilisaient pas systématiquement, mais qu'il était important d'y faire appel lorsque cela semble nécessaire. En n'utilisant pas cet outil, un élève peut limiter le développement de sa compétence en compréhension de l'écrit. Pour conclure ce thème relatif à l'utilisation d'outils et de stratégies, les participants conçoivent que le rôle de l'élève de la FMS pour développer sa compétence en compréhension de l'écrit consiste à prendre des notes, à rechercher le sens des mots, à se faire des résumés et à utiliser des outils d'aide technologiques lorsque cela est nécessaire.

Le troisième et dernier thème en lien avec la rubrique du rôle de l'élève pour développer sa compréhension est « Se soumettre aux règles ». Il s'est présenté de diverses manières dans le discours des élèves. Il est néanmoins apparu clair que le respect d'attentes implicites et explicites faisait partie du rôle de l'élève de la FMS. Le premier sous-thème servant de balise aux conceptions des élèves consiste en « Répondre aux questions de lecture ». Il est attendu, à la suite d'une lecture, que les élèves répondent aux questions fournies. Il importe donc que l'élève se soumette à cette règle. S'il refuse, il freine le développement de sa compétence. Ces conceptions relativement à leur rôle dans le développement de la compétence à comprendre les écrits émergent des propos de Chloé, de James et d'Adam. Les participants avaient affirmé que, pour développer la compétence en compréhension de l'écrit et pour être qualifié de compétent, il fallait, entre autres, répondre correctement à des questions de lecture. Il est cohérent que cette réalité se concrétise dans le rôle joué par l'élève dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit.

Le sous-thème « Être concentré » fait aussi partie des conceptions des participants quant au rôle de l'élève visant à se soumettre aux règles. C'est le cas pour Liam, Félix et Adam. En salle de classe, il est attendu, selon eux, que les élèves restent concentrés sur les tâches qui leur sont proposées. Félix en fait même le rôle « principal » de l'élève de la FMS. Cette conception s'avère cohérente avec celle révélée au sujet de la compétence en compréhension de l'écrit. Comme exposé plus avant, la concentration sur la tâche fait

partie des attitudes manifestes des personnes compétentes à comprendre les écrits selon la conception des élèves. Il n'est donc pas surprenant que les élèves conçoivent que le fait d'être concentré est l'un des rôles de l'élève de la FMS pour assurer le développement de la compétence en compréhension de l'écrit.

Le dernier sous-thème « Écouter l'enseignante » est présent dans les conceptions des cinq élèves relativement au rôle des jeunes de se soumettre aux règles pour développer la compétence en compréhension de l'écrit. Félix, Liam, Adam et James conçoivent qu'écouter lorsque l'enseignante donne une leçon dans le cadre d'un cours est essentiel. Pour Chloé, il s'agit d'une façon de faire preuve de respect envers l'enseignante et les autres élèves. Puisque le respect fait souvent partie des règles de classe, l'élève a comme rôle de suivre cette règle. Cette conception est mise de l'avant quand Chloé affirme ceci : « Le rôle de l'élève, c'est d'être comme une personne normale, mais de se soumettre aux règles, d'être respectueux envers les personnes et être à l'écoute ». Selon Adam, ce rôle est aussi en lien avec celui d'effectuer les exercices qui sont donnés par l'enseignante. Il s'agit d'une forme d'écoute, car l'élève va répondre à la consigne verbale de l'enseignante qui est souvent d'accomplir la tâche donnée. Alors, se soumettre aux règles est le rôle de l'élève, rôle dont il peut s'acquitter en répondant aux questions de lecture, en restant concentré et en écoutant son enseignante.

Les élèves ont été en mesure de décrire comment ils conçoivent leur rôle dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit selon trois grands axes, soit garder une attitude positive, utiliser les outils et les stratégies et se soumettre aux règles véhiculées entre autres par l'enseignante. Cette section met fin à la présentation détaillée des résultats obtenus grâce aux entretiens menés auprès des élèves. Une synthèse de leurs conceptions est proposée dans la section suivante.

4.8 Synthèse des conceptions des élèves

Afin de faire la synthèse des conceptions des élèves, à l'instar de celle réalisée à propos des conceptions des enseignantes, un retour sera fait sur les rubriques et les sous-rubriques qui ont guidé les entretiens de recherche. C'est en effet à travers ces dernières que la connaissance des conceptions des acteurs de la FMS à propos du développement de la compétence en compréhension de l'écrit et du rôle qu'ils jouent dans ce développement a été rendue possible.

La notion de compétence est conçue par les élèves comme une capacité à bien faire les tâches qui leur sont demandées ou qui sont attendues d'eux, entre autres dans le cadre d'un emploi ou d'un stage. Cette dernière peut être associée à un talent ou à une force. Elle amène un individu à devenir meilleur, que ce soit sur le plan personnel (mieux maîtriser sa colère) ou sur le plan de ses habiletés (apprendre à danser). Il est possible de parler de compétence lorsqu'une personne est autonome dans la réalisation des tâches. Selon la conception des élèves, une compétence peut se développer avec le temps et à travers la pratique. Il est aussi possible de développer ses compétences dans différents contextes, que ce soit à l'école, au travail, dans un aréna, etc. Finalement, pour bien illustrer leurs conceptions, les élèves ont pris soin de caractériser la personne compétente. Ils ont décrit ses attributs (possède beaucoup de connaissances), les gestes qu'elle pose (peut expliquer la tâche à quelqu'un, va être à l'écoute) et ses attitudes positives (fait preuve de confiance, fournit des efforts).

La notion de compétence en compréhension de l'écrit est d'abord conçue comme reposant sur une base qu'il importe d'acquérir. Les élèves doivent connaître les lettres pour décoder les mots et les phrases, puis reconnaître le plus de mots possible du premier coup d'œil en les globalisant. Quand cela est fait, il est possible de faire émerger le sens du texte en donnant une signification aux termes qui le composent. Il est plus simple d'y arriver quand on peut se faire une image mentale des mots. Les jeunes ont aussi comme conception qu'il existe des manifestations observables de la compétence en compréhension de l'écrit.

L'élève compétent en compréhension de l'écrit peut bien répondre à la majorité des questions de lecture, ce qui l'amène à avoir de bons résultats scolaires. Il peut résumer les textes et peut aider les autres à en comprendre le contenu. Il utilise les stratégies de lecture et de compréhension en plus des ressources qui sont mises à sa disposition pour comprendre les mots et pour avoir accès au texte, notamment les outils d'aide technologiques. Au cours de sa lecture, il se questionne pour s'assurer de maintenir sa compréhension. L'élève compétent en compréhension de l'écrit reste concentré sur le travail qu'il a à faire et est à l'écoute en classe.

Le développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS dépend, selon les conceptions des élèves, du fait de favoriser le développement d'attitudes chez les jeunes. L'autonomie dans l'utilisation des ressources et des stratégies de lecture est l'une d'elles. Il importe aussi de veiller à proposer des activités qui vont encourager l'investissement de l'élève dans la lecture, le développement du sentiment de confiance et la concentration sur la tâche à accomplir. Cette dernière représente l'élément central de la compétence en compréhension de l'écrit dans les conceptions des participants-élèves. Dans le contexte de la FMS, les élèves conçoivent qu'il importe de lire souvent afin de se familiariser avec une variété de textes. Ces derniers doivent aborder des sujets intéressants et permettre aux jeunes d'enrichir leur vocabulaire. Il est aussi pertinent, conçoivent-ils, de varier les occasions de mettre à contribution la compétence en compréhension de l'écrit : activités ludiques, travail dans les cahiers, travail d'équipe, etc. Il est aussi préférable, selon leur point de vue, de laisser une place à l'enseignement magistral de notions théoriques en lien avec la lecture des textes, comme le schéma narratif, le schéma actanciel, la concordance des temps de verbes, etc. Selon les conceptions des élèves, il existe aussi des freins au développement de la compétence en compréhension de l'écrit. C'est le cas du manque d'intérêt pour la lecture, des difficultés scolaires et du travail d'équipe lorsque les jeunes ne se concentrent pas sur la tâche à effectuer.

À la FMS, les élèves ont l'obligation de participer à des stages en milieu de travail. De façon générale, les participants à la recherche conçoivent que les stages ne sont pas des

lieux propices au développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Les élèves voient que la lecture est présente dans certaines tâches liées à leur métier. À l'exception d'une élève, ils ne considèrent pas que ces tâches constituent réellement de la lecture et exigent la mobilisation de la compétence en compréhension de l'écrit. Il y a trop peu de mots rattachés à la description de ces tâches, et ces mots sont écrits dans la plus grande simplicité. De plus, le stage est conçu par un élève comme un moment pour travailler sa force physique sans solliciter ses capacités cognitives. L'accent est moins mis sur les compétences scolaires que sur les tâches que l'on peut apprendre en observant et en imitant l'accompagnateur en milieu de stage.

Les élèves ont finalement eu à se prononcer sur leurs conceptions du rôle de l'élève dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. L'élève doit conserver une attitude positive en salle de classe en demeurant persévérant. Il est aussi son rôle d'accepter l'aide du personnel enseignant le français et de ses camarades de classe. Il doit aussi utiliser les outils qu'il connaît comme l'ordinateur avec la synthèse vocale et les stratégies de lecture et de compréhension qu'il a apprises : chercher les mots dans le dictionnaire, faire un résumé du texte, prendre des notes dans les textes ou pendant l'enseignement magistral des notions. Selon les conceptions des jeunes, il s'avère important que l'élève se soumette aux règles dans la salle de classe en demeurant au fait des attentes implicites et explicites du personnel enseignant. Il doit répondre aux questions dans les tâches de lecture, car c'est ce qui est attendu de lui. Il doit rester concentré, mais, surtout, il doit écouter l'enseignant lorsqu'il lui enseigne des notions ou lorsqu'il lui demande de compléter un exercice de lecture.

Les précédents paragraphes offrent une synthèse des conceptions des élèves relativement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit et de leur rôle dans le développement de cette compétence. La présente recherche visait à connaître et à décrire les conceptions de trois types d'acteurs de la FMS : les enseignants, les élèves et les accompagnateurs en milieu de stage. Les prochaines sections s'intéressent au dernier regroupement d'acteurs.

4.9 Présentation des participants accompagnateurs en milieu de stage

Dans le cadre de ce projet de recherche, il a été possible de rencontrer quatre accompagnateurs en milieu de stage. À l'exception de Laurent, les accompagnateurs interrogés n'accompagnent pas un élève ayant participé à la recherche. Ces participants sont présentés brièvement dans les prochains paragraphes.

4.9.1 Accompagnatrice 1 (Mila)

Mila est une femme âgée entre 50 et 60 ans. Elle travaille présentement dans le secteur des articles saisonniers dans une quincaillerie à grande surface. Elle œuvre dans ce domaine depuis 25 ans. Elle a accompagné des stagiaires de la FMS au cours des deux dernières années.

4.9.2 Accompagnateur 2 (Benjamin)

Benjamin est un homme âgé entre 50 et 60 ans. Il travaille dans une grande chaîne d'épicerie comme préposé à la marchandise dans la section des surgelés. Il est retraité d'un autre domaine de travail depuis deux ans. Il a décidé d'accompagner un stagiaire pour la première fois en 2023 afin de redonner au suivant. Il accompagne un jeune depuis cinq mois.

4.9.3 Accompagnateur 3 (Laurent)

Laurent est un homme âgé entre 30 et 40 ans. Il est directeur de l'expérience client en hôtellerie dans un hôtel de la grande région de l'Outaouais. Il travaille dans ce domaine depuis plusieurs années. Cela fait plus d'un an qu'il accompagne des stagiaires, et il soutient un élève de la FMS depuis cinq mois. Laurent est l'accompagnateur en milieu de stage de James, un élève participant à la recherche.

4.9.4 Accompagnatrice 4 (Léonie)

Léonie est une femme âgée entre 50 et 60 ans. Elle est gérante de plancher dans une grande chaîne de pharmacie. Elle travaille en pharmacie depuis qu'elle a complété une formation visant l'insertion socioprofessionnelle à la formation générale des adultes dans les années 2000. Elle accompagne des stagiaires de la FMS depuis plus de deux ans.

4.10 Conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez les accompagnateurs en milieu de stage

Afin d'arriver à décrire les conceptions des accompagnateurs en milieu de stage relativement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit, les trois sous-rubriques du guide d'entretien ont été ciblées : 1) les conceptions de la notion de compétence, 2) les conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit et 3) les conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS. Les conceptions des participants sont décrites dans les sections suivantes.

4.10.1 Conceptions de la notion de compétence

Pour avoir une meilleure idée des éléments en jeu dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit pour les accompagnateurs en milieu de stage, il a d'abord été souhaité de comprendre comment la notion de compétence était conçue par ceux-ci. L'analyse thématique a permis de faire ressortir trois thèmes principaux : 1) la capacité, 2) les caractéristiques de la personne compétente et 3) le caractère développemental de la compétence. Ces thèmes ainsi que les sous-thèmes qui y sont associés se retrouvent dans le tableau 4.10.

Tableau 4.10 : Conceptions de la notion de compétence chez les accompagnateurs en milieu de stage

Rubrique	Conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez les accompagnateurs en milieu de stage		
Sous-rubrique	Conceptions de la notion de compétence chez les accompagnateurs en milieu de stage		
Thèmes	Capacité	Caractéristiques de la personne compétente	Caractère développemental
Sous-thèmes	1-3-4 : Exécute bien les tâches 1-2-3-4 : Autonomie	2-3-4 : Veut travailler 1-3 : Comprend rapidement	2 : Au contact d'une influence positive 1-2-3-4 : Par imitation 1-3 : Par des formations
Participants	1 : Mila	2 : Benjamin	3 : Laurent 4 : Léonie

Tout comme cela a été révélé dans les témoignages des enseignantes et des élèves, la notion de compétence est conçue comme une capacité par les accompagnateurs en milieu de stage. La compétence comme capacité représente le premier thème ayant émergé de leurs propos. Ils soutiennent d'abord que cette capacité permet à une personne de bien exécuter la tâche demandée, soit le premier sous-thème. Le fait d'exécuter adéquatement les tâches est indispensable pour une personne compétente en milieu de travail selon Laurent, Léonie et Mila. Léonie donne l'exemple du placement de produits dans la pharmacie. Elle a décrit ainsi les gestes posés par un employé compétent : « [...] comment on place les produits parce qu'il faut qu'ils soient à la bonne place. Tu peux avoir des codes-barres et les deux derniers chiffres vont être pareils, mais les autres avant ne sont pas pareils. Il faut que tu [t'assures que les produits sont bien placés] parce qu'il y a beaucoup de gens qui cherchent les erreurs de prix ». Ainsi, un employé compétent va toujours s'assurer de bien placer les produits sur les tablettes dans la pharmacie afin d'éviter des pertes financières en lien avec la mauvaise identification des prix. Mila, quant à elle, mentionne que la compétence peut être caractérisée par le fait de bien faire les tâches, car, dans le cadre de son travail, c'est ce qui marquera positivement l'expérience du client.

« L'autonomie » constitue le deuxième élément pouvant caractériser la capacité à titre de compétence. Cette conception se retrouve dans le discours de tous les accompagnateurs en milieu de stage. Pour Mila, c'est la qualité la plus importante chez une personne compétente. Elle doit être en mesure de faire seule les tâches qui lui sont assignées. Pour Laurent, Benjamin et Léonie, l'autonomie se caractérise aussi par le fait d'être capable de questionner les collègues lorsqu'on veut valider nos actions. Reconnaître que l'on ne sait pas est conçu comme une preuve d'autonomie par ces accompagnateurs en milieu de stage. Selon la conception de ces participants, le fait d'utiliser les ressources mises à notre disposition est aussi une forme d'autonomie. Ces ressources peuvent être humaines lorsqu'on questionne les collègues (Laurent, Benjamin et Léonie), mais aussi des ressources matérielles comme les affiches et les manuels d'instructions associés aux produits (Mila).

Afin de mettre en lumière leurs conceptions de la notion de compétence, les accompagnateurs en milieu de stage se sont exprimés sur les caractéristiques d'une personne compétente qui, nécessairement, de leur point de vue, fait preuve de compétence. Ces caractéristiques sont le deuxième thème ayant émergé des entretiens de recherche. Chaque sous-thème correspond à l'une des caractéristiques nommées par les participants. La première caractéristique se rapportant à une personne compétente est qu'elle « Veut travailler ». Cette personne cherchera toujours à exécuter une tâche. Selon l'expression de Benjamin, c'est quelqu'un qui « cherche de l'ouvrage ». Léonie et Laurent partagent tous les deux cette conception. Laurent décrit cette personne comme étant « proactive », qui n'arrête pas de travailler. Quand une tâche est terminée, elle se met en acte de réaliser une autre tâche. Léonie illustre cette conception lorsqu'elle énonce que le travailleur incompetent va faire semblant d'exécuter le travail comme elle le fait dans l'exemple suivant : « Il y en a que tu vois qu'ils tournent en rond. On va leur demander de faire du *facing*, ben ils vont se promener d'une rangée à l'autre ». Un travailleur compétent ne rechignera pas devant le travail et, surtout, ne fera pas semblant de le faire.

Le deuxième sous-thème et deuxième caractéristique d'une personne compétente est qu'elle arrive à « Comprendre rapidement ». Mila, Laurent et Léonie conçoivent qu'il est primordial pour une personne compétente de ne pas avoir besoin de se faire répéter plusieurs fois la même explication. Pour Mila, il est normal de prendre le temps d'expliquer le travail à effectuer, mais elle affirme ceci pour expliciter son point de vue : « Si ça fait dix fois qu'on explique le même procédé, que c'est la même tâche, un moment donné, peut-être qu'il n'est pas à la bonne place ». Laurent et Léonie partagent exactement cette conception de la compétence. Selon leurs conceptions, un individu incompetent ne répond pas aux exigences et a besoin de se faire répéter des explications qui ont déjà été données à plusieurs reprises. Donc, la compétence requiert d'une personne qu'elle exécute bien les tâches, qu'elle veuille travailler, qu'elle soit autonome et qu'elle comprenne rapidement ce qu'elle a à faire.

Le troisième thème tiré des propos des accompagnateurs concerne le caractère développemental de la compétence. Mila, Benjamin et Laurent soutiennent tous que la compétence se développe, qu'elle n'est pas innée. Il est possible pour un employé de devenir compétent. Les sous-thèmes en lien avec ce troisième thème sont les manières dont on peut développer une compétence selon les conceptions qu'entretiennent les accompagnateurs en milieu de stage. Pour Benjamin, la compétence se développe « Au contact d'une influence positive », soit le premier sous-thème. Il affirme incarner cette influence positive alors qu'il cherche à donner confiance à son stagiaire qu'il vise à rendre compétent. Il l'encourage à se lancer dans l'action dans le cadre de situation relative au service à la clientèle même lorsque cela le sort de sa zone de confiance. En raison de son accompagnement bienveillant, Benjamin a pu développer la compétence de son stagiaire à aborder les clients et à les aider à trouver des produits :

J'essaie de lui donner confiance. [...] Avant, je pense qu'il était gêné d'aider les clients, il avait peur. [...] Il s'améliore avec la confiance qu'il peut faire le travail. Quand il aide un client, il est très fier de ça. Il vient me voir et il me dit : « Hey, j'ai aidé un client qui cherchait pour quelque chose pis je lui ai aidé ! »

Influencer de manière positive son protégé de la part de l'accompagnateur permet donc à l'apprenti de développer des compétences ou des habiletés pour lesquelles il ne se sent pas nécessairement prédisposé.

Le prochain sous-thème concerne le fait que la compétence peut se développer par imitation. Ce sous-thème rejoint la conception de tous les accompagnateurs en milieu de stage, en plus d'avoir été relevé dans le discours des enseignantes. Pour devenir compétent dans un emploi, il importe entre autres de chercher à imiter les actions. Mila, Benjamin, Laurent et Léonie ont tous mentionné que, pour rendre leur stagiaire compétent, ils ont d'abord pris le temps de leur montrer et de leur expliquer les tâches. Il existe bien des manuels pour décrire les tâches, mais il est plus facile de faire une démonstration ou une représentation des gestes à poser devant le stagiaire pour qu'il comprenne les attentes plutôt que de les faire lire. Mila, face à des jeunes qu'elle considère de plus en plus distraits, prend maintenant des photos des étagères ou des lieux à nettoyer en fin de journée. Il s'agit d'une manière plus visuelle de montrer aux employés ce qu'elle attend d'eux. Benjamin, mentionne aussi que le fait de poser des gestes peut aussi influencer le développement d'une compétence. Avec son stagiaire, il a toujours pris le soin de guider les clients qui cherchent des produits dans les allées de l'épicerie. Il remarque que son stagiaire a adopté le même comportement. Son apprenti est devenu compétent, car il a imité l'exemple de son précepteur.

La compétence peut toutefois se développer dans un cadre plus formel. C'est ce qui transparait dans le troisième sous-thème formulé « Par des formations ». Dans le milieu de travail de Mila, il existe un local où se trouvent tous les documents et les affiches en lien avec le travail au sein de la quincaillerie. Lors de leur accueil, les stagiaires doivent tous suivre une séance de formations d'une journée complète. Ils sont appelés à faire des liens avec ces supports visuels. Mila reconnaît que la formation est importante pour amorcer le développement d'une compétence. Il importe toutefois que les employés réinvestissent les connaissances acquises dans les formations dans l'exercice de leur

métier. Laurent accorde quant à lui une grande importance à la formation pour le développement d'une compétence. En accord avec sa conception, il affirme ceci :

C'est quelque chose qui est nécessaire. Surtout parce que, en hôtellerie ou en restauration, oui, les tâches sont semblables mais, d'un établissement à l'autre, il y a des politiques qui changent, il y a des façons de faire qui changent aussi, donc c'est de s'adapter au milieu où on est [grâce à la formation].

Il est possible de constater qu'une compétence reconnue dans un milieu pourrait ne pas l'être ailleurs selon le point de vue de cet accompagnateur. Il est donc important pour le stagiaire de se former afin que sa compétence se développe et devienne éventuellement transférable. Ainsi, pour les accompagnateurs en milieu de stage, la compétence a un caractère développemental. Elle se construit par l'influence positive des accompagnateurs, par l'imitation de modèles qu'ils offrent aux stagiaires et par la formation reçue.

Les conceptions que les accompagnateurs de stage ont de la notion de compétence sont accessibles à travers leurs descriptions des caractéristiques d'une personne compétente et de la façon dont ils envisagent la compétence comme pouvant être développée. La section suivante porte sur les conceptions que les accompagnateurs en milieu de stage ont de la compétence en compréhension de l'écrit.

4.10.2 Conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit

Afin de décrire adéquatement les conceptions des accompagnateurs en milieu de stage par rapport au développement de la compétence en compréhension de l'écrit, la chercheuse s'est penchée sur les conceptions qu'ils ont de la notion de compétence en compréhension de l'écrit. Il est apparu pertinent de définir ces conceptions dans le but de mieux comprendre la manière dont les accompagnateurs pouvaient participer à son développement. Les thèmes et les sous-thèmes relatifs à la sous-rubrique de la notion de compétence en compréhension de l'écrit sont présentés dans le tableau 4.11.

Tableau 4.11 : Conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit des accompagnateurs en milieu de stage

Rubrique	Conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez les accompagnateurs en milieu de stage		
Sous-rubrique	Conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit chez les accompagnateurs en milieu de stage		
Thèmes	Faire émerger le sens	Exploiter l'information	Être essentielle
Sous-thèmes	2 : Compréhension des mots	1-2-3 : Réagir adéquatement à la suite de la lecture	1-3 : Au travail 2-3-4 : Dans la vie de tous les jours
Participants	1 : Mila	2 : Benjamin	3 : Laurent 4 : Léonie

Lors des entretiens, les accompagnateurs en milieu de stage ont tout d'abord été appelés à définir ce qu'était, pour eux, la compétence en compréhension de l'écrit. De cet échange, le premier thème, soit « Faire émerger le sens » a pu être relevé. Comprendre les écrits et en extraire le sens sous-tend en premier lieu que l'on comprend les mots utilisés. Ce sous-thème se retrouve spécifiquement dans le discours de Benjamin. Il explique que lorsqu'il est question de lecture, comprendre, « c'est de comprendre les mots ». Cet accompagnateur conçoit qu'il est nécessaire de comprendre les termes qui sont inscrits ou qui sont utilisés dans le texte avant de réagir à un écrit.

Les quatre accompagnateurs en milieu de stage ont mentionné que la compréhension de l'écrit signifie que la personne qui lit est en mesure d'agir ou de réagir adéquatement à la suite de sa lecture. Il s'agit du seul sous-thème repéré dans les témoignages lié au deuxième thème, soit que la compétence en compréhension de l'écrit repose sur le fait d'« Exploiter l'information ». Selon les conceptions des accompagnateurs en milieu de stage, l'exploitation de l'information écrite amène le stagiaire ou l'employé à effectuer une tâche telle qu'elle est attendue. Laurent explicite ainsi sa conception selon laquelle la compréhension des écrits fait partie intégrante de la réussite des tâches en milieu de travail :

« Ce que ça implique dans la compréhension, c'est est-ce que je dois réagir en fait. [...] Donc, de lire et de comprendre, à la fin de ma lecture, je dois réagir ou non. Oui, ça fait partie de comprendre le texte ». Dans le cadre d'un travail au service à la clientèle, comprendre l'écrit peut vouloir dire de lire pour être en mesure d'aider un client selon Mila. Si l'employé ne comprend pas ce qui est inscrit, il peut induire le client en erreur ou mal le conseiller. À l'épicerie, les employés reçoivent souvent des directives écrites dans lesquelles les gestionnaires indiquent si des produits doivent être retirés des tablettes ou si un changement de prix doit être fait rapidement. Ces directives se présentent sous la forme de bulletins d'information et sont appelées *bulletins* dans le milieu de travail. Benjamin conçoit que la compréhension des bulletins s'observe par l'exploitation adéquate des informations qui s'y trouvent. Un bris de compréhension de ces écrits peut engendrer des pertes pour l'épicerie et parfois même compromettre la santé des clients. Ainsi, selon les conceptions des accompagnateurs en milieu de stage, la compétence en compréhension de l'écrit permet à un individu d'exploiter l'information de façon à agir et à réagir adéquatement à la suite de la lecture d'un texte.

Le troisième thème mis en exergue à partir des témoignages des accompagnateurs se retrouvait aussi dans les conceptions des enseignantes. Il s'agit du caractère essentiel de la compétence en compréhension de l'écrit. Les témoignages des accompagnateurs en milieu de stage ont révélé cet aspect de leurs conceptions en affirmant que la compétence en compréhension de l'écrit est essentielle 1) au travail et 2) dans la vie de tous les jours.

Laurent et Mila ont clairement énoncé l'importance de cette compétence au travail, soit le premier sous-thème. Selon leur point de vue, elle est primordiale dans le développement de l'autonomie des individus en milieu de travail. Un des impacts négatifs d'un manque de compréhension des écrits est exposé par Laurent de la manière suivante : « Le seul impact que je peux voir, c'est que [l'employé] ne pourrait pas être seul à faire ces tâches-là ». Dans l'optique où l'autonomie est un gage de compétence en milieu de travail, la compétence en compréhension de l'écrit apparaît essentielle. Mila illustre cette situation à l'aide d'un exemple relatif au service à la clientèle. En hiver, il arrive que les clients

abîment leur souffleuse à neige. Afin de les diriger vers le bon produit, il importe de comprendre ce qu'on lit au sujet de différents bris pour les renseigner. L'accompagnatrice en milieu de stage mentionne ceci :

[En parlant de la courroie des souffleuses à neige] Mais ils pensent que nous autres on connaît tout et qu'on sait exactement quelle *belt* ils ont besoin pour leur machine. Donc, des fois, il faut aller sur Internet, on regarde sur nos téléphones, voir quel numéro de modèle [le client a]. On pose des questions, et il faut savoir se débrouiller. C'est pour ça que je parlais d'autonomie aussi. Parce que quelqu'un qui n'est pas autonome ne prendra pas le temps d'ouvrir la boîte, d'aller chercher le manuel et de répondre aux questions du client.

Mila conçoit aussi que la compétence en compréhension de l'écrit est essentielle au travail, car, dans son département, les employés et les stagiaires doivent lire énormément de documentation. La lecture est présente dans les formations et dans la nécessité de se familiariser avec les produits saisonniers qui changent constamment.

L'autre sous-thème identifié étant associé au thème du caractère essentiel de la compétence en compréhension de l'écrit est qu'elle est utile dans la vie de tous les jours. Benjamin conçoit qu'il est important de comprendre ce qu'on lit pour notre développement personnel. Il expose ainsi sa conception : « C'est bon aussi la lecture pour savoir ce qui se passe dans le monde, savoir dans la vie, les magasins, si c'est ça que t'aimes faire ou d'autres choses dans la vie ». La compréhension de l'écrit permet donc aux individus de rester informés, mais aussi de découvrir ou d'entretenir des passions à l'extérieur du travail. Pour Léonie, la compétence en compréhension de l'écrit est un tremplin pour « aller plus loin dans la vie ». Selon sa conception, cette compétence « est la base, sinon tu peux avoir plus de misère que d'autres personnes ». Laurent, quant à lui, conçoit qu'il est essentiel de comprendre les textes dans la vie de tous les jours, parce que « partout, il y a des textes à lire, des explications à lire, des directives ». Il illustre son propos par l'exemple de quelqu'un qui prend l'autobus. La personne doit d'abord être en mesure de comprendre les horaires, de bien lire le nom des stations, de lire les pancartes avec les noms de rue afin de se retrouver si elle ne connaît pas bien les lieux, etc. Alors,

selon les conceptions des accompagnateurs en milieu de stage, la compétence en compréhension de l'écrit est essentielle autant au travail qu'à l'extérieur du travail.

Les conceptions des accompagnateurs en milieu de stage par rapport à la notion de compétence en compréhension de l'écrit peuvent être décrites à l'aide de trois thèmes, soit 1) Faire émerger le sens, 2) Exploiter l'information et 3) Le caractère essentiel de la compétence. Les conceptions des participants, soutenues par divers exemples, mettent de l'avant le rôle de cette compétence dans les milieux de travail. Il devient donc pertinent de se questionner sur la manière dont cette compétence peut se développer dans une formation qui allie l'expérience scolaire à celle en milieu de stage. Les prochains paragraphes offrent un portrait de la manière dont cette réalité est conçue par les accompagnateurs en milieu de stage.

4.10.3 Conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS

Les accompagnateurs en milieu de stage ont eu l'occasion de se prononcer sur leurs conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS. En tant que représentants du volet de la formation pratique de la FMS, ils avaient une perspective unique sur le développement de cette compétence. L'analyse thématique des témoignages a permis de faire ressortir trois thèmes au regard de cette sous-rubrique. Ces derniers se retrouvent dans le tableau 4.12.

Tableau 4.12 : Conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS des accompagnateurs en milieu de stage

Rubrique	Conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez les accompagnateurs en milieu de stage		
Sous-rubrique	Conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS		
Thèmes	Utiliser des stratégies	Susciter l'intérêt	Proposer différents supports
Sous-thèmes	2-3 : Questionner 2 : Prendre des notes 3 : Se faire un résumé	3 : Proposer des lectures intéressantes 3 : Lire à propos des métiers	1-3 : Supports simples 1-4 : Documents liés à l'emploi
Participants	1 : Mila	2 : Benjamin	3 : Laurent 4 : Léonie

Le premier thème ayant émergé de l'analyse est « Utiliser des stratégies ». Benjamin et Laurent conçoivent tous les deux que, pour développer sa compétence en compréhension de l'écrit, il faut utiliser des stratégies de lecture. Ces dernières aident à comprendre, mais aussi à valider la compréhension de l'écrit. Le sous-thème « Questionner » fait d'ailleurs référence au fait de prendre le temps de s'assurer que le message compris par le récepteur est bien celui transmis par l'écrit. Selon la conception de Benjamin, cela est essentiel dans le cadre de la FMS. Il l'exprime ainsi : « C'est un bon point de ne pas se gêner à poser des questions en tout temps. [...] On ne veut pas que l'employé mette de la glace au soleil quand c'est dans le congélateur. Si tu n'es pas sûr, tu es mieux de demander [...], de poser des questions si tu ne comprends pas ». Pour Laurent, le questionnement consiste également à se questionner soi-même. Il importe, selon la conception à laquelle il adhère, de se demander ce qu'on a compris de ce qu'on a lu chaque fois qu'on fait une lecture.

La seconde stratégie qu'un stagiaire de la FMS peut utiliser pour développer sa compétence en compréhension de l'écrit est de « Prendre des notes ». Il n'existe toutefois pas de nombreuses occasions de le faire durant une journée de travail. Benjamin mentionne que, pour développer sa compétence à comprendre, il est possible d'écrire

« l'information quelque part [...], de mettre ça dans son agenda ». Selon sa conception, noter donne l'occasion au stagiaire qui lit de voir ce qu'il a pu retenir. Il s'agit aussi d'une manière de mettre dans ses mots l'information comprise, réalité qui peut être liée à la stratégie suivante.

La dernière stratégie mise de l'avant par Laurent consiste en « Se faire un résumé ». Il affirme que, quand on fait une lecture, généralement, il faut « revenir sur le texte pour en faire un résumé ». Cette stratégie favorise le développement de la compétence en compréhension de l'écrit, car elle oblige le récepteur à faire un retour sur l'information lue. Il n'est ainsi pas suffisant de lire un document et de tout simplement le mettre de côté pour le comprendre. Il faut en plus se donner un temps d'arrêt pour se questionner sur ce que nous avons retenu de la lecture et le représenter dans nos propres mots. La conception des accompagnateurs relative au développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS met notamment de l'avant le fait d'utiliser différentes stratégies de lecture pour favoriser la compréhension.

Le second thème a été tiré du discours de Laurent. Pour cet accompagnateur en milieu de stage, il importe de « Susciter l'intérêt » chez le stagiaire pour l'amener à vouloir comprendre ce qu'il lit. Il conçoit que le fait d'être intéressé représente un excellent point de départ pour favoriser le développement de la compréhension. Une manière de susciter l'intérêt pour la lecture chez le stagiaire est de lui proposer des lectures intéressantes, premier sous-thème extrait du témoignage de Laurent. Celui-ci conçoit que, quand les sujets des lectures ne nous touchent pas, on retient moins ce dont il était question. Il affirme ceci à ce propos : « Souvent, quand on n'est pas intéressé par le sujet, on lit, et là on a fini de lire et on ne sait même pas ce qu'on vient de lire parce que le sujet en question ne nous intéresse pas ». Ainsi, pour développer la compétence en compréhension des écrits, il serait pertinent que les textes proposés suscitent l'intérêt du récepteur dans le but de lui donner envie de comprendre ce qu'on lui offre à lire.

Le deuxième sous-thème qui a été relevé dans le témoignage de Laurent est de « Lire à propos des métiers ». Dans le contexte d'une formation comme la FMS, il apparaît pertinent pour cet accompagnateur en milieu de stage de se renseigner sur les métiers dans lesquels on envisage de faire un stage. Les stagiaires vivraient ainsi un moins grand choc lorsqu'ils se retrouvent sur les milieux de travail. Puisque les métiers ont une place centrale dans la formation, l'intérêt des jeunes serait suscité. Les élèves pourraient faire un choix éclairé d'un milieu de stage en plus de développer leur compétence à comprendre les écrits. Il s'agirait également d'une manière de créer un lien entre l'école et le milieu de travail. Ainsi, Laurent entretient la conception qu'il importe de susciter l'intérêt pour développer la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS. Proposer des lectures intéressantes pour les jeunes et offrir des lectures associées aux métiers convoités représentent deux manières d'y arriver.

Le troisième thème extrait des discours des accompagnateurs a trait à leurs conceptions concernant le développement de la compétence en compréhension de l'écrit en milieu de travail. Ce thème est « Proposer différents supports » pour la lecture. Le premier type de supports consiste en des « Supports simples », soit le premier sous-thème. En milieu de travail, il faut éviter d'ennuyer les stagiaires de la FMS avec des documents trop chargés de textes et d'informations. Ils seraient trop complexes à lire. C'est d'ailleurs dans cette optique que Laurent et Mila affirment qu'il est beaucoup plus simple d'expliquer les politiques relatives au milieu de travail que de les faire lire aux stagiaires. Ces deux accompagnateurs en milieu de stage conçoivent que la compétence en compréhension de l'écrit se développe davantage lorsqu'on propose des supports écrits simples ou simplifiés aux apprentis. Mila a réalisé que les jeunes avaient de plus en plus de difficulté à rester concentrés et à terminer les tâches de fin de journée lorsqu'elles étaient communiquées uniquement sous forme de mots. Elle a donc pris l'habitude de fournir des listes imagées aux employés et aux stagiaires. Ces derniers développent tout de même leur compréhension de l'écrit, car ils doivent associer la tâche décrite à l'image qui leur est présentée. La simplicité de l'écrit pour présenter les tâches à effectuer favorise, du point

de vue des accompagnateurs, le développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS. Les jeunes ne se découragent pas face aux tâches de lecture lorsqu'elles sont simples.

Benjamin et Léonie sont toutefois d'avis qu'il faut offrir aux stagiaires les « documents liés au travail » tels qu'ils sont présentés aux autres employés. Il s'agit du deuxième sous-thème relié au thème de la variété des supports écrits. En ayant accès aux documents tels qu'ils se présentent réellement dans les milieux de travail, les stagiaires peuvent se familiariser avec des lectures qu'ils auront peut-être à faire lorsqu'ils intégreront le marché du travail. Pour développer la capacité des jeunes à comprendre les documents qui leur sont fournis, il faut s'assurer de leur présenter ces derniers. Ils peuvent ainsi en saisir la structure. C'est le cas de la liste d'entrepôt pour Léonie et des bulletins pour Benjamin. Ces documents sont bien particuliers et peuvent faire peur à certains jeunes qui ne sauraient pas comment les comprendre. Développer la compétence en compréhension de lecture chez les apprentis en milieu de travail implique donc de présenter des documents variés pour qu'ils améliorent leur capacité à faire ressortir l'information de plusieurs supports.

Pour conclure, les accompagnateurs en milieu de stage conçoivent que plusieurs éléments entrent en ligne de compte dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Il faut intéresser les jeunes, les amener à utiliser des stratégies de lecture et de compréhension et proposer plusieurs supports de lecture. La prochaine section traitera du rôle que les accompagnateurs en milieu de stage conçoivent jouer ou devoir jouer dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit.

4.11 Conceptions du rôle joué par les accompagnateurs en milieu de stage dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit

Comme cela a été précisé dans le chapitre portant sur la problématique de la recherche, la FMS contient deux volets : la formation pratique et la formation générale. Ces deux volets

sont présentés comme étant complémentaires alors que les compétences développées dans le cadre des programmes de formation sont réinvesties dans les milieux de stage. C'est dans cette optique qu'il a semblé pertinent de tenter de faire émerger les conceptions des accompagnateurs en milieu de stage quant au rôle qu'ils jouent dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Leurs conceptions s'articulent autour de deux thèmes principaux qui mettent en évidence la difficile articulation entre la formation générale et la formation pratique. Les thèmes et les sous-thèmes en lien avec ces conceptions sont présentés dans le tableau 4.13.

Tableau 4.13 : Conceptions du rôle joué par les accompagnateurs en milieu de stage dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit

Rubrique	Conceptions du rôle joué par les accompagnateurs en milieu de stage dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit			
Thèmes	Rôle actif		Rôle minime	
Sous-thèmes	2 : Montrer et expliquer les documents fournis en milieu de travail		1-2-4 : Pas d'accent mis sur la lecture	
	2-3 : S'assurer de la compréhension en questionnant		1-2-3-4 : Former un travailleur	
	3 : Développer le réflexe de se faire un résumé			
	3 : Développer l'intérêt pour la lecture			
Participants	1 : Mila	2 : Benjamin	3 : Laurent	4 : Léonie

Les deux thèmes « Rôle actif » et « Rôle minime » permettent de constater que les conceptions des accompagnateurs en milieu de stage semblent contraires. Tous les accompagnateurs considèrent que leur rôle dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit est minime, car ils se concentrent davantage sur la formation

d'un travailleur pour l'exercice de tâches spécialisées. Cependant, Benjamin et Laurent considèrent qu'ils peuvent jouer un rôle actif en posant certains gestes concrets auprès de leur stagiaire. Ces gestes constituent les sous-thèmes associés au thème du rôle actif.

Tout d'abord, l'accompagnateur en milieu de stage peut montrer et expliquer au stagiaire les documents fournis en milieu de travail (sous-thème 1). Il s'agit d'ailleurs pour Benjamin de l'une des façons de favoriser le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Il conçoit que ce rôle le concerne. Être en mesure de comprendre les instructions fournies en milieu de travail fait en effet partie de la formation du travailleur. Au cours de l'entretien, il réalise toutefois qu'il n'a pas pris le temps d'expliquer les bulletins d'information à son stagiaire. Fournir ces explications serait pertinent pour le développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez le jeune. Il mentionne que c'est un élément sur lequel il se penchera à l'avenir, car son stagiaire devra être en mesure de comprendre les bulletins pour bien effectuer son travail et pour avoir la chance de se faire engager à l'épicerie s'il le souhaite.

Le prochain sous-thème s'intéresse au rôle que joue l'accompagnateur en milieu de stage dans la validation de la compréhension des écrits chez les stagiaires. Développer sa compétence en compréhension de l'écrit implique de pouvoir vérifier la justesse de sa compréhension. Cet aspect a aussi été abordé par les accompagnateurs en milieu de stage lorsqu'ils se sont exprimés sur leurs conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Benjamin et Laurent conçoivent tous les deux que leur rôle est de questionner leur stagiaire afin de s'assurer qu'il a bien compris ce qu'il a lu. En procédant ainsi, ils préviennent certaines erreurs possibles dans la réalisation de tâches à accomplir en milieu de travail. Il s'agit, pour Laurent, d'une manière d'accompagner le jeune jusqu'à ce qu'il se sente prêt à faire les tâches de manière autonome. Il énonce même que c'est un aspect très important de son rôle comme accompagnateur en milieu de stage : « Je pense que le rôle [de l'accompagnateur] est vraiment important parce qu'on veut accompagner l'élève jusqu'à temps qu'il soit à l'aise et confortable. C'est vraiment d'accompagner et de s'assurer avec lui si vraiment il a bien compris ».

Laurent mentionne que la capacité à se faire des résumés est un élément important du développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Il conçoit donc qu'une partie de son rôle consiste à développer l'habitude chez le stagiaire de se faire un résumé de ses lectures, lequel sert à exprimer sa compréhension. Il affirme d'emblée que cette tâche ne fait pas partie des habitudes des stagiaires. Afin de la développer chez eux, Laurent indique qu'il fait d'abord lui-même des résumés de lectures pour eux. Cette modélisation sert à amener le stagiaire à bâtir ses propres résumés de manière autonome. Il s'agit d'une forme d'imitation, soit une manière de développer la compétence telle qu'elle avait été énoncée précédemment par les accompagnateurs en milieu de stage.

Selon la conception de Laurent, le dernier geste que l'accompagnateur en milieu de stage peut poser pour activement contribuer au développement de la compétence en compréhension de lecture est « Développer l'intérêt pour la lecture ». Les autres participants ne partagent toutefois pas son point de vue, comme il en sera question lors de la présentation du prochain thème. Laurent souhaite développer cet intérêt, car il assure un engagement dans les tâches qui impliquent de la lecture. Il permet de voir concrètement l'objectif derrière l'acte de lire. Ce même engagement peut faire naître un sentiment de fierté chez le stagiaire qui réalise qu'il est en mesure de bien mener à terme les tâches qui lui sont confiées. L'accompagnateur en milieu de stage décrit ainsi sa conception :

Développement pour l'intérêt... Oui, parce que, quelqu'un qui est intéressé, donc quelqu'un qui s'intéresse va trouver ça plus le fun de pouvoir comprendre puis de réagir. [...] Donc, d'amener l'élève à ce point-là, donc de dire tu as lu quelque chose, tu as compris, bien tu sais quoi faire, je pense que ça développe une certaine fierté.

Ainsi, deux accompagnateurs en milieu de stage conçoivent qu'ils ont un rôle actif à jouer dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Ce rôle prend la forme de gestes à poser auprès du stagiaire, comme le questionner, prendre le temps de lui expliquer des documents, l'aider à se faire des résumés de la documentation fournie et développer chez lui le goût de la lecture.

En contrepartie, d'autres accompagnateurs en milieu de stage considèrent qu'ils ont un rôle bien minime à jouer dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Ce deuxième thème permet de mettre en lumière le fait que ces acteurs ne mettent pas l'accent sur la lecture dans le cadre de leur accompagnement. Il s'agit du premier sous-thème. Mila expose très clairement sa conception et les faits : « La lecture? Je vous dirais... On ne focusse pas là-dessus ». Plusieurs raisons expliquent cette réalité. D'abord, les accompagnateurs en milieu de stage conçoivent que c'est surtout à l'école que doit se développer cette compétence. À ce propos, Léonie affirme ceci : « Je ne dirais pas que ça appartient juste à l'école, c'est sûr que l'école fait quand même un bon bout là-dessus. [...] Je me suis plus dit, moi, je n'arriverai pas à m'asseoir avec lui pis lui dire, OK, ça se lit comme ça. Leur apprendre à lire, ce n'est pas ma job ». Benjamin et Mila, de leur côté, n'insistent pas non plus sur la lecture, car ils ne sont pas informés à propos des activités et des tâches de lecture menées en milieu scolaire. Ainsi, conçoivent-ils difficilement comment ils pourraient intervenir en lien avec la compétence en compréhension de l'écrit. Léonie souligne qu'elle ne croit pas qu'il soit nécessaire de faire des liens entre l'école et le stage. Les jeunes lisent des documents qui impliquent l'association de chiffres avec des mots, ce qui, selon sa conception, n'a rien à voir avec la lecture scolaire. Finalement, les accompagnateurs en milieu de stage conçoivent que la lecture n'est pas une priorité, car elle n'est pas toujours essentielle dans les milieux de travail. Benjamin mentionne que la plupart des tâches se transmettent verbalement ou par imitation. Il est ainsi possible de comprendre que l'accent n'est pas mis sur la lecture par les accompagnateurs en milieu de stage, notamment en raison du contexte principalement centré autour de tâches spécialisées dans lequel ils se retrouvent avec le stagiaire.

Cette réalité fait aussi référence au deuxième sous-thème « Former un travailleur ». Lorsqu'ils ont été questionnés sur leur rôle dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit, tous les accompagnateurs ont mentionné que leur rôle était avant tout de former de bons travailleurs. Ils ont semblé mettre en opposition ce rôle à celui de développer la compétence en compréhension de l'écrit. L'école se charge de la lecture et,

comme le souligne Léonie, « on est là dans le fond pour leur apprendre c'est quoi le marché du travail ». Les accompagnateurs en milieu de stage conçoivent que leur rôle consiste à développer l'autonomie de leurs stagiaires, à agir comme modèles afin qu'ils développent de bonnes habitudes de travail (Benjamin, Léonie), à soutenir et à accompagner les stagiaires dans la réalisation des tâches (Benjamin, Laurent), etc. Ces tâches, selon la conception des accompagnateurs en milieu de stage rencontrés dans le cadre de la recherche, ne sont pas compatibles avec le souci de développer la compétence en compréhension de l'écrit chez les stagiaires de la FMS. Dans cette optique, le rôle joué par ces acteurs est minime.

C'est ce qui conclut la section des résultats portant sur les conceptions des accompagnateurs en milieu de stage quant au rôle qu'ils sont appelés à jouer dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Avant de faire ressortir les ressemblances et les différences entre les conceptions des différents acteurs de la FMS, il importe de faire une synthèse des conceptions des accompagnateurs en milieu de stage tel que cela a été fait pour les groupes d'acteurs précédents.

4.12 Synthèse des conceptions des accompagnateurs en milieu de stage

Comme cela a été fait pour les enseignantes et pour les élèves, une synthèse des conceptions des accompagnateurs en milieu de stage relativement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit et à leur rôle dans ce développement est proposée ici. Elle s'appuie sur les rubriques et sous-rubriques du guide d'entretien.

Les conceptions de la notion de compétence qu'ont les accompagnateurs en milieu de stage sont fortement influencées par leur réalité de travailleurs. La compétence est d'abord conçue comme la capacité d'une personne à bien effectuer une tâche, et ce, de manière autonome. Les accompagnateurs décrivent les caractéristiques des personnes compétentes à travers des observations issues des milieux de travail. La compétence, telle que conçue par les accompagnateurs, peut être décrite comme la capacité d'un individu à comprendre

rapidement et à vouloir travailler dans le but de bien accomplir les tâches de façon autonome et en utilisant les ressources disponibles. Les accompagnateurs en milieu de stage partagent tous la conception que la compétence peut se développer. Il existe diverses manières d'y arriver, que ce soit par des formations ou par des exemples concrets offerts aux stagiaires, de façon qu'ils puissent imiter les gestes des accompagnateurs en milieu de stage. Ils conçoivent également qu'elle peut se développer par l'exercice d'une influence positive de la part des personnes qui accompagnent les apprentis.

Les conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit sont aussi partiellement influencées par le vécu des accompagnateurs en milieu de stage dans le monde du travail. Cette compétence est d'abord conçue comme reposant sur la capacité à faire émerger le sens des écrits. Cette capacité relève notamment de la compréhension des mots. Elle s'observe aussi, conçoivent-ils, à travers les actions que posera le récepteur à la suite de sa lecture et de ses réactions. Un employé compétent en compréhension de lecture n'aura pas besoin de faire automatiquement appel à ses collègues pour accomplir de nouvelles tâches. Il pourra se familiariser avec ces dernières en prenant connaissance des documents qui sont fournis par ses supérieurs. Il s'agit donc de concevoir que la compétence en compréhension de l'écrit repose aussi sur la capacité d'un individu à exploiter l'information tirée des textes. Cette compétence est conçue comme étant essentielle autant au travail que dans la vie de tous les jours. Elle permet de se découvrir, de découvrir le monde et de développer son autonomie en milieu de travail.

Les accompagnateurs en milieu de stage ont des conceptions diverses quant au développement de cette compétence dans le cadre de la FMS. Certains font référence aux stratégies de lecture favorables à la compréhension, comme l'ont aussi indiqué les enseignantes et les élèves dans leurs témoignages. Ces stratégies, comme faire des résumés de lecture ou se questionner, doivent être utilisées sur une base régulière pour assurer la maîtrise de la compétence. L'un des accompagnateurs conçoit que le développement de la compétence en compréhension de l'écrit repose aussi sur le fait de susciter l'intérêt des récepteurs. Il faut d'abord s'assurer de proposer des textes

intéressants afin de créer un sentiment de plaisir. Il importe aussi de donner à lire des écrits qui seront utiles aux jeunes, que ce soit au travail ou pour garantir le choix éclairé de leur milieu de stage. Finalement, la compétence en compréhension de l'écrit peut être développée dans les milieux de stage par la présentation de différents supports de lecture. Ces derniers peuvent être simples afin d'assurer que le stagiaire comprenne rapidement ce qui est attendu de lui. Ils peuvent aussi être tirés directement du milieu de travail. En effet, certains accompagnateurs conçoivent que, face à ces documents authentiques et faisant partie intégrante du travail, le stagiaire développe sa capacité à comprendre les termes et les codes inhérents au milieu de travail où il effectue son stage.

Les conceptions des accompagnateurs en milieu de stage relativement à leur rôle dans le développement de la compréhension de l'écrit chez les stagiaires sont très distinctes. D'un côté, deux participants affirment qu'ils ont un rôle actif à jouer auprès de leur apprenti. Ils sont, selon leurs conceptions, des modèles dans l'utilisation des stratégies de lecture et de compréhension. Ils ont aussi la responsabilité de valider la compréhension des stagiaires pour éviter que des erreurs soient commises. Le rôle de l'accompagnateur en milieu de stage consiste aussi à faire naître l'intérêt pour la lecture chez le stagiaire. De l'autre côté, certains accompagnateurs en milieu de stage conçoivent que leur rôle est plutôt minime dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Ils mettent peu l'accent sur la lecture dans leur accompagnement des stagiaires. Ils entretiennent la conception qu'ils doivent d'abord former des travailleurs. Ils se concentrent donc sur le développement d'habiletés, d'aptitudes et d'attitudes qui auront un impact direct sur la réalisation de tâches liées à l'emploi. Ces mêmes tâches se transmettent plus facilement à l'oral selon leurs conceptions. Finalement, les accompagnateurs en milieu de stage conçoivent que c'est majoritairement le rôle de l'école de se préoccuper de la compréhension de l'écrit. À ce sujet, ils sont peu, voire pas au courant de ce qui se vit en milieu scolaire au sujet de la lecture et du développement de la compréhension.

Les précédentes sections du chapitre des résultats ont permis de faire la description des conceptions qu'ont les enseignantes, les élèves et les accompagnateurs en milieu de stage

du développement de la compétence en compréhension de l'écrit et de leur rôle dans ce développement. Pour répondre au dernier objectif de la recherche, les similitudes et les différences entre ces mêmes conceptions sont abordées dans la prochaine section.

4.13 Similitudes et différences entre les conceptions des enseignantes, des élèves et des accompagnateurs en milieu de stage

Le troisième objectif de la présente recherche doctorale est de faire ressortir les similitudes et les différences entre les conceptions des acteurs rencontrés. Les rubriques et les sous-rubriques du guide d'entretien servent de références pour exposer ces ressemblances et différences. Pour chacune d'entre elles, la section correspondante de l'arbre thématique sera présentée de manière à offrir un premier coup d'œil sur les points de convergence et de divergence entre les thèmes qui relèvent des conceptions des enseignantes, des élèves et des accompagnateurs en milieu de stage.

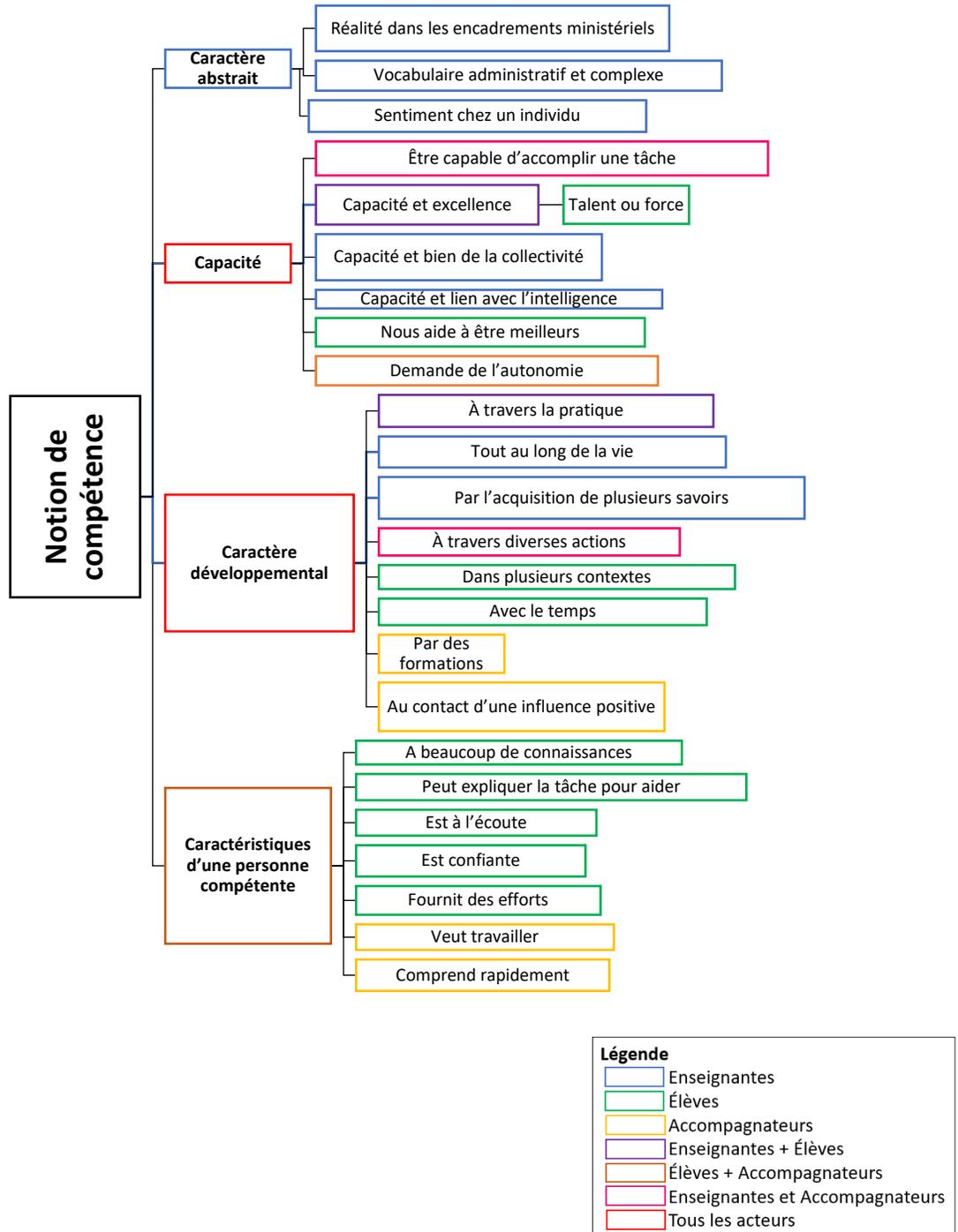
4.13.1 Similitudes et différences entre les conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit

Seront d'abord abordées les conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Ces conceptions ont pu être révélées grâce aux questionnements relatifs aux trois sous-rubriques suivantes, soit 1) la notion de compétence, 2) la notion de compétence en compréhension de l'écrit et 3) le développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS.

4.13.1.1 Similitudes et différences en lien avec les conceptions de la notion de compétence

La figure 4.1 permet de constater qu'il existe plusieurs similitudes entre les conceptions des élèves, des enseignantes et des accompagnateurs en milieu de stage eu égard à la notion de compétence. Il est ainsi possible de penser que, généralement, les conceptions de la notion de compétence sont assez semblables chez les acteurs de la FMS. Il importe toutefois de s'intéresser à la manière dont ces sous-thèmes se sont présentés dans le discours des participants.

Figure 4.1 : Branche de l'arbre thématique portant sur les conceptions de la notion de compétence



L'ensemble des participants à la recherche conçoit que la compétence représente une capacité. Ils utilisent une variété de caractéristiques pour la décrire. Ces dernières se retrouvent majoritairement dans le discours de dyade d'acteurs. Cependant, ces conceptions partagées représentent parfois des réalités distinctes. C'est le cas lorsque les participants ont abordé l'autonomie. Pour les élèves, cela correspond à effectuer une tâche seule. Pour les accompagnateurs en milieu de stage, cela représente la capacité d'un individu à faire appel aux différentes ressources qui s'offrent à lui. Certains sous-thèmes ne se retrouvent pas dans le discours de plusieurs groupes de personnes participantes. Les enseignantes ont présenté des caractéristiques d'ordre plus général. Les élèves se sont concentrés sur des caractéristiques qui relevaient de l'individu. Le fait que la capacité repose sur la capacité d'une personne à être à l'écoute en est un exemple. Puisqu'ils sont appelés à développer ces caractéristiques dans le cadre de leur formation, il est possible de penser que ces conceptions des jeunes sont tributaires de leur statut.

Les acteurs de la FMS rencontrés conçoivent tous que la compétence a un caractère développemental. Il existe quelques similarités entre les sous-thèmes ayant permis aux acteurs de la FMS de révéler leurs conceptions à ce sujet. Une compétence se développe à travers la pratique (enseignantes et élèves) et à travers diverses actions (enseignantes et accompagnateurs en milieu de stage). Les enseignantes conçoivent que le développement de la compétence repose sur l'acquisition de différents types de savoirs. Cette conception trouve des échos dans le discours des élèves. Ils ne font pas mention des savoirs eu égard au caractère développemental de la compétence, mais ils décrivent la personne compétente comme ayant de nombreuses connaissances et comme pouvant mobiliser plusieurs savoir-être et savoir-faire.

Les accompagnateurs en milieu de stage et les élèves expriment leurs conceptions à travers la description des comportements attendus chez un individu compétent. Il apparaît possible de rattacher les conceptions des élèves relativement aux comportements nécessaires à la démonstration d'une compétence aux comportements attendus dans un

cadre scolaire. Ainsi, les jeunes conçoivent qu'il faut fournir des efforts, être à l'écoute, posséder beaucoup de connaissances, etc. Les conceptions des accompagnateurs en milieu de stage sont quant à elles influencées par leurs observations de la compétence dans les milieux de travail. Cette dernière se caractérise notamment par la volonté de travailler et de bien exécuter les tâches.

Finalement, comme il en a été question plus haut, les enseignantes ont été les seules à aborder le caractère abstrait de la compétence. De la même manière que les caractéristiques associées à une personne compétente semblent influencées par la réalité des élèves et des accompagnateurs en milieu de stage, la réalité professionnelle du personnel enseignant se reflète dans les conceptions des enseignantes. La compétence apparaît ainsi comme un construit théorique dans les programmes prescrits par le ministère de l'Éducation. Ce construit ne se concrétise pas dans les salles de classe ni dans le discours des enseignantes auprès des élèves.

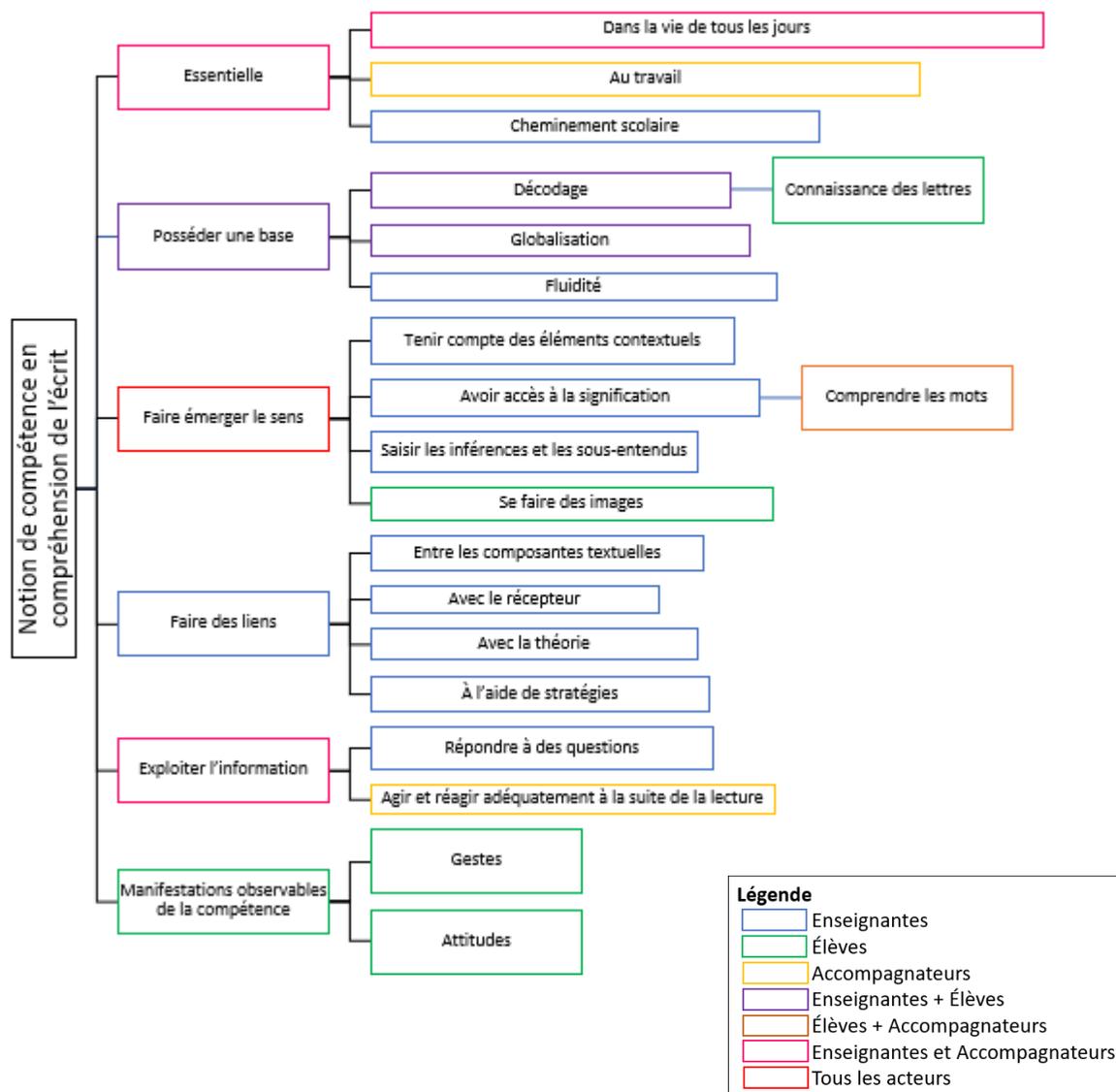
Il est donc possible de remarquer que les conceptions relatives à la notion de compétence chez les trois groupes d'acteurs s'articulent majoritairement autour des mêmes thèmes. Toutefois, ils ne sont pas exprimés de la même manière d'un groupe à l'autre, comme le révèlent les différents sous-thèmes présents dans l'arbre thématique. La mise en relation de ces conceptions a mis en exergue le fait que la réalité vécue par chaque groupe d'acteurs semble influencer leurs conceptions de la notion de compétence. Cette réalité est cohérente avec la définition de la conception telle qu'elle est adoptée dans cette recherche. Cette définition aborde la conception comme une construction mentale qui s'élabore en interaction avec son environnement, tout en étant influencée par les perceptions, les représentations et les croyances d'un individu.

4.13.1.2 Similitudes et différences en lien avec les conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit

Les conceptions des enseignantes, des élèves et des accompagnateurs au regard de la notion de compétence en compréhension de l'écrit s'articulent autour de différentes thématiques qui ont été présentées dans les sections précédentes. Comme c'est le cas pour la notion de compétence générale, la majorité des thèmes se rapportant à la compétence

en compréhension de l'écrit se retrouve dans les conceptions de plusieurs groupes d'acteurs. La figure 4.2 rend compte de cette réalité.

Figure 4.2 : Branche de l'arbre thématique portant sur les conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit



Ainsi, il existe des similitudes entre les conceptions des divers acteurs de la FMS eu égard à la compétence en compréhension de l'écrit. Dans un premier temps, il est possible d'affirmer que les enseignantes et les accompagnateurs en milieu de stage conçoivent que la compétence en compréhension de l'écrit est essentielle à la vie de tous les jours. Il est

cependant possible de constater que seuls les accompagnateurs en milieu de stage énoncent l'utilité de la compétence en compréhension de l'écrit au travail dans leurs conceptions. Les enseignantes, quant à elles, en font une compétence essentielle dans le cheminement scolaire des jeunes puisqu'elle peut affecter leur parcours scolaire. Ces distinctions entre les conceptions des enseignantes et des accompagnateurs en milieu de stage révèlent une fois de plus que la réalité vécue par les acteurs semble influencer leurs conceptions.

Toutes les personnes participantes à la recherche partagent la conception que la compétence en compréhension de l'écrit relève de la capacité d'un individu à faire émerger le sens des divers éléments textuels. Pour les élèves et les accompagnateurs en milieu de stage, cela signifie de comprendre les mots formant le texte. Les jeunes ajoutent le fait que le sens passe aussi par la création d'une imagerie mentale. Les enseignantes soulignent les mêmes éléments, mais elles y ajoutent la compréhension des expressions, des éléments contextuels et la production d'inférences. L'émergence du sens des écrits repose donc sur des éléments distincts selon les conceptions des trois groupes d'acteurs.

Les conceptions des enseignantes et des accompagnateurs en milieu de stage révèlent que l'exploitation de l'information est nécessaire pour démontrer sa compétence en compréhension de l'écrit. Cette réalité prend toutefois une forme différente pour ces acteurs, notamment en raison du contexte de la lecture. Les enseignantes conçoivent que le fait de bien répondre à des questions de lecture est une manière sûre et concrète d'exploiter l'information. Pour les accompagnateurs en milieu de stage, cela signifie d'agir et de réagir adéquatement à la lecture en posant les gestes qui sont attendus pour mener à terme une tâche.

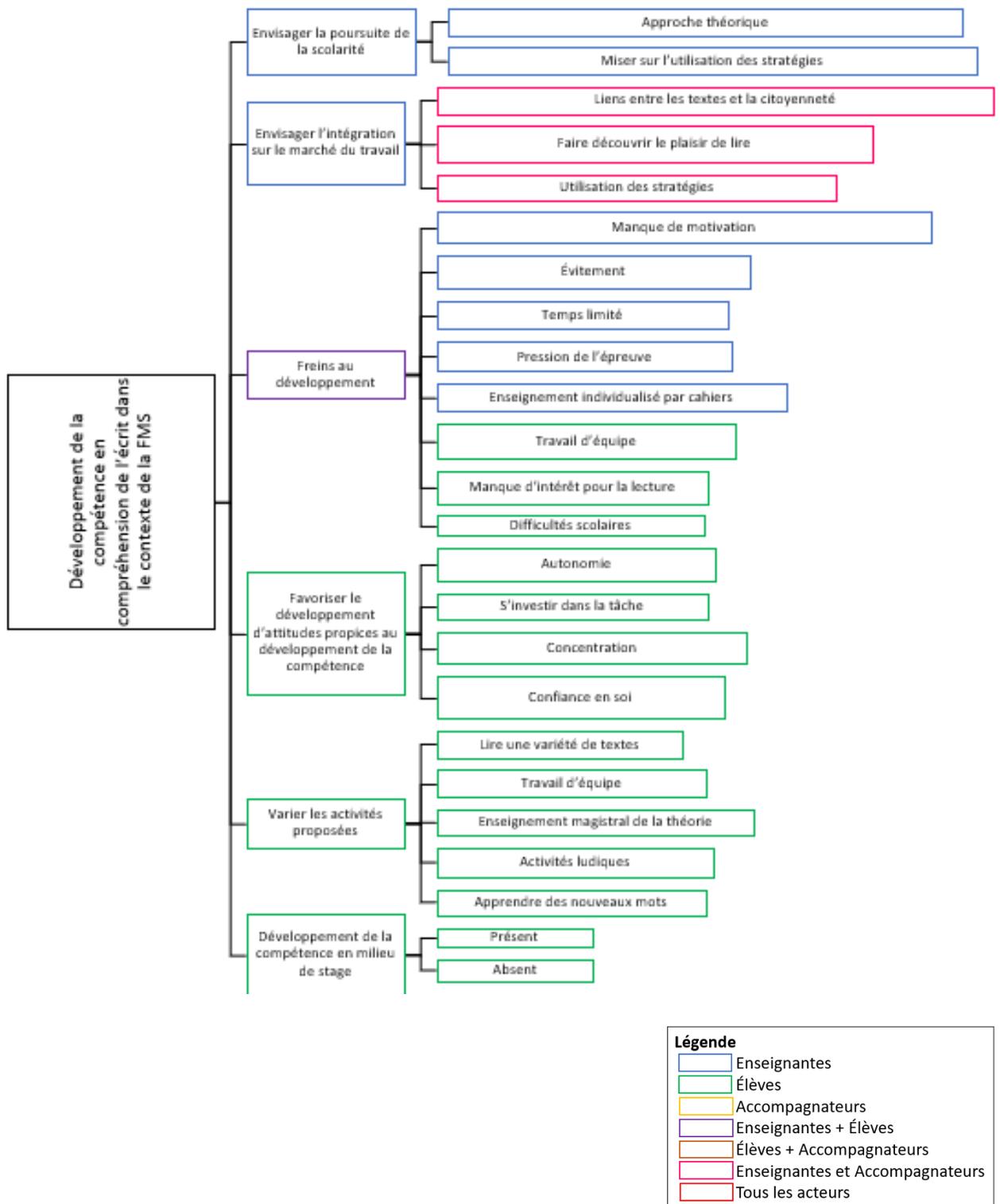
Les conceptions de la notion de compétence en compréhension de l'écrit se présentent sous des thèmes relativement similaires pour l'ensemble des personnes participantes à la recherche. Toutefois, comme c'était le cas pour la notion de compétence, ce sont les sous-thèmes qui permettent de découvrir des différences entre les conceptions. Certaines peuvent sembler subtiles, mais elles peuvent avoir une incidence sur la manière dont la

compétence en compréhension de l'écrit est appréhendée de part et d'autre, soit en milieu scolaire et en milieu de stage.

4.13.1.3 Similitudes et différences en lien avec les conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS

En comparaison avec les conceptions mises au jour en rapport avec les sous-rubriques précédentes, les conceptions des enseignantes, des élèves et des accompagnateurs de stage relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS sont très différentes. Cette constatation est intéressante, surtout considérant que tous les acteurs rencontrés évoluent au sein de la même formation professionnalisante au secondaire. La figure 4.3 illustre la branche de l'arbre thématique portant sur les conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS.

Figure 4.3 : Branche de l'arbre thématique portant sur les conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS



Les différences entre les conceptions s'expriment d'abord par le fait que les enseignantes distinguent deux contextes pour le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Selon leurs conceptions, des actions différentes doivent être posées pour développer la compétence en compréhension de l'écrit en fonction du cheminement envisagé, soit la poursuite de la scolarité ou l'intégration au marché du travail. Lorsqu'elles envisagent le développement de cette compétence dans une visée d'insertion socioprofessionnelle, les enseignantes partagent les conceptions des accompagnateurs en milieu de stage. Il importe de développer le plaisir de lire et de proposer des textes qui rappellent des contextes de la vie courante et professionnelle. Il existe une distinction majeure entre les conceptions de ces groupes d'acteurs à propos de l'importance à accorder au développement de stratégies de lecture et de compréhension. Les accompagnateurs en milieu de stage conçoivent que cela est essentiel en milieu de travail. Les enseignantes, quant à elles, semblent difficilement en mesure de concevoir leur utilité à l'extérieur des tâches scolaires.

Lorsqu'il est question des activités favorisant le développement de la compétence, quelques similarités entre les conceptions des élèves, des enseignantes et des accompagnateurs en milieu de stage sont relevées. Les trois groupes d'acteurs conçoivent qu'il faut être mis en contact avec une variété de textes pour développer sa compétence à les comprendre. Les enseignantes et les jeunes conçoivent que le développement de cette compétence dépend d'un enseignement théorique magistral des notions relatives aux différents types de texte (schéma narratif, schéma actanciel, etc.). Les jeunes entretiennent la conception que la compréhension de l'écrit se développe surtout en milieu scolaire, car le milieu de stage offre peu d'occasions de le faire. Cette conception se reflète dans leur point de vue sur les activités à proposer pour développer cette compétence. Ces dernières peuvent être associées à des pratiques plus traditionnelles. Les jeunes sont d'avis que ces activités vont varier l'organisation du cours de français. Cela aura pour effet de le rendre plus intéressant.

Un thème commun dans les conceptions des enseignantes et des élèves est celui des freins au développement de la compétence. Les freins évoqués par les élèves sont toutefois

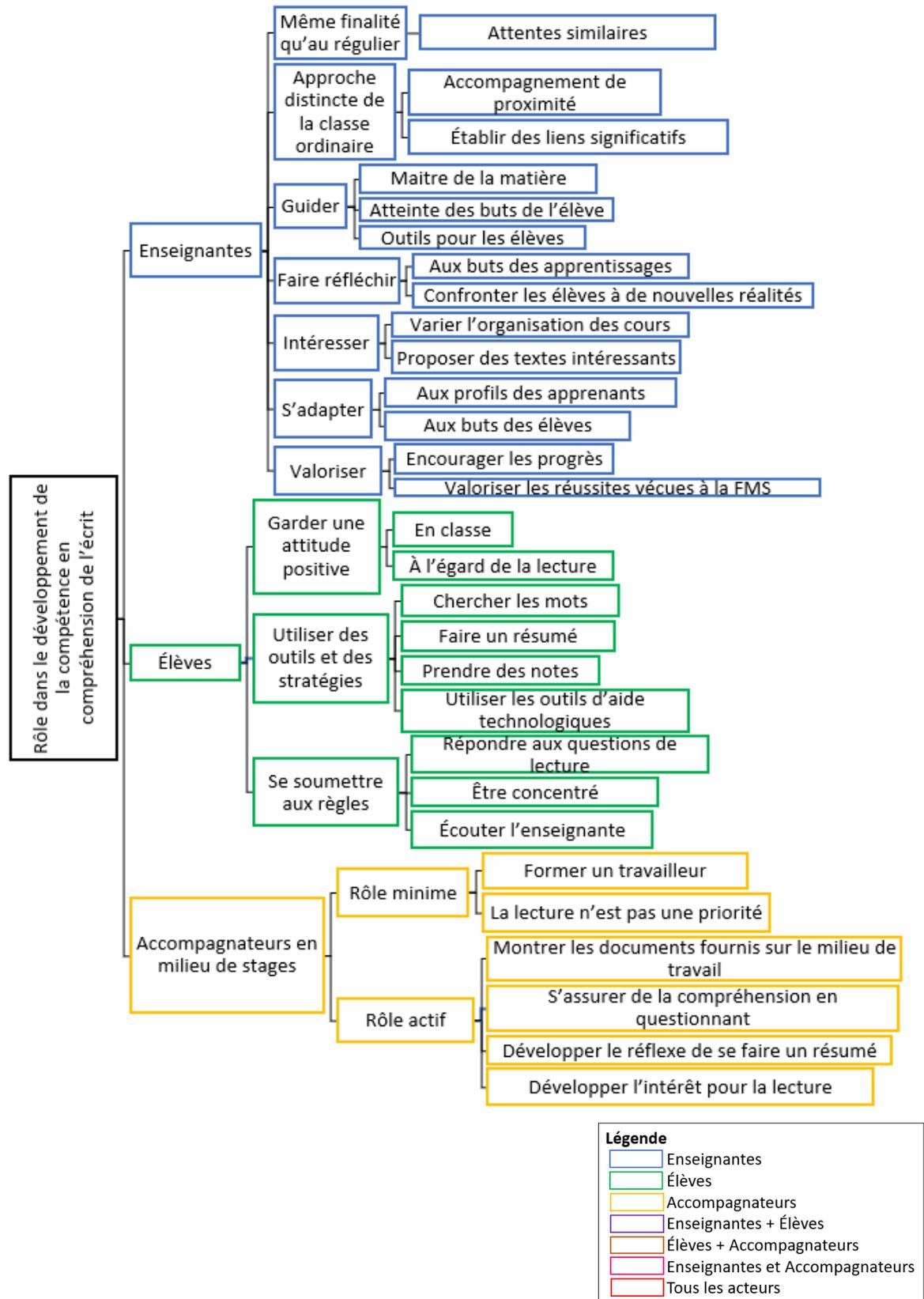
absents du discours des enseignantes. Selon les conceptions des jeunes, le manque d'intérêt pour la lecture et les difficultés scolaires sont les principaux freins au développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Ces derniers se rapportent aux caractéristiques individuelles des élèves. Les enseignantes, quant à elles, font référence à des freins organisationnels. Elles soutiennent que le manque de temps causé par l'alternance entre le stage et les périodes en salle de classe, la pression exercée par l'obligation de l'épreuve standardisée de fin d'année et la pratique de l'enseignement individualisé par cahiers d'exercices représentent des obstacles majeurs. La double mission de la FMS, soit de favoriser l'insertion socioprofessionnelle tout en assurant la réussite du PFPCS, demande un arrimage complexe, et les enseignantes ont trop peu de temps pour planifier adéquatement leur enseignement de façon à tenir compte de ces deux réalités. Elles ont ainsi l'impression de devoir adopter des pratiques pédagogiques qui ne répondent pas aux besoins de l'ensemble des élèves.

Bien que tous les acteurs rencontrés cheminant à la FMS, ils conçoivent de manière bien différente le développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le contexte de cette formation professionnalisante au secondaire. Cela pourrait être attribuable au fait qu'ils ont tous une expérience différente de la FMS en raison de leur rôle respectif. Ces rôles seront abordés dans les prochains paragraphes.

4.13.2 Similitudes et différences en lien avec les conceptions du rôle que jouent les acteurs dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit

L'analyse des témoignages a fait émerger le fait que les conceptions relatives au rôle joué dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit varient en fonction des acteurs. Il n'existe ainsi pas de similitude claire entre les rôles tels qu'ils sont conçus par les personnes participantes. Cette réalité est illustrée à la figure 4.4.

Figure 4.4 : Branche de l'arbre thématique portant sur les conceptions que jouent les acteurs dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit



Les distinctions entre les conceptions du rôle joué dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit sont particulièrement explicites chez les accompagnateurs en milieu de stage. D'une part, certains conçoivent jouer un rôle actif dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. À l'opposé, d'autres accompagnateurs en milieu de stage considèrent que leur rôle dans le développement de cette compétence est assez minime. Ces deux conceptions représentent une tension relative au rôle de l'accompagnateur. À la FMS, il participe à la fois au développement des compétences de la formation générale et à celles nécessaires sur les milieux de travail. Les accompagnateurs en milieu de stage conçoivent cependant que leur rôle est prioritairement de former des travailleurs ce qui, selon leur point de vue, n'implique pas nécessairement la compétence en compréhension de l'écrit. Ils mentionnent concevoir difficilement la manière dont ils pourraient participer au développement de cette compétence alors qu'ils sont peu informés sur les tâches et activités offertes en milieu scolaire.

Les enseignantes n'envisagent également pas la collaboration avec les milieux de travail comme étant inhérente à leur rôle. Cette préoccupation est absente de leurs témoignages. Elles sont plutôt d'avis que leur rôle est d'assurer la réussite du PFPCS chez les élèves. Toutefois, ces dernières conçoivent devoir adopter une approche différente de celle priorisée, selon elles, dans les classes ordinaires. L'approche telle qu'elle est décrite à travers leurs conceptions est axée sur le développement d'une plus grande proximité avec l'élève en le guidant, en le faisant réfléchir, en l'intéressant, en s'adaptant à ses besoins et en valorisant ses réussites. Ces rôles apparaissent tous dans le PFPCS, programme utilisé dans les classes ordinaires.

Les élèves, quant à eux, conçoivent que leur rôle repose sur trois grands axes : garder une attitude positive, utiliser les stratégies de lecture et de compréhension et les outils mis à leur disposition et se soumettre aux règles. Leurs conceptions du rôle à jouer dans le développement de cette compétence sont fortement marquées par le contexte scolaire. Puisque les élèves considèrent que la compétence en compréhension de l'écrit se développe peu en milieu de stage, leurs conceptions ne relèvent pas en quoi pourrait

consister le rôle d'un stagiaire dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit.

Les conceptions que les enseignantes, les élèves et les accompagnateurs en milieu de stage quant à leur rôle dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit sont différentes et ne semblent pas complémentaires. Dans une formation devant allier les réalités scolaires à celles des milieux de travail, ces distinctions relatives au rôle pourraient restreindre les occasions favorisant le développement de cette compétence.

La mise en exergue des similarités et des différences entre les conceptions des enseignantes, des élèves et des accompagnateurs en milieu de stage au regard du développement de la compétence en compréhension de l'écrit et de leur rôle dans ce développement permet de répondre au troisième objectif de recherche. La précédente synthèse marque la fin du quatrième chapitre portant sur les résultats. Le prochain chapitre s'attarde à la discussion des résultats, plus précisément aux constats possibles eu égard au problème de recherche ayant soulevé une possible inadéquation entre la formation générale en français et la formation pratique à la FMS

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans le présent chapitre, les résultats précédemment exposés sont discutés eu égard au problème de recherche énoncé dans le premier chapitre de cette thèse. Il a été postulé que la connaissance des conceptions des enseignantes, des élèves et des accompagnateurs en milieu de stage relativement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit et à leur rôle dans ce développement offrirait une fenêtre sur la compréhension de la difficile articulation entre la formation générale en français et la formation pratique à la FMS. C'est en conformité avec cette intention que les résultats sont interprétés de manière à faire émerger des constats relativement à ce que les conceptions des acteurs de la FMS offrent comme éclairage sur l'apparente inadéquation relevée dans le problème de recherche. Ce cinquième chapitre se termine par une présentation des forces et des limites inhérentes à la recherche, le tout dans un souci de transparence et de rigueur scientifique.

5.1 Constats relatifs aux conceptions des acteurs de la FMS par rapport au développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS

La problématique de la recherche a mis en exergue une inadéquation entre la formation générale, dont fait partie le cours de français, et la formation pratique à la FMS. Les conceptions des acteurs de cette formation étaient envisagées comme fenêtres potentielles pour la compréhension de ce phénomène. La description des conceptions d'enseignantes, d'élèves et d'accompagnateurs en milieu de stage a permis de mettre en évidence des similarités, des différences et des tensions relativement à leurs conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit et de leur rôle dans son développement. Afin de discuter des résultats du chapitre précédent, il est proposé d'explorer les constats qui émergent de la jonction des concepts théoriques présentés dans le cadre conceptuel et des conceptions des acteurs de la FMS telles qu'elles ont été révélées à la suite de l'analyse de nature thématique. Ces constats sont cohérents avec le

caractère exploratoire de la recherche : ils ne constituent pas une fin, mais un premier regard sur un objet de recherche dont la complexité commence tout juste à être révélée.

5.1.1 Conceptions similaires de la notion de compétence chez les acteurs de la FMS

Le premier constat significatif extrait des résultats présentés dans le chapitre précédent concerne les conceptions partagées par les acteurs de la FMS relativement à la notion de compétence. Il ressort de la comparaison de ces conceptions que la compétence, sous son acception générale, est conçue de manière assez similaire par les enseignantes, les élèves et les accompagnateurs en milieu de stage rencontrés dans le cadre de cette recherche. Elle représente, selon leurs points de vue, la capacité d'un individu à bien effectuer une tâche.

Cependant, il est possible de constater que la réalité de chacun des acteurs influence la manière dont ils conçoivent la compétence. Il est d'ailleurs question de l'influence de l'environnement et des expériences personnelles à un individu dans la définition de la conception adoptée dans le cadre de cette recherche. Les résultats obtenus semblent abonder en ce sens. Les enseignantes font d'abord référence au programme de français du premier cycle du secondaire qui décrit les compétences scolaires pour concevoir la compétence. Elles abordent ensuite son développement à travers les actions que peuvent poser des formateurs, comme fournir des exemples, modéliser les stratégies et les notions à enseigner, offrir de multiples occasions de pratiques, assurer l'acquisition de savoirs théoriques et de savoir-faire, etc. Les accompagnateurs en milieu de stage conçoivent la compétence comme la capacité d'une personne à agir dans le but d'être un bon travailleur, soit en faisant preuve d'autonomie ou en faisant preuve de volonté. Les élèves, finalement, vont concevoir la compétence à travers les caractéristiques attribuées à une personne compétente comme le fait qu'elle a beaucoup de connaissances, qu'elle peut mobiliser des savoir-faire, qu'elle est à l'écoute, qu'elle est confiante, etc. Ces caractéristiques sont celles qu'ils sont appelés à développer dans le milieu scolaire.

Puisque les conceptions de la notion de compétence font consensus entre les acteurs de la FMS, il est probable qu'elles pourraient participer à la complémentarité entre la formation générale et la formation pratique. Effectivement, que les enseignantes et les

accompagnateurs en milieu de stage conçoivent différemment la compétence en fonction des contextes dans lesquels ils évoluent constitue une richesse. Cette réalité permet aux élèves/stagiaires de réaliser que les compétences peuvent se concrétiser différemment en milieu de travail et en milieu scolaire, mais qu'elles peuvent être développées dans ces deux contextes. Ainsi, il semble exister un besoin de mise en commun de ces conceptions entre les enseignants de français à la FMS et les accompagnateurs en milieu de stage. Les acteurs de la FMS pourraient réfléchir à la possibilité qu'il existe plus d'occasions de partage entre l'école et le milieu de travail que cela semble être le cas présentement. Cette mise en commun aurait potentiellement pour effet de favoriser l'harmonie souhaitée entre la formation générale et la formation pratique.

5.1.2 Savoirs et savoir-faire distincts pour la maîtrise de la compétence spécifique en compréhension de l'écrit

La description des conceptions des acteurs de la FMS a favorisé la mise au jour de distinctions importantes entre la manière dont est conçue la compétence en compréhension de l'écrit par les élèves et par les enseignantes. Les jeunes ayant participé à la présente recherche ont partagé leurs conceptions selon lesquelles la compréhension des écrits repose principalement sur des connaissances approfondies du vocabulaire et sur l'utilisation de diverses stratégies de lecture, soit la relecture, la prise de notes, la mise en résumé du contenu des textes, etc. C'est en alliant les savoirs relatifs au sens des mots et les savoir-faire associés aux stratégies de lecture et de compréhension qu'un individu peut comprendre les écrits. Il semble ainsi que leurs conceptions se rapportent davantage au modèle de la compréhension simple. Elle repose majoritairement sur la compréhension des mots qui composent un texte et sur l'acquisition d'un vocabulaire riche et varié (Sprenger-Charolles, 2018).

Les enseignantes entretiennent des conceptions semblables à celles des jeunes, mais elles insistent sur d'autres savoir-faire jugés primordiaux pour accéder à la compréhension des textes. Selon leur point de vue, la compétence en compréhension de l'écrit dépend de la capacité du récepteur à faire émerger le sens de divers éléments textuels, donc pas seulement des termes qui composent le texte. Le récepteur doit être en mesure de saisir

les inférences et les sous-entendus, tout comme le ton employé dans les écrits. Les enseignantes conçoivent également que la compétence en compréhension de l'écrit se construit autour de la capacité d'un individu à faire des liens entre un écrit et d'autres textes, son vécu et la théorie sur les textes enseignée en salle de classe.

Il est possible de penser que les conceptions des élèves et des enseignantes au regard de la compétence en compréhension de l'écrit peuvent influencer les actions qui seront posées par ces acteurs pour assurer son développement, tel que le soutiennent Barbeau Brunelle (2017) et Issaieva et Crahay (2010). Il se peut que les enseignantes offrent des activités qui exigent des élèves qu'ils fassent des liens et qu'ils fassent sens des différents éléments textuels et contextuels présents dans les écrits proposés. Il est probable que les jeunes contestent la pertinence de tels exercices puisque, selon leurs conceptions, ces savoir-faire ne sont pas essentiels à la compréhension des écrits ni au développement de la compétence à comprendre. Ces conceptions des acteurs de la FMS n'informent pas directement sur la difficile articulation entre la formation générale en français et la formation pratique. Cependant, elles proposent une nouvelle avenue pour la compréhension du désintérêt des élèves pour la formation générale exposé notamment par Rousseau et Bergeron (2017b). Dans cette étude donnant la parole aux jeunes sur leur expérience dans le PFAE, il est mentionné que ces derniers apprécient peu la formation générale, particulièrement en raison du fait qu'ils donnent peu de sens aux exercices qui leur sont proposés (Rousseau et Bergeron, 2017b).

Il apparaît donc important de réfléchir à la pertinence de rendre plus explicites aux élèves les conceptions des enseignants de français à la FMS au regard de la compétence en compréhension de l'écrit. Elles ne semblent pas clarifiées par les activités proposées en salle de classe. En effet, Arseneau (2012) affirme que les conceptions des élèves sont influencées par les expériences dans les milieux scolaires. Cette réalité n'est pas observable à travers les conceptions telles qu'elles ont été extraites du discours des personnes participantes. Il pourrait être intéressant de se pencher sur la manière dont les tâches de lecture proposées contribuent ou non au maintien de conceptions divergentes entre les élèves et les enseignantes. Ce constat émanant de la description des conceptions

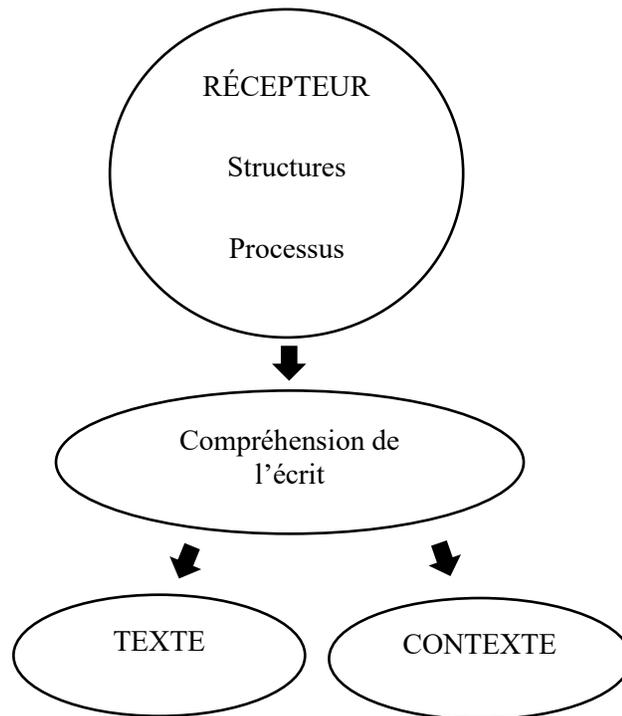
des enseignantes et des élèves au regard de la compétence en compréhension de l'écrit offre de nouvelles pistes de réflexion afin de mieux comprendre le phénomène du développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS au sein du volet de la formation générale.

5.1.3 La compétence en compréhension de l'écrit comme capacité à mobiliser des ressources personnelles

Un prochain constat évocateur eu égard aux conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit porte sur la compréhension de l'écrit comme une capacité relevant principalement des ressources personnelles d'un individu. Selon les conceptions des acteurs de la FMS, la compréhension des écrits est accessible grâce aux connaissances relatives au vocabulaire, à l'utilisation de diverses stratégies de lecture et de compréhension – notamment celles donnant accès au sens des mots nouveaux –, à la capacité de faire des liens entre les textes et les divers éléments textuels, à la concentration et à l'investissement de l'individu par rapport à la tâche de lecture.

Tous ces éléments mentionnés par les interlocuteurs relatifs à la compréhension de l'écrit se retrouvent dans la composante « Lecteur » du modèle de la compréhension en lecture proposé par Giasson (2011). Ce constat, rendu possible grâce à la description des conceptions des acteurs de la FMS, révèle toute l'importance que revêt le lecteur/récepteur dans l'acte de comprendre les écrits. La compréhension des écrits est assurée en s'attardant à l'acquisition de connaissances sur le monde et sur soi (structures cognitives et affectives), aux processus de décodage et de globalisation des mots (microprocessus), à la capacité de résumer les écrits (macroprocessus) et à se constituer une imagerie mentale des contenus à comprendre (processus d'élaboration) (Giasson, 2003; Irwin, 2007). C'est conformément à cette conception que les enseignantes, les élèves et les accompagnateurs en milieu de stage contribuent au développement de la compétence en compréhension de l'écrit. La figure 5.1 illustre la manière dont il est possible de schématiser la compréhension de l'écrit telle qu'elle est révélée par les conceptions des acteurs de la FMS rencontrés dans le cadre de cette recherche.

Figure 5.1 : Schéma interactif de la compréhension de l'écrit selon les conceptions des acteurs de la FMS



Les conceptions des acteurs de la FMS auraient également pu tenir compte des textes et des contextes de lecture, soit les deux autres composantes du modèle interactif de la lecture élaboré par Giasson (2011). Cependant, il n'en a été que très peu question dans les témoignages recueillis. Il apparaît ainsi pertinent de relever qu'il existe un besoin de développer la sensibilité des acteurs de la FMS eu égard aux divers aspects inhérents au développement de la compétence en compréhension de l'écrit. La conjonction des trois composantes mentionnées précédemment (lecteur/récepteur, texte et contexte) pourrait assurer le développement de la compétence en compréhension de l'écrit de manière à exposer la pertinence de cette compétence autant à l'école qu'au travail.

Il est ainsi possible que les conceptions partagées par les personnes participantes à la recherche puissent freiner le développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez des jeunes dont on vise une insertion socioprofessionnelle relativement à court terme. Force est d'admettre que les écrits se sont transformés de manière importante avec l'avènement de multiples plateformes numériques (Capt et Lebreton-Reinhard, 2021;

Granger et Moreau, 2020; Lacelle, Lebrun et Boutin, 2017; Vanderpope, 2012). Le fait de ne pas tenir compte des caractéristiques propres aux textes, soit sa forme, son contenu et l'intention de l'auteur, pourrait avoir comme effet de compromettre la compréhension du récepteur, et ce, malgré l'acquisition de nombreux savoirs et savoir-faire. À titre d'exemple, il est fort possible qu'un individu comprenne la majorité des termes employés sur une page Web, mais qu'il ne soit pas en mesure d'accéder à la compréhension de son contenu en raison de son incapacité à naviguer sur cette page.

Être sensible aux contextes de lecture est aussi facilitant pour la compréhension en lecture selon le modèle offert par Giasson (2011). Cela est d'autant plus vrai pour les des élèves de la FMS, lesquels auront à faire face à une variété de contextes où ils auront à comprendre des écrits. En effet, il est connu que la compétence en compréhension de l'écrit peut avoir un impact sur la santé, l'emploi, la sécurité financière, etc., comme cela est exposé par Ruel *et al.* (2018) lorsqu'ils abordent le concept de littératie fonctionnelle. Avant même d'amorcer l'acte de lire, le récepteur doit prendre connaissance de son environnement et des ressources offertes par ce dernier. De cette façon, s'il fait face à un bris de compréhension, il pourra faire appel à ces ressources externes, qu'elles soient humaines ou matérielles. Ouvrir les conceptions des acteurs de la FMS à toutes les composantes du modèle interactif de la compréhension des écrits pourrait être bénéfique afin de guider les choix pédagogiques et didactiques visant le développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre d'une formation professionnalisante au secondaire.

Ces conceptions de la compréhension de l'écrit chez les enseignantes, les élèves et les accompagnateurs en milieu de stage peuvent potentiellement offrir un éclairage nouveau sur la difficile articulation entre la formation générale en français et la formation pratique. Dans une société où les écrits sont en constante évolution et où les contextes de lecture se multiplient, il apparaît complexe, voire impossible, pour un individu de posséder l'ensemble des savoirs et des savoir-faire nécessaires à la compréhension de tous les écrits. Dans le contexte particulier d'une formation visant l'insertion socioprofessionnelle, il importe notamment de familiariser les jeunes aux différents textes et contextes de lecture,

d'autant plus que le MELS insiste sur cette réalité dans son programme encadrant le PFAE (MELS, 2008a). En effet, il peut être difficile d'assurer la complémentarité entre la formation générale et la formation pratique à la FMS si les enseignantes, les élèves et les accompagnateurs en milieu de stage s'attardent peu aux formes que peut prendre l'écrit dans les contextes inhérents aux deux volets de formation. De plus, la seule composante du récepteur ne saurait être suffisante pour comprendre les écrits dans la mesure où une compétence est la capacité d'un individu à mobiliser les ressources du milieu et ses ressources personnelles afin d'agir le plus efficacement possible dans des situations diverses (Jonnaert, 2014; Legendre, 2008; Mottier Lopez, 2016; Rey, 2014).

5.1.4 Conceptions distinctes à propos des textes à faire lire aux élèves

Selon la conception partagée par l'ensemble des acteurs de la FMS ayant participé à la recherche, il importe de lire une variété de textes afin de développer la compétence en compréhension de l'écrit. Il ne semble cependant pas y avoir de consensus sur les textes à faire lire dans le cadre de la FMS. Cette réalité peut être comprise à travers les buts distincts poursuivis par la lecture selon les conceptions des enseignantes et des accompagnateurs en milieu de stage.

Les enseignantes conçoivent que les textes que l'on propose aux élèves de la FMS doivent leur permettre de réussir les épreuves de lecture garantissant la réussite du cours de français de deuxième secondaire. Cette réussite est tributaire de l'atteinte des objectifs présents dans le PFPCS. Selon le point de vue des enseignantes, les textes contenus dans les cahiers d'exercices représentent les outils correspondant aux attentes du programme. C'est donc en s'attardant aux textes contenus dans ces cahiers d'exercices que le développement de la compétence en compréhension de l'écrit est garanti, et ce, même si ces écrits sont peu adaptés à la population d'élèves inscrits à la FMS selon ces mêmes enseignantes.

Les conceptions des accompagnateurs en milieu de stage révèlent que les lectures permettant de développer la compétence en compréhension de l'écrit doivent amener le stagiaire à effectuer adéquatement des tâches spécialisées. Ainsi, les textes à lire doivent

d'abord être simples. Ce choix est motivé par un souci d'efficacité et de développement du sentiment de confiance chez le stagiaire. Si les documents à lire sont simples, les apprentis ont davantage de chance de bien effectuer la tâche attendue, donc de se sentir compétents dans leur travail et dans la compréhension des écrits fournis. Les accompagnateurs en milieu de stage conçoivent aussi qu'il faut proposer des documents issus du milieu de travail. Il s'agit d'une manière d'exposer les stagiaires à une variété d'écrits tout en les amenant à se familiariser avec des documents authentiques qu'ils auront à comprendre dans leur milieu de travail.

Ces deux types de conceptions très différentes mettent en évidence la difficile articulation entre la formation générale et la formation pratique telle qu'elle était envisagée par Mazalon, Gagnon et Roy (2011) ainsi que par Bergeron, Samson et Rousseau (2018). Les buts poursuivis par la lecture exposés par les conceptions des enseignantes et des accompagnateurs en milieu de stage ne sont pas compatibles. Les premiers visent la réussite d'un programme disciplinaire alors que les seconds s'attardent à former de bons travailleurs. Cette incompatibilité transparait dans les témoignages des élèves. Pour les jeunes, les lectures faites en stage ne représentent pas réellement des lectures, car elles s'avèrent trop simples, autant dans leur forme que dans l'effort de compréhension qu'elles exigent. Ce sont donc les textes dans les cahiers d'exercices, les romans ou les textes courants qui favorisent le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Les élèves, tout comme les enseignantes, sont toutefois d'avis que les textes proposés dans les cahiers d'exercices s'éloignent de la réalité des jeunes.

Dans le cadre de cette recherche, il était envisagé que le développement de cette compétence avait lieu à la jonction des deux triangles pédagogique-didactiques, comme cela avait été envisagé par Pourtois, Desmet et Lahaye (2013) eu égard au développement des compétences scolaires en partenariat avec les milieux familiaux. Force est de constater que les conceptions des acteurs de la FMS telles qu'elles ont été révélées offrent un éclairage différent sur cette réalité. Il semble en effet qu'il n'existerait pas de frange commune favorisant le partage entre l'école et les milieux de stage selon les conceptions des acteurs ayant participé à la recherche. Le développement de la compétence en

compréhension de l'écrit devient difficilement une responsabilité partagée par les enseignantes et par les accompagnateurs en milieu de stage.

En plus de participer à la difficile articulation entre la formation pratique et la formation générale, ces conceptions, qui s'éloignent de part et d'autre, peuvent aussi nuire à l'atteinte d'un niveau de littératie suffisant à une participation active à la société. Le fait de se référer aux textes contenus dans les cahiers d'exercices pour développer la compétence en compréhension de l'écrit des élèves de la FMS pourrait partiellement nuire à l'atteinte d'un niveau élevé de littératie. Effectivement, comme cela a été exposé dans la problématique de la recherche, les écrits se sont complexifiés en raison du fait que leur compréhension ne dépend pas seulement de la connaissance des mots, mais aussi de la capacité à faire des liens entre des mots, des images, des sons, des mouvements (Granger et Moreau, 2020; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017; Ruel *et al.*, 2018). Les cahiers d'exercices n'offrent pas nécessairement cette expérience de lecture alors que le support écrit est conventionnel. Les résultats de la recherche n'ont pas permis de constater que les enseignantes se réfèrent au développement de la compétence en compréhension des écrits multimodaux chez les élèves, notamment en leur proposant des textes sur divers supports. Cette compétence est toutefois plus que pertinente afin de relever les défis afférents à une insertion socioprofessionnelle réussie.

Les écrits disponibles en milieu de travail, quant à eux, pourraient ne pas contribuer à l'acquisition d'un niveau 3 en littératie. En effet, tels qu'ils sont décrits, les documents à lire dans les milieux de travail correspondent à des tâches de niveau 1 ou inférieur à 1 (voir annexe J). Ces textes exigent du récepteur qu'il situe une information simple dans un texte assez court. Le récepteur peut être appelé à « remplir des formulaires simples, comprendre du vocabulaire de base, déterminer la signification des phrases et lire des textes continus avec une certaine aisance » (MEQ, 2023). Ainsi, faire appel à des écrits simples tel que le conçoivent les accompagnateurs en milieu de stage peut améliorer la confiance du stagiaire, mais ils ne favoriseraient pas le développement d'une compétence en compréhension de l'écrit suffisante pour faire face aux multiples défis de la vie citoyenne.

Donc, la description des conceptions des acteurs de la FMS relativement aux textes à prioriser pour le développement de la compétence en compréhension de l'écrit met en exergue non seulement que la formation générale en français n'est pas complémentaire à la formation pratique, mais que ces conceptions, mises en actes au quotidien, ne semblent pas contribuer à l'atteinte d'un niveau suffisamment élevé de littératie exigé dans le monde actuel. Alors que 85% des personnes québécoises âgées entre 16 et 65 ans n'ayant pas obtenu de DES auraient un niveau de littératie inférieur au niveau 3 (Langlois, 2022), les conceptions distinctes des enseignantes et des accompagnateurs en milieu de stage mises au jour par la présente recherche peuvent contribuer à comprendre cette réalité des plus préoccupantes.

5.1.5 Les compétences se développent dans différents contextes, mais pas nécessairement la compétence en compréhension de l'écrit

Un prochain constat significatif relativement au développement de la compréhension de l'écrit tel qu'il est conçu par les acteurs de la FMS concerne les contextes dans lesquels cette compétence doit se développer. Selon les personnes participantes à la recherche, la compétence dans son acception plus générale se développe dans divers contextes, soit scolaire, professionnel, de loisirs, etc. Cependant, les témoignages de ces mêmes acteurs révèlent que ce n'est pas le cas pour la compétence spécifique en compréhension de l'écrit. Effectivement, selon les conceptions des acteurs de la FMS rencontrés dans le cadre de la recherche, cette compétence se développe principalement dans le cadre scolaire.

Les accompagnateurs en milieu de stage considèrent tous que la compétence en compréhension de l'écrit est essentielle à l'exercice d'un métier semi-spécialisé, voire à l'exercice de la citoyenneté en général. Néanmoins, son développement ne s'inscrit pas dans les priorités des accompagnateurs qui conçoivent que le milieu de stage n'y est pas propice. En effet, les accompagnateurs en milieu de stage comme le soulignent Mazalon, Gagnon et Roy (2011 : 6), contribuent davantage à « l'adaptation des jeunes aux exigences du marché du travail » qu'au développement de compétences dites scolaires. Les élèves partagent majoritairement cette conception selon laquelle le milieu de stage les prépare à la vie active alors que l'école leur permet d'acquérir des connaissances et des compétences

jugées utiles dans un cadre scolaire. Les enseignantes adhèrent aussi à cette conception, mais de manière implicite. Elles n'affirment pas ouvertement que les stages ne participent pas au développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Cependant, dans leurs conceptions, elles ne font jamais référence à ces derniers comme représentant un contexte favorable au développement de cette compétence à la FMS.

Seuls une élève et un accompagnateur en milieu de stage conçoivent qu'il est possible dans certains milieux ou certains emplois de développer la compétence en compréhension de l'écrit en milieu de stage. Les milieux de travail impliquant l'acte de conseiller des clients à l'égard de produits sont propices au développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Ils exigent des employés qu'ils connaissent non seulement le nom des produits, mais aussi leurs particularités en fonction des besoins de la clientèle. Les milieux hôteliers offrent aussi plusieurs occasions de développer une meilleure compréhension des écrits, notamment en raison des différents événements y ayant lieu, tous exigeant une préparation unique. Il importe d'être apte à comprendre les consignes et les exigences particulières inhérentes aux divers événements, qu'ils s'agissent de mariages, de congrès, de réunions familiales ou professionnelles, etc.

Ainsi, les conceptions des acteurs de la FMS mettent en exergue la réalité selon laquelle le développement de la compétence en compréhension de l'écrit se rapporte à une approche traditionnelle, selon la nomenclature proposée par Rousseau, Samson et Ouellet (2012) et Simard *et al.* (2019). Des conceptions associées à une approche traditionnelle du développement de compétences s'éloignent d'une complémentarité à construire entre la formation générale et la formation pratique. Elles peuvent difficilement être associées à des approches pédagogiques variées (enseignement magistral, approche par projets, enseignement explicite, etc.) telles que proposées dans le programme encadrant le PFAE ni à la nécessité de faire des liens avec des situations de la vie courante pour le développement optimal des compétences (MELS, 2008a). Les enseignantes reconnaissent bien le caractère essentiel de la compréhension de l'écrit dans différentes sphères de la vie d'un individu, tel que mis en évidence par plusieurs chercheurs (Clerc, 2019; Romero Torres, 2019; Ruel *et al.*, 2018; Ruel, Gingras, Moreau et Grenon, 2019). Nonobstant, les

résultats obtenus soulèvent qu'elles conçoivent l'approche traditionnelle comme étant celle à adopter dans le cadre de la FMS afin de permettre aux jeunes de poursuivre leur scolarité. En fait, elles affirment même que, si elles cherchaient à faire des liens entre l'insertion socioprofessionnelle et les lectures faites en classe, elles pénaliseraient les jeunes et les dirigeraient vers l'échec aux épreuves standardisées. Cette conception des enseignantes peut potentiellement nuire au plein développement de la compétence en compréhension de l'écrit puisqu'elles n'offrent pas l'occasion aux élèves de se familiariser avec les contextes divers dans lesquels ils auront à comprendre des écrits. L'approche traditionnelle offre certaines situations permettant de développer cette compétence, mais ce développement est restreint puisqu'il ne tient pas compte de la richesse des multiples contextes de la vie courante (Mottier Lopez, 2016).

Toutefois, les témoignages des enseignantes informent sur le fait qu'elles aimeraient varier les contextes de lecture. Elles sont toutefois freinées puisqu'elles manquent de temps pour y arriver sans nuire au développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez les élèves dans le but de garantir la réussite du programme de français. Selon les conceptions des enseignantes, si l'approche traditionnelle favorise la réussite des épreuves standardisées, elle entraîne toutefois une démotivation chez les élèves de la FMS. Rousseau et Bergeron (2017b) et Gingras (2018) ont exposé cette réalité et l'ont illustrée en donnant la parole aux élèves. Ces derniers affirment que la formation générale est peu adaptée à leurs besoins et à leurs intérêts et que les cours de français ne contribuent pas réellement à leur projet d'orientation personnel et professionnel.

Les conceptions révélées par les élèves rencontrés dans le cadre de la présente recherche semblent néanmoins participer au maintien de l'inadéquation entre la formation pratique et la formation générale. La majorité des jeunes conçoivent que le milieu de stage est peu favorable au développement de la compétence en compréhension de l'écrit, voire que la compétence y est carrément absente. De plus, ils proposent une variété d'activités pour développer la compétence en compréhension de l'écrit; la plupart des activités citées s'inscrivent dans l'approche traditionnelle préconisée par les enseignantes. Les conceptions des élèves extraites de leurs propos ont pu être influencées par celles des

enseignantes et des accompagnateurs en milieu de stage comme cela a déjà été exposé dans les travaux d'Issaieva et Crahay (2010).

Ainsi, les conceptions des enseignantes, des élèves et des accompagnateurs en milieu de stage font ressortir que, s'ils conçoivent que plusieurs compétences peuvent se développer dans des contextes variés, cela ne semble pas être le cas pour la compétence en compréhension de l'écrit. Cette réalité exposée par les acteurs de la FMS illustre clairement la difficile articulation entre la formation générale en français et la formation pratique. Ces conceptions ainsi révélées offrent un éclairage nouveau sur les impondérables relatifs au contexte dans lequel se développe la compétence en compréhension de l'écrit selon les conceptions des acteurs de la FMS. Ils mettent en évidence le besoin des enseignantes de pouvoir réfléchir autrement à l'atteinte des objectifs énoncés dans les programmes de français afin de répondre adéquatement aux besoins variés de leurs élèves. Cette réflexion, à laquelle les élèves et les accompagnateurs en milieu de stage seraient appelés à participer, pourrait avoir pour effet de leur faire voir ou même réaliser de quelle manière les contextes de la vie courante exigent une bonne compréhension des écrits, mais aussi qu'ils sont favorables au développement de cette compétence.

L'émergence des conceptions des acteurs de la FMS, leur description et leur mise en relation dans le cadre de cette recherche permet de poser un regard nouveau sur le développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de cette formation professionnalisante au secondaire. En effet, différents constats mettent en lumière la manière dont les enseignantes, les élèves et les accompagnateurs en milieu de stage conçoivent distinctement le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Le manque d'harmonie dans leurs conceptions peut alimenter en partie la compréhension de la difficile articulation entre la formation générale et la formation pratique et, potentiellement, au maintien de faibles compétences en littératie.

La présente recherche ne porte pas uniquement sur les conceptions des acteurs de la FMS relativement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Il était également question de leur rôle dans ce même développement. Les prochains constats

portent sur ce que les conceptions du rôle des acteurs peuvent révéler au sujet du développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS et au sujet de la compréhension de la difficile articulation entre la formation générale et la formation pratique.

5.2 Constats relatifs aux conceptions des acteurs de la FMS relativement au rôle joué dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit

La description des conceptions relatives au rôle a mis en lumière le fait que les acteurs de la FMS considèrent leur rôle dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit comme étant distinct et peu complémentaire. Les prochains paragraphes présentent les constats qu'il est possible de tirer de ces conceptions quant à leur lien possible avec la difficile articulation entre la formation générale et la formation pratique à la FMS.

5.2.1 Manque de complémentarité entre les rôles tels que conçus par les acteurs de la FMS

Les conceptions que les acteurs de la FMS entretiennent à l'égard de leur rôle dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit telles qu'elles ont été extraites du discours des personnes participantes semblent peu favoriser la complémentarité des expertises des enseignantes et des accompagnateurs en milieu de stage. Les conceptions des enseignantes révèlent qu'elles considèrent leur rôle comme similaire à celui du personnel enseignant le français au programme régulier en termes de finalité. Elles doivent s'assurer que les élèves réussissent le PFPCS. Ainsi, l'insertion socioprofessionnelle des élèves à court terme ne fait pas partie des considérations dont l'enseignant de français à la FMS doit tenir compte dans son rôle selon cette conception. Il n'y a donc pas de prise en compte des réalités inhérentes au milieu de stage dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. En effet, les enseignantes ne font aucunement mention d'une éventuelle collaboration avec les accompagnateurs en milieu de stage comme s'inscrivant dans leur rôle. Cette réalité est cohérente avec les constats énoncés précédemment, soit que les enseignantes conçoivent que le contexte scolaire est le plus propice au développement de la compétence en compréhension de l'écrit et que les écrits disponibles en milieu de travail ne favorisent pas ce développement.

Ces conceptions des enseignantes pourraient permettre de mieux comprendre l'inadéquation entre la formation générale en français et la formation pratique. Elles exposent sans équivoque que le rôle de l'enseignant de français à la FMS n'est pas de participer à l'établissement d'une frange commune de collaboration avec la formation pratique en ce qui a trait au développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Il paraît donc complexe d'assurer la complémentarité des deux volets de formation alors que les intervenants du milieu scolaire se préoccupent peu des situations vécues en milieu de stage.

Les conceptions des élèves quant à leur rôle dans le développement de la compréhension de l'écrit offrent aussi une nouvelle perspective au regard de la difficile articulation entre la formation générale en français et la formation pratique. Ils partagent les conceptions des enseignantes selon lesquelles le milieu scolaire est le plus adéquat pour développer leur compréhension des écrits et que les écrits en milieu de stage sont trop simples pour constituer de réels textes à comprendre. Ces conceptions trouvent écho dans la manière dont les jeunes envisagent le rôle de l'élève de la FMS dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Effectivement, ils le décrivent en tenant uniquement compte du volet scolaire : ils doivent adopter une attitude positive, utiliser les stratégies de lecture et de compréhension enseignées par les enseignants et se soumettre aux règles imposées par ces derniers. Les conceptions des élèves relevées dans le cadre de ce projet de recherche permettent de poser un regard nouveau sur l'apparent manque de complémentarité entre les deux volets de formation à la FMS. Elles révèlent que les jeunes ne considèrent pas que le milieu de stage participe au développement de la compétence en compréhension de l'écrit alors que leur rôle dans son développement se limite à la sphère scolaire. L'articulation de la formation générale avec la formation pratique apparaît ainsi peu pertinente selon la perspective extraite des témoignages des élèves.

Les accompagnateurs en milieu de stage, quant à eux, font preuve d'ambivalence quant au rôle qu'ils conçoivent jouer dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS. Certains considèrent leur rôle comme étant minime puisque le rôle

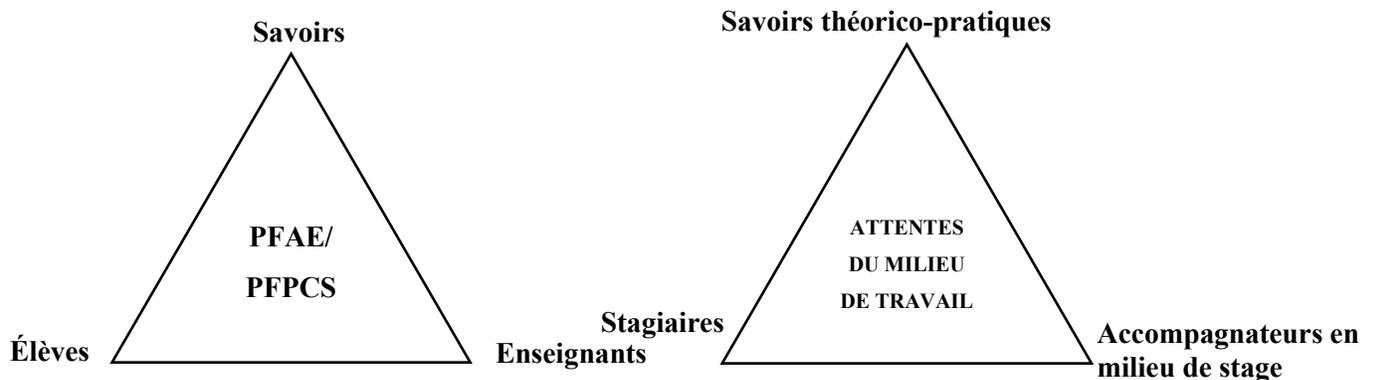
principal de l'accompagnateur est de former de bons travailleurs. La compréhension de l'écrit n'est pas conçue comme une compétence essentielle pour un bon travailleur. Les accompagnateurs partagent cependant tous le point de vue que c'est majoritairement l'école qui est responsable d'assurer le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Ils affirment être peu informés de ce qui est fait à l'école pour amener les élèves à mieux comprendre les écrits. Il devient donc complexe pour eux d'établir des liens entre les expériences du milieu scolaire et celles du milieu de stage. Une accompagnatrice en milieu de stage exprime d'ailleurs sa conception selon laquelle la collaboration avec le milieu scolaire n'est pas souhaitée relativement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Le milieu de stage, conçoit-elle, n'offre pas d'occasions de lecture assez riches pour que l'école puisse en profiter ou en tenir compte. Ainsi, il est possible de constater que le rôle de l'accompagnateur en milieu de stage tel qu'il est conçu par les participants à cette recherche permet de comprendre un nouvel aspect relatif à l'inadéquation entre la formation générale en français et la formation pratique. Tout comme c'est le cas pour les élèves et pour les enseignantes, les accompagnateurs en milieu de stage ne conçoivent pas que leur rôle est complémentaire à celui des intervenants du milieu scolaire. Face à ce constat, il semble que les deux volets de formation à la FMS peuvent difficilement s'articuler harmonieusement. Les conceptions des acteurs de la FMS rencontrés dans le cadre de cette recherche conduisent à penser de former différemment le personnel enseignant le français à la FMS et les accompagnateurs en milieu de stage de manière qu'ils puissent contribuer activement et conjointement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit.

Les conceptions extraites des témoignages des acteurs de la FMS amènent une révision des relations entre ces acteurs dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Le chapitre du cadre conceptuel présentait le modèle du double triangle pédagogique-didactique afin d'envisager les relations et les rôles joués par les acteurs de la FMS dans le développement de cette compétence. Il illustre la nécessaire complémentarité de la formation générale et de la formation pratique en postulant que tous les acteurs de la FMS étaient étroitement impliqués dans le développement de cette compétence. Ce modèle représentait que la compétence se développe à la jonction de deux

triangles : celui liant les enseignants, les élèves et les savoirs et celui liant les accompagnateurs en milieu de stage, les stagiaires et les savoirs.

Dans la section précédente, il a été établi que les personnes participantes ne concevaient pas que le développement de la compétence en compréhension de l'écrit se concrétisait dans une frange commune de travail collaboratif entre le milieu scolaire et le milieu de stage. La liaison des deux triangles comme le proposent Pourtois, Desmet et Lahaye (2013) ne semble pas correspondre à la réalité émergeant des conceptions des acteurs de la FMS. Les conceptions des personnes participantes à la recherche telles qu'elles ont été extraites de leurs témoignages tendent à s'éloigner de ce modèle prometteur de complémentarité entre les deux milieux. Selon les conceptions décrites, le modèle du double triangle pédagogique-didactique se schématise sous la forme présentée à la figure 5.2.

Figure 5.2 : Schéma du double triangle pédagogique-didactique extrait des conceptions des acteurs de la FMS



Les deux triangles sont totalement séparés dans le schéma construit sur la base des conceptions révélées. Dans ce schéma, il n'existe pas de collaboration favorisant la jonction du rôle joué à l'école et celui vécu en milieu de stage sur un même objet de développement, soit celui de la compétence à comprendre les écrits. Cette séparation illustre une incohérence face aux exigences de la FMS et à la relation tripartite (enseignants, élève/stagiaire, accompagnateur en milieu de stage) qui lie les acteurs

engagés dans une formation professionnalisante (Bergeron, Samson et Rousseau, 2018). Elle peut contribuer de manière importante à la difficile articulation entre les deux volets de formation à la FMS. Si la formation en milieu de stage et celle en milieu scolaire ne sont liées en aucun point, elles ne peuvent s'actualiser de façon complémentaire. Le fait que les deux triangles ne se rejoignent pas renforce aussi la conception des élèves selon laquelle la compétence en compréhension de l'écrit se développe dans un contexte scolaire et, surtout, qu'elle n'est pas mobilisée dans des situations professionnelles. Dans le cadre d'une précédente étude portant sur la valeur accordée à certaines tâches de lecture à la FMS (Gingras, 2018), il a été démontré que cette réalité participe au fait que les jeunes considèrent difficilement la compréhension de l'écrit comme un aspect essentiel à leur projet d'orientation personnel et professionnel.

Un autre constat issu de la description des conceptions des acteurs de la FMS rencontre partiellement le rôle conjoint des protagonistes que propose le double triangle pédagogique-didactique. Les relations telles qu'elles peuvent être extraites des conceptions des rôles dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit sont doubles plutôt que ternaires. Un premier exemple de ce constat est relevé dans les témoignages des élèves. Les conceptions des jeunes tendent à leur conférer le rôle de mortel tel qu'il est envisagé par Houssaye (2014). Les trois thèmes ayant émergé de l'analyse thématique relativement au rôle des élèves dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit exigent d'eux qu'ils se soumettent aux attentes du milieu scolaire, soit en adoptant une attitude positive, en utilisant les stratégies de lecture enseignées et, surtout, en se soumettant aux règles énoncées par le personnel enseignant. Selon le point de vue des jeunes, leur rôle est, entre autres, d'écouter l'enseignante et d'être concentrés. Alors que l'enseignante offre un enseignement magistral ou enseigne des stratégies de lecture et de compréhension, les élèves écoutent activement et restent attentifs, comme cela est attendu d'eux. Ces actions confinent l'élève au rôle de mortel, Houssaye (2014) décrivant ce rôle exactement de cette manière. En agissant ainsi, les élèves adoptent un rôle passif par rapport aux savoirs et savoir-faire nécessaires au développement de cette compétence. Ils le font toutefois en cohérence avec ce qui est attendu d'eux selon leurs conceptions. Adopter ce rôle consiste à reconnaître qu'une compétence peut se développer si les élèves

jouent adéquatement leur rôle tel qu'il est attendu par les enseignants. Cette conception peut être lourde de conséquences, car elle postule que les élèves en difficultés ne réussissent pas à atteindre un niveau de littératie suffisant pour fonctionner en société parce qu'ils ne se sont pas adaptés aux attentes du milieu scolaire.

Un autre exemple des relations doubles liant les savoirs, les enseignantes et les élèves est révélé par les conceptions des enseignantes eu égard à leur rôle. Les rôles que les enseignantes conçoivent jouer dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit révèlent une tension entre deux pôles du triangle pédagogique. Elles oscillent entre le rôle d'*enseigner* qui place l'élève dans le rôle du mort et le rôle de *former* qui place les savoirs dans ce rôle. D'une part, relativement au rôle d'*enseigner*, les enseignantes conçoivent qu'elles sont les maîtres de la théorie et qu'elles doivent être en mesure de rendre le tout intelligible pour l'ensemble des élèves. D'autre part, le rôle de *former* est présent dans les conceptions des enseignantes quand elles affirment que, à la FMS, il importe d'abord de créer un lien de confiance avec les jeunes avant d'aborder la matière scolaire. Ainsi, le rôle de *former* permet d'assurer le rôle du mort chez l'élève lorsque vient le moment d'*enseigner*. En effet, selon les conceptions des enseignantes, lorsque la confiance est établie entre les enseignantes et les élèves, ces derniers sont plus attentifs et participent davantage en salle de classe. Ces deux rôles sont conçus dans la perspective d'être joués en alternance par les enseignantes dans le but d'assurer la maîtrise des compétences travaillées en salle de classe, dont la compétence en compréhension de l'écrit.

Les conceptions des élèves et des enseignantes mettent en lumière que les relations pédagogiques priment dans la description de leur rôle dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. En privilégiant des relations doubles, les rôles de ces acteurs s'inscrivent dans le triangle pédagogique de Houssaye (2014). Ce modèle présente les relations pédagogiques qui lient les savoirs, les apprenants et les enseignants comme étant doubles. Le troisième élément accepte ou non de jouer le rôle du mort. Considérant le rapprochement entre les considérations pédagogiques et didactiques (Bishop et Fradet-Hannoyer, 2023; Simard *et al.*, 2019), il avait été envisagé dans le cadre

conceptuel (chapitre 2) qu'il convenait de superposer le triangle pédagogique de Houssaye (2014) au triangle didactique de Chevallard (1985). Cependant, les conceptions du rôle des enseignantes, des élèves et des accompagnateurs en milieu de stage rencontrés révèlent que les relations entre les élèves/stagiaires, les savoirs et les formateurs ne sont pas ternaires, mais doubles, comme dans le triangle pédagogique.

La mise à distance de la relation didactique ternaire dans le cadre d'une formation professionnalisante au secondaire pourrait avoir un impact sur la difficile articulation entre la formation générale et la formation pratique. La relation didactique s'intéresse aux savoirs et aux manières de les rendre accessibles en tenant compte des caractéristiques des élèves, mais aussi du contexte d'enseignement. Dans une formation en enseignement secondaire visant l'insertion socioprofessionnelle, la prise en considération de cette relation ternaire semble une voie intéressante pour assurer la complémentarité entre la formation générale et la formation pratique. Les conceptions des acteurs de la FMS telles qu'elles ont été révélées dans leurs témoignages ne situent toutefois pas le rôle des enseignantes, des élèves et des accompagnateurs en milieu de stage au sein du triangle didactique.

Les prochains constats explorent comment les conceptions des enseignantes et des accompagnateurs en milieu de stage relativement à leur rôle permettent de porter un nouveau regard sur la complexe complémentarité entre la formation générale et la formation pratique.

5.2.2 Les accompagnateurs en milieu de stage et la nécessité de définir un rôle

Les conceptions des accompagnateurs en milieu de stage révèlent une opposition qui pourrait aider à mieux comprendre l'articulation difficile entre la formation générale en français et la formation pratique. Certains accompagnateurs sont d'avis qu'ils ont un rôle actif à jouer dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit, alors que d'autres conçoivent plutôt que le rôle qu'ils sont appelés à jouer est assez minime. Ceux concevant contribuer activement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit le font sans tenter d'établir des liens avec ce que les jeunes

apprennent en salle de classe, comme cela a été exposé précédemment. Ces accompagnateurs en milieu de stage expriment des conceptions relatives à leur rôle qui sont aussi évoquées par des élèves et des enseignantes, telles que l'importance de susciter le plaisir de lire chez les jeunes et l'utilisation de stratégies de lecture. Bien que les personnes participant à la recherche conçoivent difficilement la manière dont le milieu de stage peut participer au développement de la compétence en compréhension de l'écrit, il est possible de constater que les accompagnateurs en milieu de stage et les enseignantes partagent des préoccupations communes quant au développement de cette compétence. Miser sur ces similitudes, soit de participer au développement de l'intérêt pour la lecture et de miser sur l'utilisation de diverses stratégies de lecture et de compréhension, assurerait peut-être une plus grande complémentarité entre la formation pratique et la formation générale. En effet, il s'agit d'occasions de partager des savoirs et des savoir-faire entre les milieux de stage et les milieux scolaires.

Cependant, ce ne sont pas tous les accompagnateurs en milieu de stage qui conçoivent jouer un rôle actif dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Trois d'entre eux ont affirmé qu'avant toute chose, leur rôle n'est pas de contribuer au développement de la compétence en compréhension de l'écrit, mais de former des travailleurs. Ce résultat correspond aux observations de Mazalon, Gagnon et Roy (2011) et de Bergeron, Samson et Rousseau (2018). Puisque les accompagnateurs en milieu de stage cheminent avec les jeunes dans le but d'assurer leur employabilité, ils se sentent peu interpellés par le développement des compétences dites scolaires, d'autant plus qu'ils sont peu informés par les enseignants à propos de ce qui se vit en salle de classe. Ils ne font donc pas de la compréhension des écrits une compétence à développer dans leur accompagnement des stagiaires. Ils n'envisagent ainsi pas jouer de rôle dans le développement de cette compétence.

Pour que les accompagnateurs en milieu de stage puissent éventuellement participer plus activement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit, il apparaît important que des liens soient créés entre les activités proposées à l'école et les situations vécues en milieu de stage. Il serait ainsi possible de mieux articuler les deux volets de

formation à la FMS. Toutefois, sans ces liens, les accompagnateurs en milieu de stage ne seront pas en mesure de mieux concevoir leur apport dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Il pourrait être intéressant de se questionner sur la manière dont ces liens pourraient être établis. Il s'agit d'un questionnement important dans un contexte où les enseignantes n'ont jamais mentionné les accompagnateurs en milieu de stage comme acteurs du développement de cette compétence. Les préoccupations communes, dont le double triangle pédagogique-didactique exposé dans notre cadre conceptuel, proposent des avenues et des défis à envisager pour lier de façon plus significative les actions éducatives posées par les acteurs de la FMS.

5.2.3 Les conceptions du rôle de l'enseignant de français à la FMS et les attentes ministérielles

Le dernier constat significatif ayant émergé de la description des conceptions du rôle joué par les acteurs de la FMS dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit concerne le rôle des enseignantes. Elles ont souligné que leur rôle était similaire à celui du personnel enseignant le français en classe ordinaire quant aux attentes, soit la réussite du cours de français de deuxième secondaire. Elles ont cependant affirmé que leur approche se devait d'être différente afin de répondre aux besoins variés des élèves inscrits à la FMS. Une enseignante s'est d'ailleurs montrée particulièrement virulente à l'égard de la posture adoptée par les enseignants des classes ordinaires. Leur approche contribue, selon sa conception, à freiner les apprentissages des élèves. Elle considère qu'ils sont hautains et ne prennent pas le temps de s'assurer que les élèves ont bien compris la matière enseignée.

Néanmoins, lorsque les enseignantes décrivent l'approche distincte et les rôles qui y sont associés, elles nomment des rôles se retrouvant tous dans le Programme de français du premier cycle du secondaire. Ainsi, agir comme guide auprès des élèves apparaît dans le rôle de l'enseignant de français au premier cycle du secondaire. Il apprend aux jeunes à faire des liens avec ce qu'ils ont appris précédemment et il joue un rôle d'expert de la matière en ciblant les apprentissages à effectuer pour baliser la progression des jeunes (MELS, 2006b). C'est exactement ainsi que les enseignantes ont décrit leur rôle de guide

auprès des élèves de la FMS dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit.

Selon le ministère, l'enseignant de français en classe ordinaire a aussi comme rôle de faire réfléchir les élèves; ce rôle a aussi été révélé dans les conceptions des enseignantes rencontrées. L'enseignant a le devoir de faire ressortir des liens entre les différents apprentissages de la classe de français afin que l'élève donne du sens à ce qu'on lui demande de faire » et de « discute[r] avec [l'élève] pour l'encourager à réfléchir à ses démarches et à se donner des défis d'apprentissage » (MELS, 2006b : 93). Des liens très explicites peuvent être faits entre ce passage du PFPCS et les conceptions des enseignantes. Les enseignantes ayant participé à la présente recherche conçoivent que leur rôle est de faire réfléchir les élèves face à de nouvelles perspectives découvertes à travers la lecture, notamment en encourageant les discussions entre les jeunes.

L'enseignant de français en classe ordinaire va intéresser les élèves à travers son rôle de passeur culturel puisqu'il fera découvrir une variété de textes aux élèves et leur offrira la chance de vivre diverses expériences dans le cadre du cours de français. Il s'agit d'un autre rôle que s'attribuent les enseignantes de français à la FMS. Les enseignantes rencontrées affirment effectivement avoir la responsabilité d'intéresser les élèves, notamment en variant l'organisation des cours de français afin de faire vivre des expériences diversifiées aux élèves, mais aussi en proposant une variété de textes intéressants.

Les participantes à la recherche conçoivent aussi que leur rôle est d'adapter leur enseignement aux besoins des élèves, ce qui semble peu à la portée des enseignants de français dans les classes ordinaires selon leur point de vue. Toutefois, dans le PFPCS, il est prévu que le personnel enseignant le français adapte également son enseignement, car il « se préoccupe prioritairement de soutenir l'élève dans ses apprentissages ». (MELS, 2006b : 93). Il va finalement valoriser l'élève en lui faisant voir ses progrès à travers la création d'un portfolio contenant les traces de ses apprentissages et de ses découvertes littéraires, de la même manière que l'enseignante de français à la FMS valorise les réussites des jeunes.

Il est ainsi possible de constater que les enseignantes conçoivent leur rôle comme étant différent de celui de l'enseignant de français en classe ordinaire par l'approche adoptée. Néanmoins, l'approche préconisée par les enseignantes rencontrées telle qu'elle est extraite de leurs témoignages est en parfaite adéquation avec le rôle de l'enseignant de français du premier cycle du secondaire selon le ministère de l'Éducation. Cela n'a rien de surprenant dans la mesure où l'enseignant de français à la FMS est tenu de suivre le PFPCS. Il est donc responsable de répondre aux attentes relatives à son rôle.

Dans le contexte de la FMS, cela peut cependant représenter un problème. En effet, comme cela a été exposé dans le chapitre de la problématique de la recherche, en aucun cas il n'est question de l'insertion socioprofessionnelle des élèves dans le PFPCS. C'est dans cette optique que le chapitre du PFEQ portant sur le PFAE insiste sur l'importance pour le personnel enseignant le français à la FMS de créer des ponts entre les programmes disciplinaires et la réalité des jeunes inscrits à la formation. Cet aspect du rôle de l'enseignant de français à la FMS ne se retrouve pas au sein du rôle tel qu'il est conçu par les enseignantes rencontrées dans le cadre de la recherche. Il peut être complexe d'articuler la formation générale en adéquation avec la formation pratique si les enseignantes ne conçoivent pas que l'établissement de liens entre les disciplines, leur enseignement et le vécu des élèves dans un parcours axé sur l'emploi fait partie de leur rôle. Un questionnement important ressort de ce constat : les enseignantes de français à la FMS évacuent-elles de la conception de leur rôle les liens avec la formation pratique, car elles ne conçoivent pas en quoi cette dernière peut s'inscrire dans un programme prévu pour les élèves des classes ordinaires? La réponse à cette question pourrait donner un éclairage plus précis sur comment la manière dont est suivi un programme prévu pour les classes ordinaires peut contribuer à entretenir la difficile articulation entre la formation générale en français et la formation pratique.

En résumé, les conceptions des acteurs de la FMS relativement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit et au rôle qu'ils sont appelés à jouer dans son développement permettent de mieux connaître certains aspects associés à la difficile articulation entre la formation générale et la formation pratique à la FMS. Une meilleure

connaissance de ces conceptions permet donc de mieux comprendre cette apparente inadéquation entre les deux volets de formation. Le triangle pédagogique-didactique inspiré des travaux de Pourtois, Lahaye et Desmet (2013), de Chevallard (1985) et de Houssaye (2014) exposé dans le cadre conceptuel indiquait l'existence d'une frange commune de travail collaboratif entre l'école et les milieux de stage pour un co-développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Les conceptions des acteurs rencontrés révèlent au contraire qu'il semble plutôt exister une réelle fissure entre la réalité du milieu de stage et la réalité scolaire.

Afin de clore le présent chapitre, les forces et les limites de la recherche sont présentées. La reconnaissance de celles-ci s'inscrit dans une démarche de transparence et de rigueur scientifique.

5.3 Forces et limites de la recherche

La présente recherche doctorale est novatrice dans son regard porté sur les conceptions des acteurs de la FMS dans le but de mieux connaître les considérants relatifs au développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS et au rôle que jouent les enseignants de français, les élèves et les accompagnateurs en milieu de stage dans ce développement. Aucune connaissance issue de la recherche en science de l'éducation n'offrait de fenêtre sur les conceptions de trois types d'acteurs relativement au développement d'une compétence appartenant à la formation générale. Permettre un premier regard sur ce phénomène est une des forces principales de la recherche.

Cependant, comme cette recherche en est une qualitative exploratoire, il est apparu légitime de restreindre le nombre de sujets participant à la collecte des données. Se limiter à douze personnes participantes était une manière d'assurer une représentation juste de la réalité de chaque individu, tout en favorisant l'émergence de premiers résultats significatifs relativement aux conceptions des acteurs de la FMS. Cette limite que s'est imposée la chercheuse assurait aussi la faisabilité de la recherche. Dans l'optique où il était souhaité de questionner en profondeur les personnes participantes eu égard à leurs conceptions et de pénétrer dans la complexité d'un phénomène antérieurement non étudié,

il n'est pas apparu réaliste, pour une seule chercheuse, de rencontrer et d'interroger un nombre important d'individus.

Une limite à laquelle la chercheuse est demeurée sensible est celle du phénomène de la désirabilité sociale qui peut se produire lors d'une collecte de données par entretiens. Effectivement, dans le cadre d'entretiens, il est souhaité que les questionnements ne dirigent pas les personnes participantes quant aux réponses à fournir. Cela était particulièrement important pour une recherche visant à connaître les conceptions jusque-là inconnues des acteurs de la FMS. Toutefois, il est possible que les personnes participantes aient modifié leur discours afin d'offrir à la chercheuse ce qu'elles considèrent comme les résultats attendus. Afin de pallier cette limite, les guides d'entretien ont été construits de manière à ne pas diriger indûment le discours des participants. Tout au long des entretiens, la chercheuse s'est assurée d'offrir des occasions à ces derniers de clarifier et d'explicitier leurs propos. Ce souci a permis aux sujets rencontrés de se sentir davantage à l'aise, tout en réfléchissant à ce qu'ils souhaitaient réellement livrer comme message.

Ainsi, la réussite de l'entretien repose sur la capacité de la chercheuse à questionner adéquatement les personnes participantes, mais aussi à rebondir sur les réponses obtenues. La relecture des verbatims a mis en évidence qu'il aurait été possible de poser des questions d'approfondissement à certains moments, et parfois même de mieux encadrer la discussion afin d'éviter des digressions. Cependant, puisqu'il était question de faire émerger les conceptions des acteurs de la FMS, il s'est avéré pertinent de permettre aux personnes participantes de s'exprimer plus librement. Elles ont eu l'occasion de faire connaître leurs conceptions dans leurs propres mots tout en partageant leur vécu. Procéder à la collecte de données grâce à des entretiens semi-dirigés représente une force de la présente recherche, car ces derniers ont favorisé des échanges authentiques entre la chercheuse et les sujets. Il n'en demeure pas moins que tout entretien demeure perfectible.

La présente recherche a offert aux élèves de la FMS une occasion de réfléchir à leurs conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit et au rôle qu'ils sont appelés à jouer dans ce développement. Ils ont pu s'exprimer eu égard

à un phénomène qui les touche directement, mais sur lequel ils sont souvent peu questionnés. Donner une voix aux élèves d'une formation professionnalisante au secondaire afin qu'ils partagent leurs conceptions relatives au développement d'une compétence dite scolaire consiste en une force de cette recherche. Une limite s'est toutefois présentée lors de la phase de recrutement des participants élèves. Sur les cinq jeunes rencontrés, trois présentaient un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Il est possible que cette réalité ait influencé en partie les résultats obtenus. Néanmoins, ces jeunes étaient inscrits à la FMS depuis plus de quatre mois. Ils avaient un vécu approprié et pertinent relativement aux questions et aux objectifs de la recherche. Leurs propos rejoignaient ceux de l'ensemble des élèves rencontrés. De plus, tous les élèves avaient des difficultés ayant mené ou non à un diagnostic officiel. Ainsi, le choix a été fait de ne pas empêcher les élèves de participer à la recherche en raison de leur TSA. Il pourrait toutefois être intéressant, dans le cadre d'une prochaine étude, de faire une comparaison entre les conceptions des élèves ayant un TSA avec celles des autres élèves.

Enfin, une des forces de cette recherche correspond à la rigueur de la démarche entreprise par la chercheuse. Les recherches qualitatives exigent la rencontre des subjectivités des personnes participantes et, dans ce cas-ci, de la chercheuse. La connaissance et la compréhension de l'objet de la recherche dépendent de cette rencontre. Certes, la chercheuse avait un vécu expérientiel en tant qu'enseignante de français à la FMS. Cependant, en raison des outils méthodologiques, du cadre conceptuel et des éléments de la problématique de la recherche, il a été possible de contrôler la subjectivité de la chercheuse en la maintenant à une saine distance. Il n'était donc pas question de faire abstraction de son vécu professionnel, car il représente un élément clé dans la genèse de cette recherche doctorale. Il a même permis à la chercheuse de mieux comprendre certains témoignages des personnes participantes. Ce vécu n'est pas venu s'interposer lors des entretiens et pendant l'analyse des résultats en raison de la rigueur des outils et des méthodes privilégiées.

Les choix nécessaires à la réalisation de la présente recherche doctorale, de l'exposé de la problématique à la production des résultats, constituent le cadre auquel s'est limité la

recherche. Ces choix ont permis de mener à terme cette recherche et de lever le voile sur une réalité peu connue dans le domaine de la recherche en éducation, soit les conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit et au rôle joué dans ce développement chez des enseignantes, des élèves et des accompagnateurs en milieu de stage de la FMS.

CONCLUSION

La présente recherche avait pour objectif principal de connaître les conceptions des acteurs de la FMS relativement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit et au rôle que ces derniers jouent dans ce développement. Cet objectif a été atteint grâce à la description approfondie des conceptions des acteurs, mais aussi de leurs ressemblances et de leurs différences. Cette description a permis à la chercheuse de porter un regard sur ce que les conceptions pouvaient révéler à propos de la difficile articulation entre la formation générale et la formation pratique à la FMS.

Premièrement, les résultats de la recherche montrent que les conceptions des acteurs de la FMS au regard de la notion générale de compétence sont similaires, de manière qu'elles pourraient favoriser en partie une meilleure complémentarité entre la formation générale et la formation pratique à la FMS.

Deuxièmement, il est apparu que les conceptions des enseignantes, des élèves et des accompagnateurs en milieu de stage eu égard à la compétence spécifique en compréhension de l'écrit offraient un nouvel éclairage sur la compréhension du problème de recherche. Les différences entre cette compétence telle qu'elle est conçue par les élèves et les enseignantes révèlent que les activités proposées à l'école ne font potentiellement pas sens pour les jeunes. Il est aussi possible de constater que la compréhension des écrits est conçue comme reposant principalement sur le récepteur. Or, dans une société où les écrits sont multiples, souvent contextualisés et, surtout, très distincts dans leur forme, il est souhaitable que les acteurs d'une formation professionnalisante au secondaire soient plus sensibles aux composantes de la compétence en compréhension de l'écrit, en tenant compte notamment de la variété des textes et des contextes de lecture.

Troisièmement, les acteurs de la FMS conçoivent que le développement de la compétence en compréhension de l'écrit doit se réaliser principalement à l'école, ce qui peut avoir pour effet de limiter l'harmonisation de la formation générale en français et de la formation pratique. Le fait que les conceptions des trois groupes d'acteurs ne convergent

pas relativement aux écrits pouvant être favorables au développement de cette compétence montre aussi qu'il peut être complexe d'allier les contextes de lecture en milieu de travail et en milieu scolaire.

Finalement, les conceptions des acteurs de la FMS relatives à leur rôle dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit ont mis en exergue l'absence de collaboration entre les milieux scolaires et les milieux de stage. Cette réalité est contraire à ce que proposent Pourtois, Lahaye et Desmet (2013) dans le modèle du double triangle pédagogique-didactique. Ces mêmes conceptions ont aussi permis de constater que les relations entretenues entre les élèves, les enseignantes et les savoirs sont des relations pédagogiques (Houssaye, 2014). Elles tiennent donc peu compte des relations didactiques nécessaires au développement de compétence (Bishop et Fradet-Hannoyer, 2023; Chevallard, 1985; Simard *et al.*, 2019).

À l'instar de plusieurs chercheurs ayant étudié les conceptions des individus dans le domaine de l'éducation (Barbeau Brunelle, 2017; Damboise *et al.*, 2021; Lessard *et al.*, 2020; Van Geel, 2022; Vincent et Therriault, 2021), il est maintenant possible de reconnaître que la connaissance des conceptions des acteurs de la FMS ouvre une fenêtre visant la compréhension du développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre d'une formation professionnalisante au secondaire. Cette compétence est appelée à se développer dans un cadre traditionnel comme l'affirmaient Rousseau, Samson et Ouellet (2012) il y a plus de dix ans, et ce, malgré le fait que la FMS doit offrir aux jeunes des contextes pédagogiques rappelant ceux de la vie courante. Il semble plus complexe qu'il n'y paraît, comme il est prescrit dans les programmes ministériels, de créer des liens et des occasions de partage des expertises entre la formation générale et la formation pratique dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Cela est vrai pour l'ensemble des acteurs rencontrés. Autant les élèves, les enseignantes que les accompagnateurs en milieu de stage éprouvent de la difficulté à concevoir le développement de cette compétence à l'extérieur du contexte scolaire.

La compétence en compréhension de l'écrit est conçue comme essentielle dans plusieurs aspects de l'existence d'un individu. Cependant, en réalité, elle est développée

principalement à l'aide de textes suivis de questions, car c'est ainsi qu'on peut assurer, selon les conceptions révélées par les enseignantes, la poursuite du cheminement scolaire et la réussite des jeunes. Il semble toutefois que d'assurer la réussite du PFPCS ne soit pas suffisant pour développer un niveau de littératie fonctionnelle chez les élèves de la FMS. On sait que 85% des personnes québécoises âgées entre 16 et 65 ans n'ayant pas obtenu de DES et 63% des personnes québécoises âgées entre 16 et 65 ans ayant obtenu un DES ont un niveau de littératie insuffisant pour fonctionner en société (Langlois, 2022). Dans cette optique, il apparaît pertinent de se questionner sur l'apport réel des pratiques traditionnelles d'enseignement-apprentissage sur le développement de la compréhension des écrits, et ce, autant pour les élèves de la FMS que pour l'ensemble des élèves du système scolaire québécois. Alors que les écrits se transforment rapidement au rythme de l'apparition frénétique de nouveaux supports numériques, que les préoccupations relatives à la littératie médiatique multimodale soient absentes des conceptions des acteurs de la FMS porte à réflexion. Former des élèves qui s'apprêtent à vivre une insertion socioprofessionnelle à court terme exige une certaine familiarisation aux différents écrits multimodaux.

La présente recherche peut être caractérisée de novatrice par le fait qu'elle a donné la parole aux accompagnateurs en milieu de stage. Ils ont pu témoigner de leurs manières de concevoir le développement d'une compétence issue des programmes disciplinaires et leur rôle dans ce développement. Cette recherche a permis de découvrir que les accompagnateurs en milieu de stage éprouvent de la difficulté à bien situer leur rôle dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit, car ils sont peu informés de ce qui est fait en milieu scolaire. Ils conçoivent également que le développement de cette compétence n'est pas une priorité malgré son caractère essentiel. Ils se considèrent plutôt comme responsables de l'enseignement de tâches spécialisées afin de rendre le stagiaire autonome et potentiellement employable. Ainsi, comme l'ont écrit Mazalon, Gagnon et Roy (2011), les accompagnateurs en milieu de stage sont davantage concernés par le développement des aptitudes et des habiletés nécessaires à l'exercice d'un métier.

Cette recherche doctorale exploratoire expose les premiers jalons de compréhension du phénomène de la difficile articulation entre le milieu scolaire et celui de la formation pratique en milieu de stage. Elle s'est concentrée tout particulièrement sur le développement de la compétence en compréhension de l'écrit de la part des acteurs clés et de leur rôle dans ce développement. Il reste cependant de nombreuses zones toujours ombragées qu'il serait dommage de ne pas tenter d'éclairer. C'est notamment le cas du double triangle pédagogique-didactique. Si la recherche en didactique tend à rapprocher les considérations pédagogiques des considérations didactiques (Bishop et Fradet-Hannoyer, 2023; Simard *et al.*, 2020), les conceptions des enseignantes rencontrées révèlent que la relation pédagogique est toujours celle qui prime lorsqu'elles sont appelées à réfléchir à leur rôle. Dans l'état actuel des connaissances, il n'est pas possible d'énoncer ce qui pourrait être en jeu dans le fait de ne pas tenir compte de la relation didactique entre les savoirs, l'enseignant et l'élève. L'enjeu est particulièrement intéressant dans le contexte de la FMS alors que le contrat didactique liant les enseignants, les élèves et les savoirs est différent de celui de l'enseignant de français en classe ordinaire. En effet, ce dernier n'a pas à situer les compétences du programme dans une optique d'insertion socioprofessionnelle à court terme.

Le phénomène à l'étude étant maintenant exposé et davantage connu grâce à la présente recherche, il semble plus que pertinent d'envisager de nouvelles pistes de recherches. Ces dernières favoriseraient une meilleure compréhension du développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS, mais elles permettraient aussi d'entreprendre des actions auprès des acteurs de cette formation. Mener certains projets de recherche de développement de dispositifs sur le terrain avec les enseignants de français et les accompagnateurs en milieu de stage pourrait être une avenue envisageable. En créant des occasions pour que ces deux types de formateurs se rencontrent et profitent de l'expertise de chacun, de nouvelles connaissances pourraient émerger par rapport au lien entre les rôles du personnel enseignant le français et des accompagnateurs en milieu de travail. Il serait possible, entre autres, de créer des situations d'enseignement-apprentissage porteuses de sens pour les élèves de la FMS alliant à la fois les considérations du milieu scolaire et les divers aspects inhérents à une insertion

socioprofessionnelle réussie. Cette démarche de recherche-développement pourrait renseigner le domaine des sciences de l'éducation sur les aspects dont il faut tenir compte afin de créer une frange commune de travail collaboratif entre les milieux scolaires et les milieux de stage de manière à contribuer au développement des compétences de la formation générale.

D'autres recherches collaboratives représentent également une avenue à envisager. En soumettant aux enseignants de français à la FMS le problème selon lequel le PFPCS ne tient pas compte de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, il serait possible d'étudier de nouvelles pistes d'actions en collaboration avec le personnel enseignant. La mise à l'essai de ces pistes serait une manière concrète de développer les connaissances des enseignants à l'égard du PFPCS et du PFAE, mais également à l'égard du réinvestissement possible des attentes du PFPCS dans des contextes plus larges que ceux de la classe. Cette recherche collaborative représenterait également une occasion, pour le milieu de la recherche en éducation, de produire des connaissances sur les mécanismes en jeu dans la prise en compte de réalités de la vie courante dans le développement de compétences dites scolaires dans une formation professionnalisante au secondaire. Ces connaissances pourraient être réinvesties dans une perspective plus large de développement des compétences, notamment en littératie, dans le cadre de la formation professionnelle menant à l'obtention d'un DEP.

Il serait aussi fort pertinent de poursuivre les entretiens auprès des acteurs de la FMS à d'autres endroits au Québec à l'aide d'autres recherches exploratoires. Il s'agirait là d'une occasion de découvrir si les conceptions des acteurs rencontrés dans le cadre de la présente recherche sont partagées dans d'autres écoles secondaires québécoises. Il pourrait également être pertinent de s'intéresser différemment aux conceptions des jeunes en tentant de nouvelles méthodes de collecte de données. En effet, créer des groupes de discussion ou des focus groupes impliquant des élèves de la FMS représenterait une manière d'obtenir de nouvelles données. Lors de ces discussions, il serait possible d'approfondir certains points de convergence ou de divergence ayant émergé des témoignages des élèves, comme la conception selon laquelle la compréhension de l'écrit

est absente des milieux de stage, celles portant sur les activités favorisant le développement de cette compétence, etc. Finalement, ces recherches collaboratives seraient des belles portes d'entrée visant le transfert des connaissances issues de la présente recherche. En collaborant avec les acteurs de la FMS, il serait intéressant entre autres d'aborder le concept du triangle pédagogique-didactique afin d'explorer la complémentarité des rôles de chacun.

À la lumière des nouvelles pistes de recherches présentées, il apparaît juste d'affirmer que cette recherche doctorale participe à l'élargissement des connaissances portant sur les formations professionnalisantes au secondaire. Il est toutefois souhaité par la chercheuse que les connaissances obtenues soient enrichies et entraînent des changements concrets et observables pour les élèves de la FMS. La compétence en compréhension de l'écrit étant un facteur d'inclusion sociale et de participation citoyenne, il importe de s'y attarder et de s'assurer que les jeunes se voient offrir toutes les occasions nécessaires afin de la développer. Il est ainsi souhaité que cette recherche doctorale entraîne des retombées dans les milieux de pratique, dans les lieux où sont formés les enseignants de la FMS actuels ou futurs et dans les instances responsables des contenus des programmes de formation. En effet, il a été mis en évidence que la formation des enseignants et des accompagnateurs en milieu de stage relativement au développement de la compétence en compréhension de l'écrit pourrait être améliorée. Dans le cadre de la formation initiale des futurs enseignants en adaptation scolaire, il serait pertinent de réfléchir à la manière dont les contenus du PFPCS peuvent être réinvestis dans des situations de la vie courante, notamment en tenant compte des écrits sur la littératie médiatique multimodale (Brassard *et al.*, 2021; Capt et Lebreton-Reinhard, 2021; Hébert et Lafontaine, 2010; Granger et Moreau, 2020; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017; Lafontaine et Pharand, 2015; Landry et Letellier, 2016; Lemieux, 2021). Il serait aussi intéressant que la présente recherche entraîne une réflexion sur la possibilité de former les accompagnateurs en milieu de stage afin qu'ils soient conscients de leur rôle prépondérant dans le développement des compétences de la formation générale.

La dernière retombée souhaitée est, en quelque sorte, un espoir de la chercheuse. Il est souhaité que cette recherche exploratoire devienne peut-être un point de départ à une réflexion plus large sur les contenus de formation à la FMS. Il est connu que 63% des personnes québécoises âgées entre 16 et 65 ans possédant un DES ont un niveau de littératie insuffisant pour faire face aux défis de la société (Langlois, 2022). À la lumière des résultats obtenus dans le cadre de cette recherche, offrir aux jeunes s'apprêtant à quitter les bancs d'école de suivre le programme du 1^{er} cycle du secondaire adapté aux classes ordinaires est, semble-t-il, hautement discutable, d'autant plus que la réussite de ce programme n'est pas nécessaire à l'obtention de la certification à la FMS. Une société qui fait du français l'un de ses piliers devrait produire des programmes d'études adaptés aux diverses formes que peut prendre la réussite éducative tout en ne négligeant pas le développement de compétences essentielles à une citoyenneté entière et active, dont la compétence en compréhension de l'écrit. Il apparaît plus que pertinent de s'assurer que l'ensemble des jeunes aient des occasions riches de développer cette compétence, notamment en étant exposés à des textes d'une grande diversité alliant différents modes de production.

Pour terminer, les lecteurs permettront à la chercheuse un léger changement de style en adoptant la première personne du singulier. Je vous remercie d'accepter ce petit écart de conduite de ma part. Il s'agit de ma thèse, donc je souhaite la terminer de façon singulière.

C'est donc ainsi que se conclut ma thèse. Voilà.

J'espère que vous me pardonneriez pour cette finale en toute simplicité. Je ne trouve pas de meilleure manière de clore ces six dernières années. Cette aventure doctorale a débuté en raison d'un tout petit rien dans mon cœur d'enseignante. J'ai donc comme idée que cette conclusion, bien qu'elle n'ait l'air de rien, marque le début d'une prochaine grande aventure, autant pour vous, chers lecteurs, que pour moi. Laissez-vous surprendre par la taille que peuvent prendre vos petites impulsions. Vous pourriez être étonnées et étonnés de là où cela pourrait vous mener.

ANNEXE A

GRANDS COURANTS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE PREMIERE (SIMARD ET AL., 2019 :

74-78)

COURANTS ASPECTS	L'approche traditionnelle	L'approche naturelle (Freinet)	L'approche communicative et la pédagogie du projet	Application des théories structuralistes en linguistique et en littérature	Application de la psychologie cognitive	L'approche par compétences
Conception dominante de la langue et de la culture	Insistance sur la fonction référentielle du langage : la langue sert surtout à représenter la réalité	Insistance sur la fonction expressive du langage : la langue permet à l'individu de se dire.	Insistance sur la fonction de communication du langage : la langue permet aux gens de communiquer entre eux.	Insistance sur la notion de structure, sur l'organisation interne du système de signification qu'est la langue.	Insistance sur les processus mentaux à l'œuvre dans le traitement du langage.	Insistance sur le caractère transversal de la langue : la langue s'actualise de diverses façons dans tous les domaines.

	La culture procède de la connaissance de la littérature consacrée. L'école forme des êtres cultivés par l'étude des auteurs et des œuvres reconnus du passé.	La culture n'est pas réduite à une production littéraire du passé. Elle inclut l'environnement social de l'élève. L'œuvre littéraire est étudiée non pas à cause de ses qualités de chef-d'œuvre à admirer, mais à cause des résonances qu'elle peut éveiller dans l'esprit du jeune.	La culture est prise dans un sens anthropologique large. Elle concerne l'ensemble des représentations, des valeurs, des coutumes à l'intérieur d'une société. La littérature est vue ainsi comme un type de production langagière à comprendre parmi d'autres.	Le problème de la culture n'est pas posé comme tel, sinon que la classe de français peut montrer plus de rigueur dans les contenus en intégrant les acquis des sciences du langage.	Le problème de la culture n'est pas posé explicitement pas la psychologie cognitive, qui se limite à l'activité mentale de l'être humain.	Parmi les compétences rattachées au langage, on distingue des compétences communicationnelles, mais aussi des compétences culturelles dont celle de lire et d'apprécier des œuvres littéraires.
COURANTS ASPECTS	L'approche traditionnelle	L'approche naturelle (Freinet)	L'approche communicative et la pédagogie du projet	Application des théories structuralistes en linguistique et en littérature	Application de la psychologie cognitive	L'approche par compétences
Conception dominante de l'apprentissage de la langue	L'élève peut acquérir la langue de manière déductive, en apprenant ses règles, en les mémorisant et en les appliquant dans des	La langue s'apprend par tâtonnement expérimental, par essais et erreurs, au hasard des expériences de la vie en fonction des	La langue s'apprend par la pratique, dans diverses situations de communication qui ont du sens pour les interlocuteurs et qui leur	La maîtrise de la langue peut s'accroître grâce à la prise de conscience de ses structures et de son mode de fonctionnement.	L'apprentissage de la langue ne se limite pas au maniement des mots. Il concerne également le développement de la pensée. Le traitement des discours	Le développement des compétences passe par la pratique dans des situations variées et complexes où l'élève doit apprendre à

	nombreux exercices répétitifs.	besoins et des intérêts de la personne.	permettent de saisir les facteurs déterminant le succès de la communication.		nécessite la construction par le sujet de concepts et d'opérations mentales complexes.	mobiliser et à combiner dans l'action de façon dynamique et efficace, un ensemble de ressources internes et externes adéquates pour accomplir une tâche langagière donnée.
Pôle d'attraction dans la relation didactique (enseignant – matière – élève)	Centration sur l'enseignant : en tant qu'adulte instruit, il possède le langage évolué vers lequel l'élève doit tendre ; de plus, il sert de moteur à l'apprentissage en transmettant des connaissances sur la langue.	Centration sur l'élève du point de vue socio-affectif : ce qui importe, c'est que l'enfant s'épanouisse en parlant, en lisant et en écrivant.	Centration sur l'élève dans son rôle de participant à des échanges verbaux : l'enseignant doit habituer l'élève à utiliser la langue de manière efficace dans toutes sortes de situations et avec différents interlocuteurs.	Centration sur la langue et sur ses manifestations (les textes) : l'amélioration de l'enseignement de la langue passe par la modernisation de ses contenus linguistiques et littéraires.	Centration sur l'élève du point de vue de sa démarche d'appropriation des conduites langagières. L'intervention de l'enseignant est plus efficace si elle s'adapte aux représentations et aux stratégies de l'élève et si elle lui permet de prendre conscience des processus cognitifs liés à la compréhension et à la production du langage.	Centration sur l'élève et son activité langagière. L'enseignant, en observant les performances de l'élève dans différentes situations, peut inférer son niveau de compétence et réaliser des interventions selon les forces et les faiblesses relevées.

ANNEXE B

STRATÉGIES POUR LA MISE EN ŒUVRE DE LA COMPRÉHENSION ET DE L'INTERPRÉTATION DES TEXTES (MELS, 2006B : 104-106)

COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE
Dégager des informations nouvelles, ce qui donne l'originalité au texte, les éléments nouveaux, les dimensions marquantes de l'œuvre.
Relier au texte les éléments non verbaux.
Établir des liens entre les éléments du texte et d'autres éléments.
Soutenir la progression de sa compréhension.
Diversifier ses façons de résoudre les difficultés d'ordre lexical ou syntaxique.
S'interroger sur la possibilité d'autres significations.
Comparer son interprétation à celle d'autrui.
Cerner le contenu des textes.
Relier les idées entre elles.
Déterminer à qui le discours rapporté doit être attribué.
Dégager l'information véhiculé par le discours rapporté.
Dégager ce qui confère une unité au texte.
Dégager l'organisation générale de l'ouvrage ou du texte.
Cerner l'organisation du texte.
Retracer la continuité assurée par les formes de reprise de l'information.
Dégager la progression assurée par l'ajout de nouvelles informations.
Déterminer si le point de vue adopté est plutôt objectif ou plutôt subjectif et s'il est maintenu; dans le cas du narrateur, déterminer si ce point de vue est externe ou interne.
Reconnaître l'insertion d'un discours rapporté direct ou indirect.
Reconnaître, dans une séquence textuelle d'un autre type, l'insertion d'un dialogue, d'un passage descriptif ou narratif ainsi que leur intérêt.

ANNEXE C

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

CONCEPTIONS DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT CHEZ DES ENSEIGNANTS, DES ÉLÈVES ET DES ACCOMPAGNATEURS EN MILIEU DE STAGE À LA FMS

Renseignements généraux

Date de l'entretien : _____

Lieu de l'entretien : _____

Nom de l'intervieweur : Frédérique Gingras

Nom de l'interviewé et code : _____

1. Préparatifs

- a) But de l'entretien : Connaître les conceptions des enseignants de la FMS au regard du développement de la compétence en compréhension de l'écrit, du rôle qu'il joue dans son développement.
- b) Horaire et lieu de l'entretien : 60 minutes (maximum). Sur les lieux de travail de l'enseignant. Choisir un local avec l'enseignant où il sera possible de discuter sans interruption, où le moins possible.
- c) Préparation de la fiche d'entretien : Dans le journal de bord de la chercheure, inscrire les rubriques et les sous-rubriques qui seront abordées dans le cadre des entretiens et laisser des espaces pour inscrire des notes et des réactions.
- d) Préparation du formulaire de consentement : S'assurer, avant chaque entretien, d'avoir quelques copies en format papier et une version électronique du formulaire de consentement. S'assurer d'avoir des stylos à portée de main pour faciliter la signature.

- e) Préparation sur le plan personnel : Un travail sera fait avant chaque entretien dans le journal de bord de la chercheuse dans le but de mettre de côté certaines idées ou certaines présuppositions par rapport à l'objet de la recherche, mais aussi par rapport aux personnes qui seront interrogées.

2. Accueil, présentation de la recherche et demande de consentement

Bonjour M. X ou Mme Y,

Vous vous portez bien? Je vous remercie de prendre de votre temps pour participer à mon projet de recherche doctorale. Je sais que vous êtes occupé(e) avec le début de la troisième étape, donc j'apprécie encore plus votre collaboration.

Présentation de la recherche et du but de l'entretien

Alors, nous nous rencontrons aujourd'hui en lien avec un projet de recherche doctorale qui s'intéresse à l'enseignement du français à la FMS. En fait, je m'intéresse à l'idée que les élèves, les superviseurs de stage et les enseignants, comme vous, se font du développement de la compétence en compréhension de l'écrit ou en compréhension de lecture, c'est la même chose. Le but de ma recherche, c'est de connaître cette idée-là, cette conception-là, que vous avez du développement de la compréhension de l'écrit dans le cadre d'une formation comme la FMS. Quand je parle de « conception », je cherche à savoir quelle idée vous vous faites du développement de la compétence en compréhension de l'écrit avec vos jeunes de la FMS. Je veux aussi voir avec vous comment vous concevez votre rôle dans le développement de la compétence et le rôle des élèves et des superviseurs de stage. Je m'intéresse aux conceptions sur le développement de cette compétence premièrement parce qu'elle fait partie des compétences essentielles pour tout citoyen actif, mais son développement est peu abordé dans les travaux de recherche portant sur la FMS. Est-ce que vous avez des questions par rapport à cela? Est-ce que cela vous semble clair? Pouvez-vous, dans vos mots, m'expliquer ce que vous avez compris du but de la recherche et du but de l'entretien aujourd'hui? Je vous demande ça pour m'assurer que j'ai expliqué

clairement ce qui en était... [FAIRE LES AJUSTEMENTS NÉCESSAIRES EN FONCTION DES PROPOS TENUS PAR LA PERSONNE INTERROGÉE]

Présentation des modalités de l'entretien et des considérations éthiques

Pour être capable de connaître la conception que vous avez du développement de la compétence en compréhension de l'écrit, je vais vous poser quelques questions. J'ai prévu que cela dure environ 60 minutes. L'entretien va être enregistré avec la tablette (pour le son) et avec l'ordinateur (son et image). J'utilise deux supports pour m'assurer d'avoir un outil qui fonctionne. Parfois, avec la technologie, on peut avoir de mauvaises surprises... Je tiens à vous rassurer, peu de personnes auront accès aux enregistrements. On parle ici de moi, de mon comité de recherche – composé de ma directrice de recherche et de mon co-directeur de recherche – et le comité d'évaluation de la thèse. On parle ici d'environ cinq personnes à six personnes. L'enregistrement d'aujourd'hui va être retranscrit par moi. Vous recevrez dans les prochains jours un résumé de ce qui a été dit dans l'entretien. Vous aurez l'occasion d'ajouter certains éléments ou de me faire part de vos commentaires par rapport à ce que j'ai retenu. Pour moi, c'est important de bien comprendre ce que vous m'avez dit et de rapporter fidèlement les propos que vous avez tenus. Je tiens à vous rassurer aussi que tout ce que vous dites demeure confidentiel. Tous les documents ou les fichiers en lien avec l'entretien d'aujourd'hui sont gardés sous clé dans mon bureau à la maison ou se retrouvent sur mon ordinateur qui est protégé par un mot de passe, mais aussi par ce qu'ils appellent une PIN. Évidemment, je suis la seule à avoir la clé pour avoir accès aux documents et personne ne connaît mon mot de passe ni ma PIN. Chaque dossier informatisé sera protégé par mot de passe sur l'ordinateur. Dans la thèse, vous serez identifié(e) par un code et par un nom fictif qui ne permettra pas de faire un lien avec votre vrai nom. Je ne nommerai pas spécifiquement votre lieu de travail et je m'assurerai de ne pas laisser d'indices qui pourraient permettre de vous reconnaître. Est-ce que vous avez des questions par rapport à cet aspect-là de notre rencontre, par rapport à la confidentialité et à l'anonymat?

Déroulement de l'entretien

Le déroulement de l'entretien est assez simple. Je vais vous poser des questions par rapport à des thèmes en lien avec le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Par exemple, je vais vous questionner sur ce que c'est, pour vous, la compréhension de l'écrit. Je vais vous questionner pour savoir comment vous pensez que ça se développe dans le contexte de la FMS. J'ai quelques questions déjà prêtes, mais je veux vraiment vous entendre vous, donc je vais vous poser des questions au fur et à mesure de vos réponses afin de m'assurer que je comprends bien ce que vous voulez me dire. Mon but aujourd'hui est de connaître vos conceptions relatives au développement de la compétence en compréhension de l'écrit et aussi vos conceptions de votre rôle, du rôle des élèves et du rôle des superviseurs de stage dans le développement de cette compétence. Tout ce que vous me dites est important parce que je veux connaître vos conceptions, votre idée de tout cela. Je vous le rappelle, c'est vraiment très important pour moi de rapporter fidèlement vos propos, donc je vais toujours m'assurer de bien comprendre. En tout temps pendant l'entretien, vous avez le droit de me demander de clarifier mes questions, d'expliquer pourquoi je pose une question. Vous avez aussi le droit de refuser de répondre à des questions et, finalement, vous avez toujours le droit de me dire que vous ne voulez plus prendre part à l'entretien. Est-ce que le fonctionnement vous convient? Avez-vous des questions par rapport à cela?

Signature du formulaire de consentement pré-entretien

Cela m'amène à mon dernier point avant le début de l'entretien, la lecture et la signature du formulaire de consentement. Je vous avais déjà fait signer un formulaire lorsque vous avez accepté de participer au projet de recherche, n'est-ce pas? Il est très important pour moi de vous faire signer un nouveau formulaire avant l'entretien, car je veux m'assurer que vous êtes encore intéressé(e) à faire partie des participants pour mon projet de recherche. En signant le formulaire, vous

consentez à faire l'entretien avec moi aujourd'hui. Par contre, comme je le disais tout à l'heure, vous pouvez en tout temps vous retirer du projet de recherche, que ce soit maintenant, pendant l'entretien ou même après. Dans le cas où vous vous retiriez du projet, les données que j'ai recueillies aujourd'hui ne seraient pas utilisées dans ma thèse. Alors, je vais faire la lecture du formulaire avec vous. Je vous laisse signer ou non le formulaire. Alors, avant de commencer, avez-vous des questions pour moi.

3. Déroulement de l'entretien

Alors, je démarre l'enregistrement à partir de maintenant. Donc, encore une fois, je tiens à vous remercier de prendre du temps avec moi pour parler du développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS.

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS	MOTS-CLÉS	NOTES
Développement de la compétence en compréhension de l'écrit	Conception de la notion de compétence	D'abord, avant de commencer dans le vif du sujet, j'aimerais vous demander ce que c'est pour vous, une compétence de manière générale. Quand on vous parle de compétence, vous vous définissez ça comment? Quelle conception vous avez de ce qu'est une compétence?	Compétence Définition générale	Ici, cette question vise à faire ressortir les éléments relatifs à la définition de la compétence qui a été retenue dans la recherche. Quel(s) élément(s) sont présents? Absents? Comment ces éléments sont-ils nommés? Lien avec des définitions qui existent, mais qui n'ont pas été nécessairement retenues pour la thèse.

		me parler d'un élève <i>compétent</i> en compréhension de l'écrit, comment le décririez-vous?		
		[...] Donc, si je comprends bien, la compétence en compréhension de l'écrit c'est [REPRENDRE LES ÉLÉMENTS NOMMÉS PAR LA PERSONNE INTERROGÉE].	Vérification compréhension	Retour sur les éléments importants pour la personne

		<p>Et, une personne compétente là-dedans, vous concevez ça comme une personne qui ... [REPRENDRE LES ÉLÉMENTS NOMMÉS PAR LA PERSONNE INTERROGÉE].</p>	<p>Vérification compréhension</p> <p>Élève/personne compétente</p>	
--	--	--	--	--

	<p>Conception du développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS</p>	<p>À la lumière de ce que vous avez dit tout à l'heure, j'aimerais vous poser des questions par rapport à votre conception du développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Vous m'avez dit qu'un élève compétent, est un élève qui ... [REPRENDRE LES PROPOS DE LA PERSONNE INTERROGÉE]. Comme enseignant(e) dans une classe de FMS, en pensant à la formation axée sur l'emploi dans laquelle vous travaillez, comment concevez-vous le développement de cette compétence?</p> <p><u>Sous-questions possibles</u> Comment assurer ce développement?</p>	<p>Retour élève compétent</p> <p>Développer la compétence</p> <p>Vision enseignante</p>	<p>Ajout du cadre particulier de la FMS. Est-ce que des éléments sont ajoutés à ce qui a été nommé plus tôt? Lesquels? Quelles dimensions de la compétence et de la compréhension de l'écrit ressortent?</p>
--	---	---	--	--

		<p>Quelles sont les composantes importantes de ce développement? Comme enseignant(e) de français à la FMS (une formation axée sur l'emploi), de quoi devrait-on tenir compte dans le développement de la compétence chez l'élève?</p>	<p>FMS – contexte particulier</p> <p>Éléments importants à tenir compte dans le développement</p>	<p>Amorce de la réflexion sur le rôle?</p>
--	--	--	---	--

		<p>Alors, si j'ai bien compris, vous concevez le développement de la compétence en compréhension de l'écrit ainsi : [REPRENDRE LES PROPOS DE LA PERSONNE INTERROGÉE]. Est-ce bien cela?</p>	<p>Vérification compréhension</p>	
<p>Rôle joué dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit</p>	<p>Conceptions relatives au rôle de l'enseignant de français au régulier vs l'enseignant de français à la FMS</p>	<p>À travers les questions précédentes, nous avons exploré ensemble votre conception de ce qu'était la compétence en compréhension de l'écrit et de son développement dans le contexte de la FMS. Nous allons maintenant nous intéresser à la conception que vous avez du rôle de l'enseignant dans le développement de cette compétence</p>	<p>Préparation à la deuxième rubrique</p>	

		chez les élèves de la FMS, d'accord?		
--	--	--------------------------------------	--	--

		<p> Votre conception du rôle joué dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS est-elle selon vous semblable ou différente de celle d'un enseignant en formation générale? </p> <p> <u>Sous-question possible</u> En quoi est-elle semblable? Ou De quelle manière est-elle différente? </p>	<p>Conceptions rôles</p> <p>Enseignant français (régulier)</p> <p>Enseignant français (FMS)</p> <p>Ressemblances</p> <p>Différences</p>	<p> Rôle des enseignants dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. On s'intéresse à la dimension « enseignement ». Que fait l'enseignant? </p>
--	--	---	--	--

--	--	--	--	--

	<p>Conceptions du rôle relativement aux contenus, aux objectifs d'apprentissage et aux activités proposées aux élèves.</p>	<p>Dans le point précédent, il a été question de votre conception du rôle de l'enseignant de français à la FMS comparé à celui de l'enseignant de français du régulier dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Maintenant, j'aimerais aborder avec vous votre conception de votre rôle quant aux contenus et aux objectifs d'apprentissage.</p> <p>Pour développer la compétence des élèves, on demande souvent aux enseignants de définir des objectifs d'apprentissage, de définir ce que les élèves devront être capables de faire au</p>	<p>Préparation sous-rubrique</p> <p>Développement de la compétence</p>	<p>Lien avec la formation pratique ou non?</p> <p>Lien avec les programmes de formation, le PFAE, la PDA, les évaluations ministérielles, les exigences du milieu du travail, etc.</p>
--	--	--	--	--

		<p>terme d'une leçon, d'une année scolaire, etc. Comment est-ce que vous concevez votre rôle dans le choix des objectifs d'apprentissage pour le développement de la compétence en compréhension de l'écrit?</p> <p>Pour atteindre les objectifs d'apprentissage, les enseignants sont appelés à identifier les contenus nécessaires à l'élève. On entend souvent par cela ce que l'élève doit savoir ou doit être en mesure de faire. Comment concevez-vous le rôle de l'enseignant dans le choix des contenus qu'un enseignant de français aborde avec les élèves pour développer leur compétence en</p>		
--	--	--	--	--

		<p>compréhension de l'écrit? Pour aborder des contenus et atteindre des objectifs, il est nécessaire de proposer quelque chose aux élèves. Comment concevez-vous le rôle de l'enseignant dans le choix des activités d'apprentissages qui sont offertes aux élèves?</p> <p>Sous-question possible Comme enseignant de français à la FMS, qu'est-ce qui influence/motive les choix des activités à proposer aux élèves pour le développement de la compréhension de l'écrit?</p>		
--	--	---	--	--

--	--	--	--	--

	<p>Conceptions relatives au rôle : actions posées par l'enseignant en classe</p>	<p>Vous avez abordé, dans le point précédent, comment vous conceviez votre rôle par rapport aux objectifs, aux contenus et aux activités d'apprentissage. Dans cette dernière section, j'aimerais discuter avec vous de la conception que vous avez des actions concrètes qu'un enseignant de français à la FMS doit poser en</p>	<p>Préparation sous-rubrique</p>	<p>Activation de connaissances antérieures?</p>

	<p>classe avec les élèves pour le développement de la compétence en compréhension de l'écrit.</p>		
	<p>Comme enseignant de français à la FMS, comment concevez-vous qu'un enseignant doit agir pour favoriser le développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez ses élèves?</p> <p><u>Sous-questions possibles</u> Pour quelles raisons concevez-vous ces actions comme étant prioritaires?</p>	<p>Actions posées</p> <p>Développement compétence</p>	<p>Quels gestes pose l'enseignant lorsqu'il souhaite développer cette compétence chez les élèves? Lien à faire avec le volet « Enseigner » de la compréhension de la lecture.</p>

4. Conclusion

Pour finir, j'aimerais revenir généralement sur ce qui a été dit dans la rencontre pour être certaine que je résume bien ce que vous m'avez dit. Êtes-vous d'accord? [SYNTHÈSE DES PROPOS DE LA PERSONNE INTERROGÉE]. Est-ce que cela correspond, en gros, à ce que vous avez dit? N'hésitez pas à me le dire si vous voulez revenir sur des éléments.

Cela mettrait fin à l'entretien. Est-ce que vous avez des questions pour moi, avant de terminer? Je tenais à vous remercier sincèrement d'avoir pris de votre temps pour faire cet entretien avec moi. Vous savez, c'est important pour moi d'avoir un son de cloche des milieux... En fait, j'ai vraiment besoin des informations que vous m'avez données, car je ne pourrais jamais aller chercher cela autrement. Cela m'a fait vraiment plaisir de discuter avec vous. Comme je vous le disais au début de l'entretien, je vous ferai parvenir, dans les prochains jours, un résumé écrit de la retranscription de l'entretien. Vous pourrez le lire et m'envoyer vos commentaires et vos réactions par rapport à cela. Soyez très à l'aise de me le dire si je n'ai pas bien rapporté vos propos. Je vous l'ai déjà dit, mais c'est important pour moi de rapporter vos propos, parce que c'est ça que je cherche à connaître. Finalement, je tiens aussi à vous rappeler que le tout restera confidentiel. Vous ne serez pas nommé(e) dans la thèse et rien de ce qui a été dit aujourd'hui ne sera rapporté à vos collègues ou à votre patron. Est-ce que vous avez des questions? Je vous souhaite une excellente journée et je vous remercie encore pour votre collaboration.

ANNEXE D
GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ÉLÈVES

**CONCEPTIONS DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE EN
COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT CHEZ DES ENSEIGNANTS, DES ÉLÈVES
ET DES ACCOMPAGNATEURS EN MLIEU DE STAGE À LA FMS**

Renseignements généraux

Date de l'entretien : _____

Lieu de l'entretien : _____

Nom de l'intervieweur : Frédérique Gingras

Nom de l'interviewé et code : _____

5. Préparatifs

- f) But de l'entretien : Connaître les conceptions des élèves de la FMS au regard du développement de la compétence en compréhension de l'écrit, du rôle qu'il joue dans son développement.
- g) Horaire et lieu de l'entretien : 60 minutes (maximum). Dans l'école que l'élève fréquente. Choisir un local où il sera possible de discuter sans interruption, où le moins possible. Discuter de cela avec les personnes responsables de la réservation des locaux. Dans un monde idéal, l'entretien avec l'élève se ferait dans le même local que l'entretien avec son enseignant, car les deux entretiens se feraient la même journée.
- h) Préparation de la fiche d'entretien : Dans le journal de bord de la chercheure, inscrire les rubriques et les sous-rubriques qui seront abordées dans le cadre des entretiens et laisser des espaces pour inscrire des notes et des réactions. Utiliser le guide sous forme de tableau.

- i) Préparation du formulaire de consentement : S'assurer, avant chaque entretien, d'avoir quelques copies en format papier et une version électronique du formulaire de consentement. S'assurer d'avoir des stylos à porter de main pour faciliter la signature.
- j) Préparation sur le plan personnel : Un travail sera fait avant chaque entretien dans le journal de bord de la chercheuse dans le but de mettre de côté certaines idées ou certaines présuppositions par rapport à l'objet de la recherche, mais aussi par rapport aux personnes qui seront interrogées.

6. Accueil, présentation de la recherche et demande de consentement

Bonjour X ou Y,

Comment ça va? Je me présente, je suis Frédérique Gingras, et je suis étudiante au doctorat en éducation. Merci beaucoup d'avoir accepté de prendre un peu de temps avec moi. Ne t'inquiète pas, la rencontre ne devrait pas être trop longue. Tu ne manqueras pas trop de matière, promis. Je ne retarderai pas ton heure de dîner (ou ta pause en fonction du moment de l'entretien), je sais que c'est important pour toi. Mon but, c'est qu'on jase, pas de t'empêcher de vivre.

Présentation de la recherche et du but de l'entretien

Alors, on se voit aujourd'hui en lien avec un projet de recherche que je fais sur le français à la FMS. En fait, si je viens te voir aujourd'hui, c'est parce que je veux poser des questions à des élèves qui sont inscrits à la FMS. Tu sais, j'enseignais le français à la FMS, et je me demandais tout le temps ce que vous, les élèves, vous pensez de ça, du cours de français. Pour avoir des réponses à cette question-là, j'ai décidé de faire un projet de recherche qui allait me permettre de rencontrer des élèves comme toi et de leur poser mes questions. Tu le sais, je rencontre aussi ton enseignant(e) de français et ton superviseur de stage parce que j'ai des questions pour eux aussi. Ne t'inquiète pas, on parle juste de français, pas de toi.

Donc, aujourd'hui, je vais te poser des questions sur ton cours de français, mais ces questions-là vont être surtout en lien avec la lecture et la compréhension de lecture (que j'appelle aussi compréhension de l'écrit). Les questions que je te pose

vont me permettre d'aller chercher la conception que tu as du développement de la compétence en lecture à la FMS. Quand je te dis que je vais aller chercher ta conception, comprends-tu ce que je veux aller chercher? En fait, une conception, c'est un peu l'idée que tu te fais de ce que ça devrait être l'enseignement de la compréhension de l'écrit à la FMS. Je veux savoir toi, comme élève de la FMS, comment tu vois ça ton apprentissage en lien avec la compréhension de lecture dans le contexte de la FMS. Mon but derrière la recherche que je fais, c'est ça : connaître l'idée que tu as du développement de la compétence. Mais, en plus, j'aimerais ça savoir quel rôle tu te donnes dans le développement de la compétence, mais aussi quel rôle tu donnes à ton enseignant(e) et à ton superviseur de stage. Comprends-tu un peu mon but? Tu sais, c'est super important que tout ça soit clair pour toi parce que tu fais partie de mon projet. Si tu avais à résumer ce que tu as compris de ce que je viens de te dire, tu me dirais quoi? Ne t'inquiète pas, ce n'est pas un test, tu n'as pas de note là-dessus. [FAIRE LES AJUSTEMENTS NÉCESSAIRES EN FONCTION DES PROPOS TENUS PAR LA PERSONNE INTERROGÉE]

Présentation des modalités de l'entretien et des considérations éthiques

Pour être capable de connaître ta conception du développement de la compétence en compréhension de l'écrit (ou en compréhension de lecture, tu te souviens que c'est la même chose), je vais te poser des questions. J'ai prévu que cela dure environ une heure, ça va dépendre de ce que tu as à me dire. L'entretien va être enregistré avec la tablette (pour le son) et avec l'ordinateur (son et image). J'utilise deux supports pour m'assurer d'avoir un outil qui fonctionne. Parfois, avec la technologie, on peut avoir de mauvaises surprises... et je vais t'avouer que je me débrouille, mais je ne suis vraiment pas une professionnelle. Si je t'enregistre aujourd'hui, ce n'est pas pour mettre ça sur Facebook ou sur Instagram demain matin, ok? Je veux juste te rassurer qu'il y a environ cinq ou six personnes qui vont pouvoir écouter ce que tu me dis. Il y a moi (évidemment, je n'ai pas trop le choix), mon comité de recherche (ce sont les profs qui s'occupent de moi, il y en

a deux, ils sont super corrects) et les personnes qui vont évaluer mon travail (ce sont des profs d'université, même moi je ne les connais pas super bien...). Je ne ferai pas écouter ce que tu me dis à ton enseignant(e) ou à ton superviseur de stage et je ne leur dirai pas ce que tu m'as dit, ok? C'est correct avec toi? Si tu ne veux pas, c'est correct aussi, mais il faut que tu me le dises, ok? Ne sois pas gêné(e), je ne me fâcherai pas après toi.

L'enregistrement d'aujourd'hui va être retranscrit par moi. Dans le fond, je vais l'écouter et mettre à l'écrit tout ce que tu m'as dit. Dans les prochains jours, je vais t'envoyer un résumé de ce que tu m'as dit par courriel. Je vais utiliser ton courriel de l'école, ok, parce que je ne veux pas que le message se perde à travers les messages de tes amis. Je vais te demander de le lire et de me dire si ce que j'ai retenu ça a de l'allure. S'il manque des choses ou si j'ai mal compris, tu vas pouvoir me le dire aussi. Tu sais, pour moi, c'est super important de bien comprendre ce que tu m'as dit et de vraiment te faire dire ce que tu as dit.

Je voulais te dire aussi que ce que tu me dis va être utilisé dans ma thèse (c'est mon rapport de recherche, un espèce de gros livre avec une couverture noire). Je vais m'assurer que personne ne puisse te reconnaître ou reconnaître ce que tu as dit. Pour faire ça, je vais te donner un code et un faux nom. Le faux nom n'aura aucun lien avec ton vrai nom, mais je te promets de ne pas te donner un nom trop laid. Je fais ça parce que tout ce que tu dis doit rester confidentiel. Tu sais ce que ça veut dire? Que je n'ai pas le droit de donner ça à tout le monde et de dire que ça vient de toi. Est-ce que tu as des questions par rapport à cet aspect-là de notre rencontre, par rapport à la confidentialité?

Déroulement de l'entretien

Passons maintenant au bout plus intéressant, le déroulement de l'entretien. Le déroulement de l'entretien est assez simple. Je vais te poser des questions par rapport à des thèmes en lien avec le développement de la compétence en compréhension de l'écrit (ou compréhension de lecture, c'est encore la même chose). Par exemple, je vais te questionner sur ce que c'est, pour toi, la

compréhension de l'écrit. Je vais te questionner pour savoir comment tu penses que ça se développer dans le contexte de la FMS. J'ai quelques questions déjà prêtes, mais je veux vraiment t'entendre toi, donc je vais aussi te poser des questions au fur et à mesure, en fonction de ce que tu me dis. Le but, c'est que je comprenne bien ce que tu me dis. Ne t'inquiète pas, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je te le répète, mais c'est parce que c'est super important, je veux vraiment rapporter fidèlement ce que tu me dis, donc je vais toujours m'assurer de bien comprendre. En tout temps pendant l'entretien, tu as le droit de me demander de clarifier mes questions, d'expliquer pourquoi je pose une question. Tu as aussi le droit de refuser de répondre à des questions et, finalement, tu as toujours le droit de me dire que tu ne veux plus faire l'entretien. Est-ce que le fonctionnement te convient? Ça marche avec toi? As-tu des questions pour moi par rapport à ça?

Signature du formulaire de consentement pré-entretien

Cela m'amène à mon dernier point avant le début de l'entretien, la lecture et la signature du formulaire de consentement. Je t'avais déjà fait signer un formulaire, à toi et à tes parents, lorsque tu as accepté de participer au projet de recherche, n'est-ce pas? Il est très important pour moi de te faire signer un nouveau formulaire avant l'entretien, car je veux m'assurer que tu es encore intéressé(e) à faire partie des participants pour mon projet de recherche. En signant le formulaire, tu me confirmes que tu es d'accord de faire l'entretien avec moi aujourd'hui. Par contre, comme je le disais tout à l'heure, tu peux en tout temps te retirer du projet de recherche, que ce soit maintenant, pendant l'entretien ou même après. Dans le cas où tu voudrais te retirer du projet, les données que j'ai recueillies aujourd'hui ne seraient pas utilisées dans ma thèse. Alors, je vais faire la lecture du formulaire avec toi. [FAIRE LA LECTURE DU FORMULAIRE] Je te laisse signer ou non le formulaire. Alors, avant de commencer, as-tu des questions pour moi?

7. Déroulement de l'entretien

Alors, je démarre l'enregistrement à partir de maintenant. Donc, encore une fois, je tiens à te remercier de prendre du temps avec moi pour parler du développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS.

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS	MOTS-CLÉS	NOTES
Développement de la compétence en compréhension de l'écrit	Conception de ce qu'est une compétence et une personne compétente	D'abord, avant de commencer dans le vif du sujet, j'aimerais qu'on parle de compétence ensemble. J'aimerais ça savoir c'est quoi ta conception, ton idée de ce qu'est une compétence.	Compétence Définition générale	
		Alors, une compétence serait [REPRENDRE LES PROPOS DU PARTICIPANT]. Est-ce que j'ai bien compris? Aurais-tu des éléments à ajouter?	Compétence	
		Maintenant, je voudrais savoir comment tu me décrirais une personne qui est compétente. Peux-tu me donner des exemples? Y a-t-il une situation à laquelle tu penses qui décrirait bien une personne compétente?	Compétence Description d'une personne compétente Définition de la compétence	

		[SI LE PARTICIPANT MENTIONNE LE FAIT D'ÊTRE CAPABLE] Quand tu me dis quelqu'un qui est capable de faire quelque chose, ça veut dire quoi pour toi "être capable »?	Compétence et notion de capacité	
		Alors, une personne compétente serait [REPRENDRE LES PROPOS DU PARTICIPANT], c'est cela? Est-ce que j'ai oublié quelque chose? Est-ce que tu aurais des éléments à ajouter? Un nouvel exemple à me donner?	Reformulation des propos des participants	
	Définition du concept de compétence en compréhension de l'écrit	Maintenant que j'ai une meilleure idée de ce que c'est une compétence, pour toi, j'aimerais ça qu'on parle de la compréhension de l'écrit. La compréhension de l'écrit, comprendre ce que tu lis, ça veut dire quoi? Au fond, je veux	Compétence en compréhension de l'écrit	

		savoir selon toi ce que ça prend pour comprendre ce qu'on lit.		
		Tu m'as décrit une personne compétente tantôt avec des exemples. Ça m'a vraiment aidée à comprendre. Si je te demandais de me décrire une personne qui est compétente pour comprendre ce qu'elle lit, comment tu me la décrirais?	Exemple pouvant décrire une personne compétente à comprendre les écrits	
		[SI LE PARTICIPANT PARLE DE L'UTILISATION DES OUTILS] Quand tu me dis qu'une personne compétente utilise des outils, de quels outils parles-tu? À quoi servent ces outils-là? Elle les utilise quand?	Compréhension et utilisation des outils	
		[SI LE PARTICIPANT PARLE DE STRATÉGIES]. Quand tu me dis que la personne compétente utilise des stratégies, de	Compétence et utilisation de stratégies (processus de Giasson)	

		quelles stratégies me parles-tu? Peux-tu me les nommer? Me les décrire un peu?		
		Pour m'aider à comprendre encore plus ton idée, est-ce que tu peux me dire comment tu décrirais une personne qui n'est pas compétente quand vient le temps de comprendre ce qu'elle lit. Qu'est-ce qu'elle fait? Qu'est-ce qu'elle ne fait pas?	Description d'une personne compétente à comprendre les écrits	
		Si je comprends bien, la compréhension de l'écrit, ce serait [REPRENDRE LES PROPOS DU PARTICIPANT]. Est-ce que j'ai bien compris ce que tu m'as dit? Veux-tu ajouter des éléments? Est-ce qu'il y a autre chose qui te vient en tête?	Description de la conception de la compétence en compréhension de l'écrit	
	Développement de la compétence en compréhension de	Maintenant qu'on se comprend bien quand on parle de compétence en compréhension de	Développement de la compétence en compréhension de l'écrit	

	l'écrit dans le cadre de la FMS	l'écrit, tu vas me parler du développement de cette compétence-là. Pour être compétent en lecture, un élève doit [REPRENDRE LES PROPOS TENUS PAR LA PERSONNE INTERROGÉE]. En classe, qu'est-ce que tu fais pour développer ta compétence en compréhension de l'écrit? Peux-tu me donner des exemples de ce que quelqu'un peut faire pour que devenir meilleur, pour être capable de mieux comprendre ce qu'on lit?		
		Toi, tu es un élève à la FMS, n'est-ce pas? C'est une formation qui t'amène vers le marché du travail, n'est-ce pas? Comme élève inscrit dans cette formation-là, ce que tu fais pour être meilleur en compréhension de lecture, est-ce que ça	Lien avec le contexte particulier de la FMS	

		t'aide en dehors de l'école? Dans ton milieu de stage? Dans ton milieu de vie?		
		Comment ça t'aide? OU Pourquoi dis-tu que cela ne t'aide pas?		
		Quel lien y a-t-il entre ce que tu fais en classe par rapport à la compréhension en lecture et le milieu du travail?	Lien entre la formation générale et la formation pratique	
		Qu'est-ce qui pourrait être fait en classe dans les activités qui t'amènent à mieux comprendre ce que tu lis pour t'aider à mieux t'ingérer au travail et dans ta vie en dehors de l'école?	Lien entre la formation générale et la formation pratique	
		Tu as mentionné [REPRENDRE LES PROPOS TENUS PAR LA PERSONNE INTERROGÉE]. Pourquoi ces gestes-là ou ces actions-là aideraient plus que d'autres? Pourquoi c'est important, pour		

		<p>toi, de faire cela avec les élèves? Pourquoi c'est important, pour un élève de la FMS, de faire ce que tu me nommes pour développer sa compétence?</p>		
		<p>Alors, si j'ai bien compris, pour favoriser le développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS, comme élève, il faut [REPRENDRE LES PROPOS TENUS PAR LA PERSONNE INTERROGÉE]. Est-ce bien cela? Et, en classe, il faut [REPRENDRE LES PROPOS TENUS PAR LA PERSONNE INTERROGÉE]. C'est ça?</p>	<p>Reformulation des propos de l'élève</p> <p>Développement de la compétence en compréhension de l'écrit</p>	
<p>Rôle joué dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit</p>	<p>Conceptions relatives au rôle de l'élève dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit</p>	<p>Dans les questions précédentes, nous avons exploré ensemble ce qu'était la compétence en compréhension de</p>		

		l'écrit et ce qui est fait ou devrait être fait dans la FMS pour son développement. Pour que ce soit utile dans ton stage ou quand tu travailleras après ta formation, pour que ce soit utile dans ta vie de tous les jours. Je vais maintenant m'intéresser un peu plus à ce que tu penses que les élèves de la FMS doivent faire pour devenir meilleur en compréhension de lecture, pour mieux comprendre ce que tu lis, d'accord?		
	Conception du rôle de l'élève de la FMS pour le développement de la compétence en compréhension de l'écrit	Là, je veux discuter avec toi du rôle que tu peux jouer comme élève de la FMS dans le développement de la compétence. La première chose que je veux te demander c'est qu'est-ce que tu penses qu'un élève de la FMS doit faire en classe pour développer sa	Spécificité du rôle de l'élève dans le contexte de la FMS	

		compétence en compréhension de l'écrit?		
		[SI LE PARTICIPANT EN PARLE] Tu me parles du fait que l'élève doit faire ce que l'enseignant demande. Quelles sont ces demandes?		
		[SI LE PARTICIPANT EN PARLE] Un élève qui développe sa compétence doit lire beaucoup. Que doit-il lire? As-tu des exemples?		
		[SI LE PARTICIPANT EN PARLE] Tu me dis qu'un élève doit appliquer les stratégies. Quelles stratégies applique-t-il? Pourquoi est-ce que cela fait partie du rôle de l'élève selon toi?		
		[SI LE PARTICIPANT EN PARLE] Pour développer sa compétence, tu me dis que l'élève doit poser des questions. À qui		

		pose-t-il ses questions? Quel genre de questions pose-t-il?		
		Peux-tu me donner des exemples d'actions que peuvent faire les élèves pour développer cette compétence-là? Qu'est-ce que les élèves devraient faire?		
		Pourquoi est-ce que les élèves de la FMS devraient faire cela pour développer leur compétence en compréhension de l'écrit? Qu'est-ce qui t'amène à dire que le rôle de l'élève, c'est de faire cela?		
		Dans le fond, si je résume ce que tu viens de me dire, ce qu'un élève doit faire, ton rôle dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit, comme élève de la FMS, ce serait [REPRENDRE LES PROPOS DE LA PERSONNE		

		INTERROGÉE]. Est-ce que j'ai bien compris? Est-ce que tu veux ajouter quelque chose? As-tu un autre exemple à me donner pour m'aider à mieux comprendre?		
--	--	--	--	--

8. Conclusion

Pour finir, j'aimerais revenir généralement sur ce qui a été dit dans la rencontre pour être certaine que je résume bien ce que tu m'as dit. Es-tu d'accord? [SYNTHÈSE DES PROPOS DE LA PERSONNE INTERROGÉE EN COLLABORATION AVEC CETTE DERNIÈRE]. Est-ce que cela correspond, en gros, à ce que tu as dit? N'hésite pas à me le dire si tu veux revenir sur des éléments.

Cela mettrait fin à l'entretien. Est-ce que tu as des questions pour moi, avant de terminer? Je tenais à te remercier sincèrement d'avoir pris de ton temps pour faire cet entretien avec moi. Tu sais, c'est important pour moi d'avoir un son de cloche des élèves... En fait, j'ai vraiment besoin des informations que tu m'as données, car je ne pourrais jamais aller chercher cela autrement. Cela m'a fait vraiment plaisir de discuter avec toi. Comme je te le disais au début de l'entretien, je te ferai parvenir, dans les prochains jours, un résumé écrit de la retranscription de l'entretien. Tu pourras le lire et m'envoyer tes commentaires et tes réactions par rapport à cela. Sois très à l'aise de me le dire si je n'ai pas bien rapporté ce que tu as dit. Je te l'ai déjà dit, mais c'est important pour moi de rapporter le plus fidèlement ce que tu m'as dit, parce que c'est ça que je cherche à connaître. Finalement, je tiens aussi à te rappeler que tout ce qu'on s'est dit restera

confidentiel. Tu ne seras pas nommé(e) dans la thèse et rien de ce qui a été dit aujourd'hui ne sera rapporté à tes enseignants ou à ton superviseur de stage. Est-ce que tu as des questions? Je te souhaite une excellente journée et je te remercie encore pour ta collaboration.

ANNEXE E
GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ACCOMPAGNATEURS EN MILIEU DE
STAGE

CONCEPTIONS DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE EN
COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT CHEZ DES ENSEIGNANTS, DES ÉLÈVES
ET DES ACCOMPAGNATEURS EN MILIEU DE STAGE À LA FMS

Renseignements généraux

Date de l'entretien : _____

Lieu de l'entretien : _____

Nom de l'intervieweur : Frédérique Gingras _____

Nom de l'interviewé et code : _____

9. Préparatifs

- k) But de l'entretien : Connaître les conceptions des accompagnateurs en milieu de stage de la FMS au regard du développement de la compétence en compréhension de l'écrit, du rôle qu'il joue dans son développement.
- l) Horaire et lieu de l'entretien : 60 minutes (maximum). Le lieu de l'entretien sera déterminé par l'accompagnateur en milieu de stage. Il peut s'agir de son lieu de travail ou de tout autre lieu dans lequel ce dernier sera à l'aise de discuter de l'objet de la recherche.
- m) Préparation de la fiche d'entretien : Dans le journal de bord de la chercheure, inscrire les rubriques et les sous-rubriques qui seront abordées dans le cadre des entretiens et laisser des espaces pour inscrire des notes et des réactions.
- n) Préparation du formulaire de consentement : S'assurer, avant chaque entretien, d'avoir quelques copies en format papier et une version électronique du formulaire de consentement. S'assurer d'avoir des stylos à portée de main pour faciliter la signature.

- o) Préparation sur le plan personnel : Un travail sera fait avant chaque entretien dans le journal de bord de la chercheuse dans le but de mettre de côté certaines idées ou certaines présuppositions par rapport à l'objet de la recherche, mais aussi par rapport aux personnes qui seront interrogées.

10. Accueil, présentation de la recherche et demande de consentement

Bonjour M. X ou Mme Y,

Comment allez-vous? Je me présente, je suis Frédérique Gingras, et je suis étudiante au doctorat en éducation et conseillère pédagogique. Cela me fait vraiment plaisir de vous rencontrer aujourd'hui. Je voulais d'abord prendre le temps de vous remercier d'accepter de prendre de votre temps pour discuter avec moi. Vous êtes certainement occupé(e) par votre travail et par le soutien que vous apportez à votre élève stagiaire. La rencontre ne devrait pas être d'une durée de plus d'une heure, car je sais que vous avez beaucoup à faire.

Présentation de la recherche et du but de l'entretien

Alors, je vous rencontre aujourd'hui dans le cadre de mon projet de recherche doctorale. Je m'intéresse à l'enseignement du français dans le contexte de la FMS. Comme vous êtes accompagnateur (-trice) en milieu de stage, vous faites partie du contexte de formation à la FMS. Précisément, je m'intéresse à l'idée que les élèves, les accompagnateurs en milieu de stage et les enseignants font du développement de la compétence en compréhension de l'écrit ou en compréhension de lecture, c'est la même chose. Le but de ma recherche, c'est de connaître cette idée-là, cette conception-là, que vous avez du développement de la compréhension de l'écrit dans le cadre d'une formation comme la FMS. Quand je parle de « conception », je cherche à savoir quelle idée vous vous faites, comme accompagnateur (-trice) de stage, du développement de la compétence en compréhension de lecture dans une formation comme la FMS. Dans le fond, je veux savoir comment vous voyez ça, comment vous pensez que ça se fait ou que ça devrait se faire. Je veux aussi voir avec vous quel rôle vous jouez dans le développement. Est-ce que vous avez des questions par rapport à cela? Est-ce que cela vous semble clair? Pouvez-vous, dans vos mots, m'expliquer ce que vous avez compris du but de la recherche et du

but de l'entretien aujourd'hui? Je vous demande ça pour m'assurer que j'ai expliqué clairement ce qui en était... [FAIRE LES AJUSTEMENTS NÉCESSAIRES EN FONCTION DES PROPOS TENUS PAR LA PERSONNE INTERROGÉE]

Présentation des modalités de l'entretien et des considérations éthiques

Pour être capable de connaître la conception que vous avez du développement de la compétence en compréhension de l'écrit (ou de lecture, c'est la même chose), je vais vous poser quelques questions. J'ai prévu que cela dure environ 60 minutes. L'entretien va être enregistré avec la tablette (pour le son) et avec l'ordinateur (son et image). J'utilise deux supports pour m'assurer d'avoir un outil qui fonctionne. Parfois, avec la technologie, on peut avoir de mauvaises surprises... et je ne suis pas tout à fait une experte là-dedans. Comme je ne veux pas avoir à reprendre de votre temps, je m'assure d'avoir enregistré notre conversation d'une manière ou d'une autre. Je tiens à vous rassurer, peu de personnes auront accès aux enregistrements. On parle ici de moi, de mon comité de recherche – composé de ma directrice de recherche et de mon co-directeur de recherche – et le comité d'évaluation de la thèse. On parle ici d'environ cinq personnes à six personnes. Ces personnes-là, moi compris, n'ont pas le droit de diffuser ça à n'importe qui. Ils peuvent les consulter, mais c'est tout. L'enregistrement d'aujourd'hui va être retranscrit par moi. Vous recevrez, dans les prochains jours, un résumé de ce qui a été dit dans l'entretien. Je vais vous l'envoyer par courriel si cela vous convient, sinon je peux vous donner une version papier. Je fais cela pour que vous puissiez me confirmer que j'ai bien compris et bien résumé ce que vous m'avez dit aujourd'hui. Vous aurez l'occasion d'ajouter certains éléments ou de me faire part de vos commentaires par rapport à ce que j'ai retenu. Pour moi, c'est important de bien comprendre ce que vous m'avez dit et de rapporter fidèlement ce que vous avez dit. Je fais un projet de recherche parce que je veux avoir votre son de cloche, ce serait bête de vous faire dire n'importe quoi. Je tiens à vous rassurer aussi que tout ce que vous dites demeure confidentiel, donc rien de tout cela ne sera transmis

à l'enseignant(e) de français ni à l'élève que vous suivez. Dans la thèse (c'est le rapport écrit de ma recherche), vous serez identifié(e) par un code et par un nom fictif qui ne permettra pas de faire un lien avec votre vrai nom. Je vais cependant vous donner un nom d'homme si vous vous identifiez comme homme ou un nom de femme si vous vous identifiez comme femme. Est-ce que vous avez des questions par rapport à cet aspect-là de notre rencontre, par rapport à la confidentialité?

Déroulement de l'entretien

Maintenant que cela est bien clair, je vais entrer dans le vif du sujet : le déroulement de l'entretien. Le déroulement de l'entretien est assez simple. Je vais vous poser des questions par rapport à des thèmes en lien avec le développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le contexte de la FMS. Par exemple, je vais vous questionner sur ce que c'est, pour vous, la compréhension de l'écrit, surtout en lien avec votre expérience de travail. Je vais vous questionner pour savoir comment vous pensez que ça se développe dans le contexte de la FMS. J'ai quelques questions déjà prêtes, mais je veux vraiment vous entendre vous, donc je vais vous poser des questions au fur et à mesure de vos réponses afin de m'assurer que je comprends bien ce que vous voulez me dire. Ne vous inquiétez pas, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je vous le rappelle, c'est vraiment très important pour moi de rapporter fidèlement vos propos, donc je vais toujours m'assurer de bien comprendre. En tout temps pendant l'entretien, vous avez le droit de me demander de clarifier mes questions, d'expliquer pourquoi je pose une question. Vous avez aussi le droit de refuser de répondre à des questions et, finalement, vous avez toujours le droit de me dire que vous ne voulez plus prendre part à l'entretien. Est-ce que le fonctionnement vous convient? Avez-vous des questions par rapport à cela?

Signature du formulaire de consentement pré-entretien

Cela m'amène à mon dernier point avant le début de l'entretien, la lecture et la signature du formulaire de consentement. Je vous avais déjà fait signer un formulaire lorsque vous avez accepté de participer au projet de recherche, n'est-ce pas? Il est très important pour moi de vous faire signer un nouveau formulaire avant l'entretien, car je veux m'assurer que vous êtes encore intéressé(e) à faire partie des participants pour mon projet de recherche. En signant le formulaire, vous consentez à faire l'entretien avec moi aujourd'hui. Par contre, comme je le disais tout à l'heure, vous pouvez en tout temps vous retirer du projet de recherche, que ce soit maintenant, pendant l'entretien ou même après. Dans le cas où vous vous retiriez du projet, les données que j'ai recueillies aujourd'hui ne seraient pas utilisées dans ma thèse. Alors, je vais faire la lecture du formulaire avec vous. Je vous laisse signer ou non le formulaire. Alors, avant de commencer, avez-vous des questions pour moi?

11. Déroulement de l'entretien

Alors, je démarre l'enregistrement à partir de maintenant. Donc, encore une fois, je tiens à vous remercier de prendre du temps avec moi pour parler du développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS.

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS	MOTS-CLÉS	NOTES
Développement de la compétence en compréhension de l'écrit	Définition du concept de compétence	Avant de parler de la compréhension de l'écrit, je veux d'abord voir avec vous ce que c'est une compétence. Une compétence, qu'est-ce que c'est pour vous?	Définition de la compétence	
		Si je comprends bien, une compétence, ce serait [REPRENDRE LES PROPOS DU PARTICIPANT]. Ai-je bien compris? Voulez-vous ajouter quelque chose que je n'aurais pas mentionné?	Reformulation compétence telle que conçue par le participant	
		Quand on travaille, on dit qu'il faut être compétent dans ce qu'on fait, non? Si vous aviez à me décrire quelqu'un de compétent, vous me le décririez comment? Qu'est-ce que vous me diriez sur lui?	Description d'une personne compétente	

		Pouvez-vous me donner un exemple d'une personne compétente?		
		[SI CELA FAIT PARTIE DES PROPOS DU PARTICIPANT] Vous me dites qu'une personne compétence, c'est quelqu'un qui est capable. Être capable, qu'est-ce que cela veut dire pour vous? Que doit-il être capable de faire?	Explicitation potentielle	
		Si je comprends bien, personne compétence ce serait une personne qui [REPRENDRE LES PROPOS DU PARTICIPANT]. Ai-je bien compris? Est-ce que vous voulez ajouter quelque chose?	Reformulation des propos du participant sur la compétence	
	Définition du concept de compétence en compréhension de l'écrit	Maintenant que je comprends mieux ce que c'est une compétence pour vous, j'aimerais que vous me disiez ce que c'est, pour vous, la compétence en compréhension de l'écrit, la compétence à comprendre ce qu'on	Définition compréhension de l'écrit Description de la personne compétente en compréhension de l'écrit	

		lit. Comment vous me décririez quelqu'un qui, dans la vie, est bon pour comprendre ce qu'il lit. Qu'est-ce qui le décrit? Qu'est-ce qu'il fait? Quelles seraient quelques-unes de ces caractéristiques?		
		Si vous deviez me décrire un employé qui est bon pour comprendre ce qu'il lit, comment le feriez-vous?	Description de l'employé compétent à comprendre les écrits	
		Si vous deviez me décrire une personne qui n'est pas compétente pour comprendre ce qu'elle lit, comment la décririez-vous?	Description de la personne qui n'est pas compétente à comprendre les écrits	
		[SI LE PARTICIPANT LE MENTIONNE] Une personne qui comprend bien ce qu'elle lit est une personne qui fait attention. À quoi doit-elle faire attention?		
		[SI LE PARTICIPANT LE MENTIONNE] Une personne qui comprend ce qu'elle lit connaît		

		beaucoup de mots. Pourquoi est-ce que cela est important pour être compétent?		
		Donc, pour vous, la compétence en compréhension de l'écrit, ce serait [REPRENDRE LES PROPOS DU PARTICIPANT]. Est-ce bien cela? Souhaitez-vous ajouter des éléments?		
	Développement de la compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre de la FMS	À la lumière de ce que vous avez dit tout à l'heure, j'aimerais vous poser des questions par rapport au développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Vous m'avez dit que, pour être compétent, une personne devait [REPRENDRE LES PROPOS DE LA PERSONNE INTERROGÉE].		
		Comment pensez-vous que le développement de cette compétence	Développement de la compétence dans le contexte de la FMS	

		doit se faire pour les élèves qui cheminent à la FMS? Comment est-ce qu'on peut aider les élèves à devenir meilleurs pour comprendre ce qu'ils lisent?		
		[SI LE PARTICIPANT LE MENTIONNE] Vous parlez beaucoup de ce qui peut se faire à l'école. Dans le milieu de travail, pensez-vous qu'il peut se faire certaines choses? Est-ce que ça dépend des milieux?	Développement de la compétence en milieu de stage	
		[SI LE PARTICIPANT LE MENTIONNE] Vous me dites que, pour devenir meilleurs, les élèves doivent lire beaucoup. Qu'est-ce que les élèves doivent lire? Pourquoi c'est important de lire cela? Pourquoi c'est important de lire beaucoup pour devenir meilleur?	Explicitation possible	
		[SI LE PARTICIPANT LE MENTIONNE]		

		Vous me dites que c'est important que les jeunes écoutent leurs enseignants. Pourquoi est-ce que cela est important?		
		Vous avez beaucoup parlé des élèves. Mais un adulte qui ne va plus à l'école, comment développe-t-il cette compétence-là?	Développement de la compétence à l'extérieur des murs de l'école	
		Donc, si je comprends bien, pour développer cette compétence-là, il faut [REPRENDRE LES PROPOS DU PARTICIPANT]. Est-ce que cela résume bien votre propos? Est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose?	Reformulation des propos du participant	
Rôle joué dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit	Conception du rôle joué par l'accompagnateur en milieu de stage dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit	Dans les questions précédentes, nous avons exploré ensemble ce qu'était la compétence en compréhension de l'écrit et votre façon de concevoir son développement pour les élèves de la FMS. Nous allons maintenant nous pencher sur le rôle		

		particulier que vous jouez dans le développement de la compétence, d'accord?		
		Comme accompagnateur en milieu de stage, comment il est possible de développer cette compétence-là avec vos stagiaires?	Rôle par rapport au stagiaire	
		Votre rôle est-il semblable à celui de l'enseignant? Est-il différent? En quoi est-il semblable? Ou De quelle manière est-il différent?	Rôle par rapport à celui de l'enseignant	
		[SI LE PARTICIPANT MENTIONNE QU'IL PARTICIPE AU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE] Pouvez-vous me donner des exemples d'actions que vous posez auprès des élèves pour les accompagner dans le développement de cette compétence.	Actions concrètes posées par l'accompagnateur en milieu de stage	

	<p>[SI LE PARTICIPANT LE MENTIONNE] Vous mentionnez que c'est plutôt le rôle de l'école et de l'enseignant de s'attarder au développement de cette compétence-là. Pourquoi dites-vous cela?</p>	<p>Rôle de l'école de développer la compétence</p>	
	<p>[SI LE PARTICIPANT LE MENTIONNE] Vous dites que votre rôle est de former un travailleur. Comment la compétence en compréhension de l'écrit s'inscrit-elle là-dedans?</p>	<p>Formation d'un travailleur vs rôle dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit</p>	
	<p>[SI LE PARTICIPANT LE MENTIONNE] Vous me dites que vous n'êtes pas certain du rôle que vous avez à jouer, car c'est une compétence développée à l'école. Qu'est-ce qui vous aiderait à participer à ce développement-là? Pensez-vous que vous pouvez jouer un rôle ou</p>		

	est-ce que les enseignants doivent le faire?		
	Alors, si je comprends bien, votre rôle dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit serait [REPRENDRE LES PROPOS DU PARTICIPANT]. Est-ce bien cela? Est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose? Avez-vous un exemple pour illustrer X propos?	Reformulation des propos du participant à propos de sa conception du rôle	

12. Conclusion

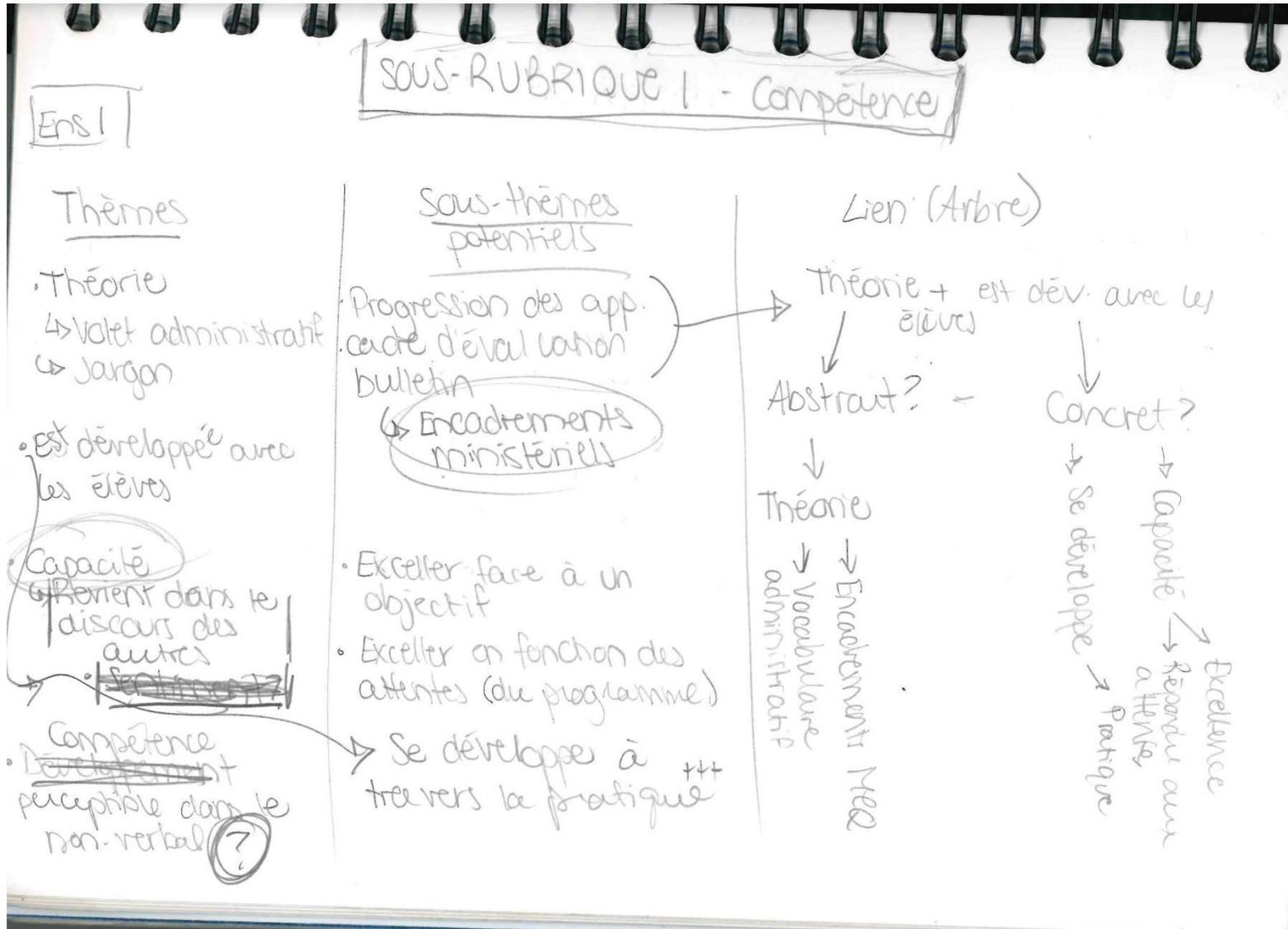
Pour finir, j'aimerais revenir généralement sur ce qui a été dit dans la rencontre pour être certaine que je résume bien ce que vous m'avez dit. Êtes-vous d'accord? [SYNTHÈSE DES PROPOS DE LA PERSONNE INTERROGÉE EN COLLABORATION AVEC LE PARTICIPANT]. Est-ce que cela correspond, en gros, à ce que vous avez dit? N'hésitez pas à me le dire si vous voulez revenir sur des éléments.

Cela mettrait fin à l'entretien. Est-ce que vous avez des questions pour moi, avant de terminer? Je tenais à vous remercier sincèrement d'avoir pris de votre temps pour faire cet entretien avec moi. Vous savez, c'est important pour moi d'avoir un son de cloche des milieux... En fait, j'ai vraiment besoin des informations que vous m'avez données, car je ne

pourrais jamais aller chercher cela autrement. Cela m'a fait vraiment plaisir de discuter avec vous. Comme je vous le disais au début de l'entretien, je vous ferai parvenir, dans les prochains jours, un résumé écrit de la retranscription de l'entretien. Vous pourrez le lire et m'envoyer vos commentaires et vos réactions par rapport à cela. Soyez très à l'aise de me le dire si je n'ai pas bien rapporté vos propos. Je vous l'ai déjà dit, mais c'est important pour moi de rapporter vos propos, parce que c'est ça que je cherche à connaître. Finalement, je tiens aussi à vous rappeler que le tout restera confidentiel. Vous ne serez pas nommé(e) dans la thèse et rien de ce qui a été dit aujourd'hui ne sera rapporté à vos collègues ou à votre patron. Est-ce que vous avez des questions? Je vous souhaite une excellente journée et je vous remercie encore pour votre collaboration.

ANNEXE F

EXTRAIT DU RELEVÉ DES THÈMES



Sous-Rubrique 1: Compétence

Ens 2

Thèmes

- Bien faire le travail
- **Sentiment?**
- Multifactoriel → une compétence ne vient pas seule (?)
- Ne dépend pas de l'intelligence
- Se développe tout au long de la vie
- ↳ Se complexifie tout au long de la vie
- Repose sur l'utilisation de stratégies

Sous-thèmes potentiels

- Personne incompétente ne ferait pas bien son travail.
- Agit pour le bien commun
- Dans l'action

Passif = Incompétent
 Agir pour le bien

Liens (Avec) Compétence

② Abstrait

② Concret

→ Se développe
 → Toute bonne pratique

Encore pertinent?

① Capacité
 → Excellence (attentes)
 → Agir pour le bien
 → Pas liée à l'intelligence?

Sous-Rubrique 1: Compétence

Ens 3

Thèmes

- Habileté à développer
 - Doit être développée chez l'élève
- * Différents types de compétence
- * Être capable de
 - Repose sur différents types de savoirs
- Se développe de diverses façons

Sous-thèmes potentiels

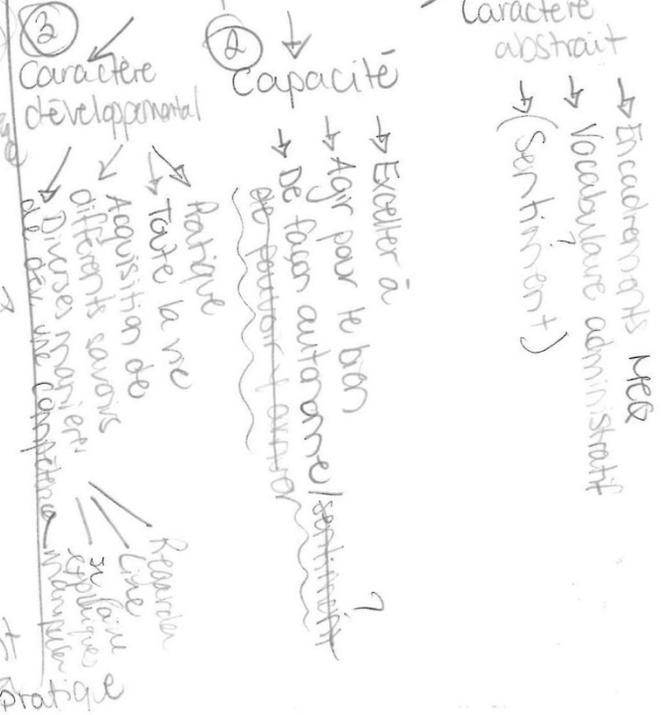
- Repose sur la pratique
- ↳ Ø pratique, Ø compétence
- Savoir-faire
- Savoir-être
- Théorie / Savoirs théoriques
- Autonomie
 - Regarder qu'on apprend
 - Apprentissage métrique (lire)
 - se faire expliquer par quelqu'un
 - Manipulation

↳ vient avant la pratique

Liens (Arbre) →

Enseignants seulement

Compétence



ANNEXE G
CERTIFICAT ÉTHIQUE OBTENUE PAR LE CÉR-UQAR



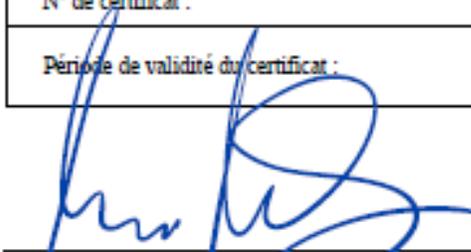
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Frédérique Gingras
Unité de recherche :	Science de l'éducation
Titre du projet :	Conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit chez des enseignants, des élèves et des accompagnateurs en milieu de travail de la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS)

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la *Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32)*.

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CER-119-939
Période de validité du certificat :	05 janvier 2022 au 5 janvier 2023



Bruno Bouchard, président du CÉR-UQAR

09.01.22

Date

Certificat émis par le sous-comité d'évaluation déléguée. Ce certificat sera entériné par le CÉR-UQAR lors de sa prochaine réunion.

ANNEXE H

LETTRE DE CONSENTEMENT FOURNIE AUX PARTICIPANTS ÉLÈVES



Le 7 décembre 2022

Frédérique Gingras

Dir. Rakia Laroui et Jean-Yves Lévesque

200, boulevard Maloney Est

Gatineau, Qc

J8P 1K3

Objet : Formulaire de consentement à l'intention des élèves

Renseignements aux participants

Monsieur, Madame,

L'année scolaire 2021-2022 est déjà bien amorcée alors que votre enfant amorce son passage dans le parcours de formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS).

Mon nom est Frédérique Gingras, et je suis doctorante en éducation à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Je mène un projet sous la direction de Mme Rakia Laroui et de M. Jean-Yves Lévesque.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

But de la recherche

Cette année, dans le cadre de son cours de français, votre enfant aura la possibilité de faire partie d'une étude menée en collaboration avec l'Université du Québec à Rimouski. Cette étude porte sur la compétence en compréhension de l'écrit et sur les conceptions que votre enfant a du développement de cette compétence dans le cadre de son parcours à la FMS.

Déroulement de la participation

Le projet de recherche se tiendra en classe, pendant les périodes de français prévues à l'horaire de votre enfant. Votre enfant sera rencontré pour un entretien d'environ 60 minutes pendant une période de français. Cette période sera choisie en collaboration avec l'enseignant afin que votre jeune ne soit pas pénalisé. Au cours de cet entretien enregistré, nous lui poserons des questions sur ses cours de français à la FMS et sur le développement de la compétence en compréhension de l'écrit. Il sera aussi questionné sur le rôle qu'il croit que les élèves de la FMS doivent jouer pour développer cette compétence. Après l'entretien, il sera demandé à votre enfant de valider si les informations recueillies correspondent bien à ce qu'il a dit.

Confidentialité et protection des données

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec à Rimouski⁷.

MESURES POUR DÉNOMINALISER LES DONNÉES : Tant les données recueillies que les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Vous serez identifiée et identifié par un pseudonyme qui ne sera aucunement lié à votre nom et à votre prénom. Votre lieu de travail ne sera pas nommé. Tout élément contextuel qui permettrait d'identifier votre enfant sera retiré. Les résultats de la recherche sont confidentiels et ne seront pas transmis à l'enseignant de votre enfant, à la direction de l'école ou à son accompagnateur en milieu de stage.

⁷ Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQAR, conformément au *Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications*.

Nous pourrions vous transmettre les résultats de la recherche, mais aucune donnée précise sur les participants ne sera divulguée.

MESURES POUR ASSURER LA SÉCURITÉ : Toutes les données recueillies seront protégées par mots de passe. Le code clé pour accéder à tous les fichiers sera conservé dans un meuble barré à clé. Les données seront conservées sur un ordinateur protégé par un mot de passe et par un système de double authentification. Cet ordinateur est conservé dans une pièce fermée sous clé. Finalement, le formulaire de consentement sera conservé dans un dossier protégé par un mot de passe ou dans une enveloppe scellée dans un tiroir barré.

Lors de l'analyse des données, la directrice de la recherche ainsi que le co-directeur auront accès aux transcriptions des entretiens. Les membres du comité d'évaluation, autres que la directrice et le co-directeur, pourront avoir accès à ces données à leur demande. Toutes les données permettant de vous reconnaître auront été retirées. Cet accès aux transcriptions est nécessaire pour assurer que les données extraites des entretiens sont fiables, valides et représentent bien vos propos.

DISPOSITION DU MATÉRIEL ET DES DONNÉES À LA FIN DE LA RECHERCHE : Les données recueillies dans le cadre de la recherche seront conservées pour une période de 5 ans pour permettre la publication d'articles scientifiques. Ensuite, tous les dossiers seront supprimés de l'ordinateur. Toutes les copies de sauvegarde seront aussi supprimées. Les documents en format papier seront déchiquetés.

Avantages et inconvénients

Au terme de l'entretien, votre enfant recevra un livre ou une bande dessinée axée sur ses intérêts afin de le remercier pour sa participation et l'encourager à poursuivre le développement de sa compétence en compréhension de l'écrit.

En participant à la recherche, votre enfant participe au développement des connaissances à propos du développement de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS. En partageant son expérience, il développe aussi des apprentissages relatifs à la rétroaction et à l'analyse des situations dans lesquelles il est appelé à jouer un rôle. Les risques associés à la recherche sont très minimaux. Puisqu'il est convoqué à un entretien lors d'un cours de français, il manquera une

période de français avec son enseignant-e. Toutefois, il est prévu de convenir avec l'enseignant-e d'un moment adéquat pour faire l'entretien.

Droit du participant

Lors des entretiens, différentes questions vous seront posées. En tout temps, les participants peuvent refuser de répondre à une ou plusieurs questions s'ils se sentent mal à l'aise de le faire.

Nous tenons à vous aviser que votre enfant et vous pouvez décider en tout temps de ne plus faire partie de ce projet de recherche. Il vous suffira de faire part de votre décision ou de celle de votre enfant à l'enseignant de français. Votre enfant ne sera pénalisé d'aucune façon s'il décidait de ne plus participer à l'étude.

Autres renseignements

Tous les renseignements supplémentaires relatifs à la recherche seront communiqués aux participants. Vous aurez l'occasion de retirer votre consentement si ces renseignements affectent votre volonté de participer au projet de recherche.

Tous les participants peuvent communiquer avec la chercheure après la cueillette de données.

Contact avec la chercheure

Si vous avez des questions concernant cette recherche, prière de communiquer avec Frédérique Gingras au 819-663-9221 poste 13145. Nous accepterons de virer les frais de communication.

Accès à la synthèse des résultats la recherche

Vous pouvez recevoir une synthèse des résultats de la recherche. Veuillez inscrire votre nom et votre adresse courriel si vous souhaitez la recevoir.

Nom du participant : _____

Adresse courriel du participant :

Remerciements

Il est grandement apprécié que vous accordiez du temps à cette recherche. Votre participation permet d'obtenir de nouvelles données de recherche sur la FMS. Je tiens personnellement à vous remercier de votre collaboration à la réalisation de cette recherche.

Signature du formulaire de consentement

En signant cette lettre, vous déclarez avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à vos questions sur la participation de votre enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, vous consentez librement à ce que votre enfant prenne part à cette recherche. Vous savez que votre enfant peut se retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

**Signature
du parent :**

Date :

Nom :

Prénom :

Signature de l'enfant : _____

Nom et prénom de l'enfant : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur :

(ou de son représentant)

Frédérique Gingras

Date :

Nom : Gingras

Prénom : Frédérique

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer

avec Frédérique Gingras, conseillère pédagogique,

au numéro de téléphone suivant : (819) 662-9221 poste 25932 ou à l'adresse de courriel suivante :

gingrasf@cssd.gouv.qc.ca

ANNEXE I

LETTRE DE CONSENTEMENT FOURNIE AUX PARTICIPANTS ADULTES



Le mardi 22 décembre 2022

Frédérique Gingras
Dir. Rakia Laroui et Jean-Yves Lévesque
200, boulevard Maloney Est
Gatineau, Qc
J8P 1K3

Objet : Formulaire de consentement à l'intention des enseignants et des enseignantes et des accompagnateurs en milieu de stage

Renseignements aux participants

Monsieur, Madame,

Mon nom est Frédérique Gingras, et je suis doctorante en éducation à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Je mène un projet sous la direction de Mme Rakia Laroui et de M. Jean-Yves Lévesque.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

But de la recherche

Nous souhaitons solliciter votre participation à un projet de recherche mené en collaboration avec l'Université du Québec à Rimouski. Le but de la recherche est de mieux comprendre les

conceptions qu'ont les acteurs de la FMS du développement de la compréhension de l'écrit. L'objectif de la recherche est le suivant :

Connaitre les conceptions d'enseignants, d'élèves et d'accompagnateurs en milieu de travail à la FMS à propos du développement de la compétence en compréhension de l'écrit et du rôle qu'ils jouent dans ce développement.

Déroulement de la participation

Vous êtes invitée et invité à participer à un entretien de 60 minutes sur vos conceptions du développement de la compétence en compréhension de l'écrit et vos conceptions de votre rôle dans le développement de cette compétence. L'entretien se tiendra en personne ou par visioconférence selon votre préférence. Cet entretien sera enregistré sur une tablette et sur un ordinateur pour faciliter la collecte de données ainsi que leur analyse. Après l'entretien, il vous sera demandé de valider si les informations recueillies correspondent bien à ce que vous avez dit.

Confidentialité et protection des données

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec à Rimouski⁸.

MESURES POUR DÉNOMINALISER LES DONNÉES : Tant les données recueillies que les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Vous serez identifiée et identifié par un pseudonyme qui ne sera aucunement lié à votre nom et à votre prénom. L'école à laquelle vous enseignez ne sera également pas nommée. Tout élément contextuel qui permettrait de vous identifier sera retiré. Les résultats de la recherche sont confidentiels et ne seront pas transmis à votre centre de services scolaire ou à votre direction. Nous pourrions vous transmettre les résultats de la recherche, mais aucune donnée précise sur les participants ne sera divulguée.

MESURES POUR ASSURER LA SÉCURITÉ : Toutes les données recueillies seront protégées par mots de passe. Le code clé pour accéder à tous les fichiers sera conservé dans un meuble barré à clé. Les données seront conservées sur un ordinateur protégé par un mot de passe et par un système de double authentification. Cet ordinateur est conservé dans une pièce fermée sous clé. Finalement, le formulaire de consentement sera conservé dans un dossier protégé par un mot de passe ou dans une enveloppe scellée dans un tiroir barré.

⁸ Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQAR, conformément au *Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications*.

Lors de l'analyse des données, la directrice de la recherche ainsi que le co-directeur auront accès aux transcriptions des entretiens. Les membres du comité d'évaluation, autres que la directrice et le co-directeur, pourront avoir accès à ces données à leur demande. Toutes les données permettant de vous reconnaître auront été retirées. Cet accès aux transcriptions est nécessaire pour assurer que les données extraites des entretiens sont fiables, valides et représentent bien vos propos.

DISPOSITION DU MATÉRIEL ET DES DONNÉES À LA FIN DE LA RECHERCHE : Les données recueillies dans le cadre de la recherche seront conservées pour une période de 5 ans pour permettre la publication d'articles scientifiques. Ensuite, tous les dossiers seront supprimés de l'ordinateur. Toutes les copies de sauvegarde seront aussi supprimées. Les documents en format papier seront déchiquetés.

Avantages et inconvénients

Vous n'obtiendrez aucun avantage direct à participer à recherche. Cependant, en participant à la recherche, vous profitez d'une occasion de réfléchir au développement de la compétence en compréhension de la compétence en compréhension de l'écrit à la FMS dans une optique de développement professionnel. Votre participation entraînera aussi une meilleure connaissance des conceptions des acteurs de la FMS. Les risques associés à votre participation à recherche sont plus que minimaux. Ces derniers sont relatifs à des inconvénients liés au temps réel de l'entretien. Effectivement, en acceptant de participer à la recherche, vous consentez à prévoir une période de 60 minutes pour rencontrer la chercheuse. Aucune compensation n'est accordée.

Droit du participant

Lors des entretiens, différentes questions vous seront posées. En tout temps, les participants peuvent refuser de répondre à une ou plusieurs questions s'ils se sentent mal à l'aise de le faire.

Nous tenons à vous aviser que vous pouvez décider en tout temps de ne plus faire partie de ce projet de recherche. Il vous suffira de nous faire part de votre décision par courriel ou par téléphone. Toutes les données recueillies seront immédiatement effacées complètement des ordinateurs. Les données en format papier seront déchiquetées.

Autres renseignements

Tous les renseignements supplémentaires relatifs à la recherche seront communiqués aux participants. Vous aurez l'occasion de retirer votre consentement si ces renseignements affectent votre volonté de participer au projet de recherche.

Tous les participants peuvent communiquer avec la chercheuse après la cueillette de données.

Contact avec la chercheuse

Si vous avez des questions concernant cette recherche, prière de communiquer avec Frédérique Gingras au 819-663-9221 poste 13145. Nous accepterons de virer les frais de communication.

Accès à la synthèse des résultats la recherche

Vous pouvez recevoir une synthèse des résultats de la recherche. Veuillez inscrire votre nom et votre adresse courriel si vous souhaitez la recevoir.

Nom du participant : _____

Adresse courriel du participant :

Remerciements

Il est grandement apprécié que vous accordiez du temps à cette recherche. Votre participation permet d'obtenir de nouvelles données de recherche sur la FMS. Je tiens personnellement à vous remercier de votre collaboration à la réalisation de cette recherche.

Signature du formulaire de consentement

En signant cette lettre, vous déclarez avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à vos questions sur votre participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, vous consentez librement à prendre part à cette recherche. Vous savez que vous pouvez vous retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse :
(ou de son représentant)

Frédérique Gingras

Date :

Nom : Gingras

Prénom : Frédérique

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer

avec

Frédérique Gingras

,

Conseillère
pédagogique,

au numéro de téléphone suivant : (819) 662-9221 poste 13152 ou à l'adresse de courriel suivante :

gingrasf@cssd.gouv.qc.ca

ANNEXE J

NIVEAU DE LITTÉRATIE DANS L'ÉTUDE DU PEICA (2012 : 47)

Tableau 1.3

Description des niveaux de compétence en RP-ET et exemples de tâches que les personnes sont capables d'accomplir pour chacun des niveaux de compétence

Niveau (étendue des scores)	Compétences, aptitudes ou capacités	Quelques exemples de tâches que les personnes peuvent accomplir
Inférieur au niveau 1 (0-240)	Les personnes disposent des capacités requises en TIC pour effectuer des tâches dont l'objectif est clairement énoncé et pour lesquelles les opérations nécessaires sont réalisées dans une seule application qui leur est familière. Mais leurs capacités se limitent à résoudre des problèmes simples et bien définis comportant un nombre réduit d'étapes et d'opérateurs, l'utilisation d'une seule fonction, sans inférence ou transformation de l'information.	Naviguer sur Internet
Niveau 1 (241-290)	Les personnes peuvent résoudre des problèmes qui comportent un objectif explicitement énoncé et qui impliquent un nombre d'étapes relativement peu élevé, de même que l'utilisation d'une quantité réduite d'opérateurs dans un environnement familier.	Classer des courriers électroniques dans des dossiers préexistants
Niveau 2 (291-340)	Les personnes sont capables de naviguer sur plusieurs pages pour trouver l'information nécessaire à la résolution de problèmes qui nécessitent plusieurs étapes et opérateurs. Elles sont en mesure de contrôler leur progression vers la solution et de faire face à des imprévus ou à des impasses. Elles peuvent procéder à l'intégration et au raisonnement par inférence.	Répondre à une demande de renseignements à partir d'une feuille de calculs et du courrier électronique
Niveau 3 (341-500)	Les personnes peuvent accomplir des tâches qui impliquent plusieurs applications, un nombre élevé d'étapes et des impasses, ainsi que la découverte et l'utilisation de commandes adaptées aux circonstances dans un environnement pouvant être peu familier. Elles peuvent également établir un plan d'action pour arriver à une solution et superviser sa mise en œuvre, tout en faisant face à des imprévus ou à des impasses.	Gérer plusieurs demandes de réservation d'une salle de réunions pour une date donnée à l'aide d'un système de réservation
Non-répondants de l'évaluation de la RP-ET	Regroupe les personnes qui n'ont aucune expérience informatique, celles qui ont échoué au test informatique de base ainsi que celles qui avaient une certaine expérience informatique mais qui ont choisi de ne pas passer le test informatisé. Les personnes classées dans cette catégorie ont passé la version papier-crayon du test et, de ce fait, n'ont pas pu obtenir de score à l'échelle des compétences de la RP-ET.	

Sources : OCDE (2013a); Statistique Canada, Emploi et Développement social Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2013). Adapté par l'Institut de la statistique du Québec.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Académie Française. (2019). Compétence. *Dictionnaire de l'Académie française* (9^e éd.). <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9C3231>
- Académie Française. (2019). Conception. *Dictionnaire de l'Académie française* (9^e éd.). <http://www.academie-francaise.fr/le-dictionnaire/la-9e-edition>
- Adant, D. (2009). *Compréhension en lecture : portrait d'élèves en difficulté d'apprentissage au début du secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8006>
- Altet, M. (2008). Chapitre 6. Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels pour les savoirs. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay. (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 91-105). De Boeck Supérieur.
- Anadón, M. (2018). Chapitre 1: Les repères sociaux et épistémologiques. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p. 17-50) (p. 17-50). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Arseneau, I. (2012). *La conception des sciences d'élèves de 4^e secondaire dans le contexte d'une démarche inspirée de « l'îlot de rationalité » sur la question des changements climatiques* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus UL. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/22dc4d70-fccc-4c2e-bce5-9ac2d1a45bdc>
- Astolfi J.-P., Darot, É, Ginsburger-Vogel, Y. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. De Boeck Université.
- Bader, B., Arseneau, I. et Therriault, G. (2013). Conception des sciences d'élèves de 4^e secondaire engagés dans une démarche interdisciplinaire d'enseignement des sciences sur les changements climatiques. *Éducation relative à l'environnement*, 11, 99-118.
- Baker, L. et Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly*, 34(4), 452-477.
- Barbeau Brunelle, É. (2017). *Description du sens que donnent les enseignantes et les enseignants du secondaire à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/10622>

- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la *Revue des sciences de l'éducation. Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Baron, A, Chudy, A et Férir, G. (2017). Enseigner le français en lycée professionnel : exemples de pratiques, *Le français aujourd'hui*, 4(199), 105-124. <https://doi.org/10.3917/lfa.199.0105>
- Barron, K. E. et Hulleman, C. S. (2015). Expectancy-value-cost model of motivation. *Psychology*, 84, 261-271. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26099-6>
- Bawden, R. et Duffy, G. G. (1979). *Teacher conceptions of reading and the impact on instructional behavior*. Michigan State University.
- Beaudoin, M., Nadeau, M.-F. et Lessard, A. (2023). S'appuyer sur les perceptions des élèves du primaire pour favoriser la qualité des interactions en classe : élaboration et validation d'un questionnaire. *Revue de psychoéducation*, 52(1), 242–266. <https://doi.org/10.7202/1099295ar>
- Beck, L.L., Perfetti, C.A., et McKeown, M.G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506- 521. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.74.4.506>
- Belhadjin, A, de Peretti, I et Lopez M. (2017). Quel français au lycée professionnel? *Le français aujourd'hui*, 4(199), 5-16. <https://doi.org/10.3917/lfa.199.0005>
- Berger, M.-J. et Desrochers, K. (2011). *L'Évaluation de la littératie*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action formation* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517/>
- Bergeron, L., Samson, G. et Rousseau, N. (2018). Donner le goût de l'école par l'entremise du stage en formation qualifiante. Les défis liés à l'accompagnement selon les élèves. Dans S. Ouellet. (dir.). *Soutenir le goût de l'école* (2^e éd., p. 173-194). Presses de l'Université du Québec.
- Berr, E. (2008). Quel développement pour le XXI^e siècle? Réflexions autour du concept de la soutenabilité du développement. *Cahiers du GRETha*, 4, 1-62. <http://edu6014.teluq.ca/1-1-theories-du-developpement/>

Berthiaume, R., Anctil, D., Bourcier, A., Brossard, S., Luquette, M. et Daigle, D. (2020). *Le vocabulaire pour mieux lire et écrire. Plus de 300 activités sur le sens, la forme et l'utilisation des mots – 6 à 12 ans*. Chenelière Éducation.

Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.

Bilodeau, K. (2017). *Pratiques pédagogiques et développement de savoirs signifiants en formation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/28004/1/32989.pdf>

Bishop, M.-F. et Fradet-Hannoyer, M. (2023). La didactique du français : un domaine en mutation, *Repères*, 67, 7-21. <https://doi.org/10.4000/reperes.5681>

Bissonnette, A. (2018). Une faible littératie influence l'emploi et la santé des immigrants au Québec. *Psycause: revue scientifique étudiante de l'École de psychologie de l'Université Laval*, 8(1), 9-18. <https://doi.org/10.51656/psycause.v8i1.10109>

Bou-Serdane, I. (2015). Conceptions d'enseignants marocains du primaire à propos des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en œuvre pour actualiser la pédagogie de l'intégration. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 165-184. <https://doi.org/10.7202/1036037ar>

Boutet, M., Arsenault, M., Ferland, L., Francoeur, L. et Gagné, L. (2016). Le pari de l'accompagnement pour la formation de praticiens réflexifs de l'enseignement : possibilités et limites d'un système de stages. *Approches inductives*, 3(1), 189-218. <https://doi.org/10.7202/1035199ar>

Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique*. Presses de l'Université du Québec.

Boyer, P. et Boisvert, M. (2020). Chapitre 13 : La prise en compte des compétences linguistiques dans la formation professionnelle : défis et pistes d'intervention. Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir). *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 305-322). Presses de l'Université du Québec.

Brassard, I., Moreau, A. C., Tremblay, K. N., Jolicoeur, E. et Beaulieu, J. (2021). Recension des écrits sur les pratiques d'enseignement en littératie intégrant des technologies numériques auprès d'élèves en situation de handicap. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 14. <https://doi.org/10.7202/1086913ar>

Brigo, F., Otte, W. M., Igwe, S. C., Tezzon, F. et Nardone, R. (2015). Clearly written, easily comprehended? The readability of websites providing information on epilepsy. *Epilepsy & Behavior*, 44, 35-39. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2014.12.029>

- Brophy, J. E. (1985). Teacher-student interaction. Dans J. B. Dusek (dir.). *Teacher expectancies*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Brophy, J. E. et Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. Dans M. C. Wittrock (dir.). *Handbook of research on teaching*. Macmillan.
- Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
<https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Bruner, J. (2000). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Retz.
- Capt, V. et Lebreton-Reinhard, M. (2021). Quels supports composites pour quels savoirs multimodaux ? *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 13.
<https://doi.org/10.7202/1077703ar>
- Carboni, R. (2007). *L'effet du tutorat par les pairs sur la compréhension en lecture d'élèves en milieu défavorisé* [Mémoire de maitrise, Université du Québec   Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/694/>
- Carignan, I., Simbagoye, A., Chamberland, J. et Roy-Charland, A. (2017). Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres. * ducation et francophonie*, 45(2), 194-213.
<https://doi.org/10.7202/1043535ar>
- Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de deux stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.367>
- Carr, N. (2008). Is Google making us stupid?. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107(2), 89-94. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2008.00172.x>
- Cartier, S. (2003). Apprendre en lisant à l' cole. Intervenir auprès d'élèves du secondaire qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Dans N. Rousseau et L. Langlois (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices* (p. 157-180). Presses de l'Université du Québec.
- Charbonneau, J. Samson, G. et Rousseau, N. (2014). Rôle des superviseurs de stage en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi. * ducation et francophonie*, 42(1) 95-112. <https://doi.org/10.7202/1024567ar>
- Charmeux, E. (1976). Construire une pédagogie de la lecture. *Communications et Langages*, (31), 5-22. https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1976_num_31_1_4316

Chevallard, Y. (1985). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. Dans J.-M. De Ketele (dir.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?* (p. 31-59). De Boeck.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2e éd.). La Pensée sauvage.

Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 327-352. <https://doi.org/10.7202/009936ar>

Clark, K. (2008). *Stratégies gagnantes en lecture préscolaire*. Chenelière Éducation.

Clerc, I. (2019). Quelles règles d'écriture se donner pour communiquer avec l'ensemble des citoyens du Québec? *Études de linguistique appliquée*, (195), 305-324. <https://doi.org/10.3917/ela.195.0305>

Comité-conseil sur les programmes d'études (CCPE). (2008, mai). *Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur l'approbation du programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Chapitre 5 et programmes d'études du Parcours de formation axée sur l'emploi*. Gouvernement du Québec.

Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). (2007). *État de l'apprentissage au Canada : pas le temps de s'illusionner*. <http://www.cdeacf.ca/actualite/2007/02/02/etat-lapprentissage-canada-temps-sillusionner>

Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. SAGE Publications Inc.

CTREQ. (2017). *Lire pour le plaisir! Des actions efficaces pour motiver les jeunes de 10 à 20 ans*. Réseau des instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative du Québec. <https://www.ctreq.qc.ca/projets/lire-plaisir-actions-efficaces-motiver-jeunes-de-10-a-20-ans/>

Daigle, D. et Berthiaume, R. (2021). *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Décomposer les objets d'enseignement en microtâches pour les rendre accessibles à tous les élèves*. Chenelière Éducation.

Damboise, C., Fortier, S., Arsenault, L., Prud'homme, A.-C. et Leblanc, M. (2021). Expériences d'accompagnement de futurs enseignants ou d'enseignants débutants à différents ordres d'enseignement. *Phronesis*, 10(2-3), 6-23. <https://doi.org/10.7202/1081783ar>

Davison A. et Kantor, R. N. (1982). On the failure of readability formulas to define readable texts: A case from adaptations. *Reading Research Quarterly*, 17, 187-209. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/747483>

Day, S. B. et Goldstone, R. L. (2012). The import of knowledge export: Connecting findings and theories of transfer of learning. *Educational Psychologist*, 47(3), 153-176. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00461520.2012.696438>

De Broucker, P. (2005). *Without a Paddle: What to do About Canada's Young Drop-Outs* [Rapport]. Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjLhJj2lKOEAXWW5ckDHSDkCDMQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Foaresource.library.carleton.ca%2Fcprn%2F39461_en.pdf&usg=AOvVaw16L3DD6WXd9Ycw8UCU1J8R&opi=89978449

Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Dussault, M., Richer, J. et Mercier, J. (2005). Évolution des conceptions relatives à l'enseignement, à l'apprentissage et aux technologies de l'information et de la communication chez des enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 583-614. <https://doi.org/10.7202/012359ar>

DeFord, D. E. (1985). Validating the construct of theoretical orientation to reading. *Reading Research Quarterly*, 20(3), 351-367. <https://doi.org/10.2307/748023>

Delarue-Breton, C. et Bautier, É. (2019). Littératie scolaire : ambitions exigeantes, difficultés de mise en œuvre. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (183-184), 1-13. <https://doi.org/10.4000/pratiques.7011>

Dembri, N. (2016). The Role of Textual Enhancement in Minimising Errors in Paragraph Writing. *Revue des sciences sociales*, (22). <http://revues.univ-setif2.dz/index.php?id=1810>.

Denis, J., Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2019). Introduction : les approches inductives dans la collecte et l'analyse des données. *Approches inductives*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1060042ar>

Deppeler, J. (2010). Professional learning as collaborative inquiry: Working together for impact. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 180-197). Routledge.

Déry, C. (2022). De lecteurs à producteurs d'images ou pourquoi et comment introduire l'essai photographique en géographie au primaire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 15. <https://doi.org/10.7202/1091403ar>

Deschenaux, F. et Laflamme, C. (2007). Analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées : la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif? *Recherches qualitatives*, 27(2), 5-27. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

- Develay, M. (1992). De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire. ESF.
- Diallo, M. S. et Fall, O. T. (2019). Expériences inductives et recherche qualitative collective. *Approches inductives*, 6(1), 38-60. <https://doi.org/10.7202/1060044ar>
- Dignard, H. (2015). *Lire pour apprendre, comprendre et agir*, [enregistrement vidéo]. Le centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine : Hervé Dignard.
<http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=1&record=19266600124910848829>
- Duchesne, C. (2010). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 95-115. <https://doi.org/10.7202/043988ar>
- Dumais, C. (2015). L'évaluation formative pour permettre le développement de la compétence à communiquer oralement. *Québec français*, (175), 6-8.
<https://www.erudit.org/en/journals/qf/2015-n175-qf02472/81371ac/>
- Dumais, C. et Bergeron, R. (2012). Comprendre des textes à l'oral et à l'écrit : Présentations. *Québec français*, (164), 52-53. <https://id.erudit.org/iderudit/65892ac>
- Duplessis P. (2008). Les conceptions des élèves au centre de la didactique de l'information ? *Séminaire du GRCDI*, « Contextes et enjeux de la culture informationnelle, approches et questions de la didactique de l'information », Rennes, 12 septembre 2008. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01468722
- Durocher, M. (2016). Analyse discursive et approche inductive : Justin Trudeau et les enjeux de pouvoir produisant le politicien célèbre. *Approches inductives*, 3(2), 138-165. <https://doi.org/10.7202/1037917ar>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random house.
- Équipe de recherche en littératie et inclusion. (2017). *Définition de la littératie (12 octobre 2017)*. http://w3.uqo.ca/erli/?page_id=1416
- Fayol, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit. Dans M. Kail, M. Fayol et D. Bassano (dir.), *L'acquisition du langage (volume 2) : le langage en développement au-delà de 3 ans* (p. 183-213). Presses universitaires de France.
- Fear, K. L. (1990). *Differences in teacher conceptions related to practices in writing instruction*. Michigan.
- Fives, H. et Gill, M. G. (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge.

Foddy, W. (1993). *Constructing questions for Interviews and Questionnaires. Theory and Practice in Social Science*. Cambridge University Press.

Fortier, S. et Therriault, G. (2019). Entre croyances et pratiques d'enseignants. Soutenir le développement professionnel d'enseignants débutants : premières assises d'un dispositif d'accompagnement pour l'arrimage entre les croyances et les pratiques. *Éducation & Formation*, 10(2-3), 114-127. <https://doi.org/10.7202/1081788ar>

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives de recherche*. Chenelière Éducation.

Franssen, A. (1996). Le sujet de la sociologie. *Recherches sociologiques*, 3, 99-113. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwik2eOLmKOEAxUH5ckDHXbQDYMqFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Fsharpoint.uclouvain.be%2Fsites%2Frsa%2FArticles%2F1996-XXVII-3_11.pdf&usq=AOvVaw3PqfrEG2XzFTB42ThjxFj2&opi=89978449

Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500–518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M., K. et Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-256. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3

Gagnon, S. (1999). Projet de lecture pour les élèves en difficulté : L'art de motiver nos plus faibles. *Québec français*, 114, 52-53. <https://id.erudit.org/iderudit/56185ac>

Garcia Cedillo, I. et Fletcher, T. (2010). Attending to diversity: A professional learning program in Mexico. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 162-171). Routledge.

Geva, E. et Farnia, F. (2012). Developmental changes in the nature of language proficiency and reading fluency paint a more complex view of reading comprehension in ELL and EL1. *Reading and Writing*, 25(8), 1819-1845. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9333-8>

Ghersi, G. (2014). *Formation à distance et développement : Portrait historique de la notion de développement*, EDU6014, TÉLUQ. <http://edu6014.teluq.ca/1-concepts/1-1-theories-du-developpement/>

Giasson, J. (1992). Stratégies d'intervention en lecture : quatre modèles récents. Dans C. Préfontaine & M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture! : enseignement et apprentissage! : et actes du Colloque Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture* (p. 219- 239). Éditions Logiques.

Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2e éd.). Gaëtan Morin éditeur.

Giasson, J. (2008). *La compréhension de lecture*. De Boeck Supérieur.

Giasson, J. (2011). *La lecture – Apprentissages et difficultés*. Gaëtan Morin éditeur.

Gillet, A. (2009). La carrière des superviseurs comme mode d'adaptation aux transformations de leur travail. *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, 4(2), 148- 170. <https://doi.org/10.7202/037445ar>

Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. De Boeck.

Gingras, F. (2018). *La bande dessinée et la valeur accordée à la tâche comme indicateur de la motivation à lire de jeunes lecteurs non experts inscrits au programme de formation à un métier semi-spécialisé* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Semaphore. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1392/>

Giordan, A. (1995). *Les conceptions de l'apprenant comme tremplin de l'apprentissage*. <https://www.andregiordan.com/articles/apprendre/concepttapp.html>

Giordan, A. (1996). Les conceptions de l'apprenant : Un tremplin pour l'apprentissage. *Sciences humaines Hors série*, 12, 48-50.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwillIq5maOEAxWh4ckDHYBQDIQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.andregiordan.com%2Fapprendre%2FLes%2520conceptions%2520de%2520l-apprenant%2520comme%2520tremplin%2520pour%2520l-apprentissage.pdf&usg=AOvVaw1evw38ZaTADeshhL6_HG9X&opi=89978449

Giordan, A, et de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux conceptions scientifiques*. Delachaux et Niestlé.

Giordan A, et de Vecchi, G. (1994). *Les origines du savoir : Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Delachaux et Niestlé.

Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-16.
<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Goldman, S. R. et Rakestraw, J. A. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. Dans M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research* (Vol.3, p. 311–336). Erlbaum.

Goodman, J. I., Hazelkorn, M., Bucholz, J. L., Duffy, M. L. et Kitta, Y. (2011). Inclusion and graduation rates: what are the outcomes? *Journal of Disability Policy Studies*, 2(4), 241- 252. <https://doi.org/10.1177/1044207310394449>

Gough, P. B. et Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Gouvernement du Canada. (2023). *Explorer les carrières par compétences essentielles*. <https://www.guichetemplois.gc.ca/habilitesessentiel?lang=fra>

Graesser, A. C., McNamara, D. S. et Kulokowich, J. M. (2011). Coh-matrix: Providing multilevel analysis of text characteristics. *Educational Researcher*, 40(5), 223–234. <https://doi.org/10.3102/0013189X11413260>

Grangeat, M. et Lepareur, C. (2019). Rôle du feedback enseignant sur l’auto-régulation des apprentissages. *Évaluer : journal international de recherche en éducation et formation – e-JIREF*, 5(2), 5-28. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/191>

Granger, N. et Moreau, A. C. (2020). Coplanifier le rehaussement des compétences en littératie des élèves au secondaire en contexte de coenseignement. *Éducation et francophonie*, 48(2), 78–96. <https://doi.org/10.7202/1075036ar>

Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, 26(1), 5-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X026001005>

Guay, A. (2010). *Évaluation de réponses orales plutôt qu’écrites aux questionnaires sur la lecture de textes narratifs : un meilleur moyen pour permettre aux garçons de 5^e secondaire d’exprimer leur compréhension* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/3595/>

Halté, J. F. (1992). *La didactique du français*. Presses universitaires de France.

Hardy, M. et Ménard, L. (2008). Alternance travail-études : les effets des stages dans la formation professionnelle des élèves. *Revue des sciences de l’éducation*, 34(3), 689-709. <https://doi.org/10.7202/029514ar>

Hébert, M. et Lafontaine, L. (2010). *Littératie et inclusion : Outils et pratiques pédagogiques*. Presses de l’Université du Québec.

Hessler, K. E. (2015). Health literacy and law: Empowering libraries to improve access to consumer health information and ACA compliance. *The Serials Librarian*, 69(3-4). <https://doi.org/10.1080/0361526X.2015.1105767>

Hirschberg, I., Seidel, G., Strech, D., Bastian, H., & Dierks, M. L. (2013). Evidence-based health information from the users' perspective—a qualitative analysis. *BMC Health Services Research*, 13(1), 405-429. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-13-405>

Hoover, W. A. et Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF00401799>

Houde, P. (2019). *Stratégies pédagogiques pour favoriser la responsabilisation chez des élèves présentant des difficultés* doctorat de comportement dans un contexte d'apprentissage du français au secondaire [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9333/>

Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratique de l'éducation*. Peter Lang.

Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF éditeur.

Hull, G. et Schultz, K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of educational research*, 71(4), 575-611. <https://doi.org/10.3102/00346543071004575>

Humbecq, B., Lahaye, W., Balsamo, A. et Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664. <https://doi.org/10.7202/016280ar>

Institut de la statistique du Québec. (2003). *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Rapport québécoise de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) 2003*[Rapport]. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/developper-competences-litteratie-defi-porteur-avenir>

Irwin, J. W. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Prentice-Hall.

Irwin, J. W. (1991). *Teaching reading comprehension processes* (2e éd.). Prentice-Hall.

Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes* (3e éd.). Allyn and Bacon.

Issaieva, É. et Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : Validation d'échelles et études de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31- 61. <https://doi.org/10.7202/1024925ar>

Joannert, P. (2014). Évaluer des compétence? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il? Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 35-55). De Boeck.

Joigneaux, C. (2019). La littératie, entre cognitivisme et culturalisme. *Pratiques*, (183-184), 1-12. <https://doi.org/10.4000/pratiques.7042>

Joyal, F. et Samson, G. (2009). Quels critères d'employabilité pour des jeunes en difficulté? Dans N. Rousseau (dir.). *Enjeux et défis associés à la qualification : la quête d'un premier diplôme d'études secondaire* (p. 234-248). Presses de l'Université du Québec.

Kaboré, N. D., Frenette, É. et Hébert, M.-H. (2022). Revue systématique sur les pratiques évaluatives probantes en évaluation formative à l'enseignement primaire et secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(1). <https://doi.org/10.7202/1096356ar>

Kahn, S. et Rey, B. (2016). La notion de compétence : une approche épistémologique. *Éducation et francophonie*, 44(2), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1039019ar>

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Kissner, E. (2006). *Summarizing, Paraphrasing and Retelling*. Heinemann Edition

Klare, G. R. (1984). Readability. Dans P. D. Pearson, R. Barr, M. Kamil et P. Mosenthal (dir.), *Handbook of reading research* (p. 681-744). Longman.

Kortering, L.J. et Christenson, S. (2009). Engaging students in school and learning: The real deal for school completion. *Exceptionality*, 17, 5-15. <https://doi.org/10.1080/09362830802590102>

Kvale, S. (1983). The qualitative research interview: A phenomenological and hermeneutical mode of understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14(2), 171-196. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1163/156916283X00090>

Laberge, D. et Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0010-0285(74)90015-2)

Lacelle, N. (2009). *Modèle de lecture spectacle, à intention didactique, de l'oeuvre littéraire et de son adaptation filmique* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. www.archipel.uqam.ca/2537/

Lacelle, N. (2014). Du roman au jeu: Parcours didactiques de lecture multimodale en contexte scolaire. *Mémoires du livre/Studies in Book Culture*, 5(2).
<https://doi.org/10.7202/1024777ar>

Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique - LMM@. Outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.

Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A.C. et Laroui, R. (2016). Définition de la littératie. *Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie*.
<https://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/>

Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. Presses de l'université du Québec.

Landry, C. et Serre, F. (1994). *École et entreprise : vers quel partenariat?* Presses de l'Université du Québec.

Landry, N. et Tellier, A.-S. (2016). *L'éducation aux médias à l'ère numérique. Entre fondations et renouvellement*. Les Presses de l'Université de Montréal.

Lane, S. D., Huntington, S. J., Satterly, L. B., Rubinstein, R. A., Keefe, R. H. et Project Student Researchers, A. (2017). Filling out the forms: Health literacy among the uninsured. *Social work in health care*, 56(8), 686-699.
<https://doi.org/10.3390/ijerph16214300>

Langlois, Pierre. (2021). La littératie au Québec : un bilan qui s'améliore, des enjeux qui persistent. *Fondation pour l'alphabétisation et le Fonds de solidarité FTQ*.
<https://fondationalphabetisation.org/wp-content/uploads/2021/09/AlphaReussite-Etude-2021.pdf>

Langlois, P. (2022). Projection de l'indice de littératie au Québec en 2022 : un progrès qui met en lumière un enjeu important. *Fondation pour l'alphabétisation*.
<https://fondationalphabetisation.org/alphareussite5/>

Lapointe, P., Archambault, J. et Chouinard, R. (2008, oct.). *L'environnement éducatif dans les écoles publiques et la diplomation des élèves de l'Île de Montréal* [Rapport de recherche]. Université de Montréal.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjSiriuanaOEAxV0zMkDHQQoCnQQFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.cgt.sim.qc.ca%2Fwp-content%2Fuploads%2F2021%2F06%2FEMD-ENVIRONNEMENT_EDUCATIF_DIPLOMATION.pdf&usg=AOvVaw2GJEgGwarrJi2XcmzeHG9-&opi=89978449

- Larousse. (2019). Conception, *Dictionnaire de français en ligne*.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>
- Larousse. (2023). Môme, *Dictionnaire de français en ligne*.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A8me/10910896>
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Laverdière, V. (2008). *La conception et la mise en œuvre de l'approche par compétences chez les enseignantes et les enseignants en histoire dans les collèges du Québec* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus.
<https://corpus.ulaval.ca/entities/person/14fc90c9-211b-488e-9632-54705295ec39>
- Lavertu, N. (2005). *Conception de la réussite scolaire chez des élèves de quatrième et cinquième secondaire inscrits en option art dramatique* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/8126/>
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- Lefebvre, S., Deaudelin, C., Lafortune, L. et Loïselle, J. (2003). Implantation d'une innovation, conceptions d'enseignantes et d'enseignants du primaire relatives aux TIC. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (p. 239-263). Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur? Dans F. Audigier et N. Tutiaux Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (p. 27-50). De Boeck.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Lemieux, A. (2021). M/edia/tions : assises théoriques relatives aux questions d'équité, de diversité, d'inclusion et d'accessibilité (edia) pour l'enseignement de la littérature avec le numérique. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 14.
<https://doi.org/10.7202/1086912ar>
- Lemire, V. (2010). *Obstacles à la persévérance scolaire d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage à l'éducation des adultes* [Mémoire de maîtrise,

Université de Montréal]. Papyrus.

<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4740>

Leray, C. et Bourgeois, I. (2016). Chapitre 16. L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois. (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (6^e éd.) (p. 427-454). Presses de l'Université du Québec.

Lessard, G., Deschênes, G., Anwandter Cuellar, N., Bergeron, J. et Leroux, M. (2020). La situation-problème mathématique à l'école primaire : ce que les conceptions d'enseignantes nous révèlent. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(3), 7-37.
<https://doi.org/10.7202/1075986ar>

Lévesque, J.-Y. et Lavoie, N. (2005). Les conceptions et les interventions des enseignantes du premier cycle du primaire au regard de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture [Rapport de recherche]. Université du Québec à Rimouski.

Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A user's guide* (3^e éd.). Sage.

Logan, G. D., Taylor, S. E. et Etherton, J. L. (1999). Attention and automaticity: Toward a theoretical integration. *Psychological Research*, 62, 165-181.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s004260050049>

Lopez, A., Jr. (2012). *The impact of interest on reading motivation for a struggling Mexican American adolescent reader* [Mémoire de maîtrise, The University of Texas-Pan American]. ProQuest Dissertations et Theses Global database.

Lupton, M. (2008). Information literacy and learning. [Thèse de doctorat, Queensland University of Technology]. <https://eprints.qut.edu.au/16665/>

Marcel, J.-F. et Veyrac, H. (2012). L'efficacité des pratiques enseignantes au travers des rapports d'inspection : Le cas de l'enseignement agricole public français. *Phronesis*, 1(3), 33-54. <https://doi.org/10.7202/1012562ar>

Margolinas, C. et Wozniak, F. (2009). Usage des manuels dans le travail de l'enseignant : l'enseignement des mathématiques à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 59-82. <https://doi.org/10.7202/038729ar>

Martin, D. (1997). Pratiques d'enseignantes associées au primaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(2), 205-222. <https://doi.org/10.7202/1017328ar>

Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. De Boeck.

Mazalon, É., Gagnon, C. et Roy, S. (2011). Le développement de l'alternance en formation professionnelle dans un contexte québécois. *Recherches en éducation et*

formation des adultes, 6, 73-85. <https://certarecherche.ca/documentation/le-developpement-de-lalternance-en-formation-professionnelle-dans-un-contexte-quebecois/>

Meirieu, P. (2005). *Didactique*.
<https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/didactique.htm>

Migne, J. (1970). Pédagogie et représentations. *Éducation permanente*, 2, 11-29.

Miles, M. B. (1979). Qualitative Data as an Attractive Nuisance: The Problem of Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 590-601.
<https://doi.org/10.2307/2392365>

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.

Mills, H. et Clyde, J. A. (1991). Children's Success as Readers and Writers: It's the Teacher's Beliefs That Make the Difference. *Young Children*, 46 (2), 54-59.
<https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.3>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2005). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Gouvernement de l'Ontario.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2023). *Compétence de niveau 3*. Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/adultes/references/litteratie/peica/resultats-2012/niveau-3/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Direction de la valorisation et de la formation du personnel enseignant. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles: profession enseignante*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Parcours de formation axée sur l'emploi*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formati on_jeunes/PFEQ_Chap_05.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008b). Chapitre 10 : Préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé dans *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008c). Chapitre 10 : Préparation au marché du travail. Dans *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.

Ministère des Transports. (2013). *Répertoire des dispositifs de signalisation routière du Québec – Accueil*. <http://www.rsr.transports.gouv.qc.ca>

Moreau, A. C., Leclerc, M. et Stanké, B. (2013). L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité. *Éducation et francophonie*, 41(2), 35-61. <https://doi.org/10.7202/1021026ar>

Mormont, M. (2005). Alphabétisation, travail et insertion socioprofessionnelle dans la région de Bruxelles capitale. Contexte et enjeux. *Lire et Écrire Bruxelles*. <https://lire-et-ecrire.be/Alphabetisation-travail-et>

Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.

Mottier Lopez, L. (2016). La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 44(2), 152-171. <https://doi.org/10.7202/1039026ar>

Mottier Lopez, L., Girardet, C., Mazambi Bendela, P.P., Constenla Martinez, N., Elisme, E., Gibert, S.R.T., Lyu, X., Roth, M., Sauret, O. et Seguel Tapia, F.A. (2022). Quand la co-construction d'un référentiel devient un moyen d'apprendre : expériences de doctorantes et doctorants, le cas d'un référentiel pour évaluer des textes scientifiques. *La revue LEeE*, (3). <https://doi.org/10.48325/rleee.003.09>

Neugebauer, S.R. (2011). *A Reader, Inside and Out: Exploring More Ecologically Valid Understandings of Reading Motivation*. Harvard University.

Nguyên-Duy, V. et Luckerhoff, J. (2007). Constructivisme/positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition? *Recherches qualitatives*, (5), 4-17. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Nicholson, A.C. (2013). *Reading Motivation and Comprehension in Students with Learning Disabilities*. [Mémoire de maîtrise, Western Illinois University]. ProQuest Dissertations & Theses Global database.

Nizet, I. (2016). Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 44(2), 109-125. doi: <https://doi.org/10.7202/1039024ar>

Noirfalise, R. (1991). Connaissances ou capacités. *Repères*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.7202/1039019ar>

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2014). *L'Évaluation des compétences des adultes : Manuel à l'usage des lecteurs*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264204126-fr>

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2019). *Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves* (Summary). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/35e1cd9d-fr>.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques (RCRPP). (2005). *De l'école à la vie active : une transition difficile pour les jeunes adultes peu qualifiés*. Éditions OCDE et RCRPP.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.

Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1598/RRQ.40.2.3>

Pearson, P. D. (1974, 1975). The effects of grammatical complexity on children's comprehension, recall, and conception of semantic relations. *Reading Research Quarterly*, 10, 155–192. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/747180>

Perfetti, C. A., Landi, N., et Oakhill, J. (2005). the acquisition of reading comprehension skill. Dans M. J. Snowling et C. Hulme (dir.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227- 247). Blackwell Publishing. [www.pitt.edu/~perfetti/PdF/acquisition%20\(oakhill%20chapter\).pdf](http://www.pitt.edu/~perfetti/PdF/acquisition%20(oakhill%20chapter).pdf)

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514. <https://doi.org/10.7202/031969ar>

Perrenoud-Aebi, C. (1997). *Enseigner l'écriture. Paroles d'enseignants. Collection Cahiers des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie*, (84). Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18584>

Pirès, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer et A. P. Pirès. (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-172). G. Morin.

PISA. (2000). *Mesurer les connaissances et compétences des élèves*. www.PISA.oecd.org.com.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Presses Universitaires de France.

Pourtois, J. P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2013). *Parents partenaires de l'éducation. Expérience pilote à l'école maternelle* [Rapport finale de recherche]. Fédération Wallonie-Bruxelles. Université de Mons.

Prodeau, M. et L'Hermitte Matrand, M. (2010). Littératie et socialisation. *Le français aujourd'hui*, 3(170), 127-140. <https://doi.org/10.3917/lfa.170.0127>

Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA). (2012). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXI^e siècle*. Gouvernement du Québec. <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/peica.html>

RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Education.

Régnier, J. C. (2000). *Auto-évaluation et autocorrection dans l'enseignement des mathématiques et de la statistique Entre praxéologie et épistémologie scolaire* [Thèse de doctorat inédite, Université Marc Bloch-Strasbourg II]. <https://theses.hal.science/tel-00361408>

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (RCRLA). (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : trousse d'intervention appuyée sur la recherche*. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.

- Resnick, L. B. (1991). Shared cognition. Thinking as social practice. Dans L. B. Resnick, J. M. Levine et S. D. Teasley (dir.), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 1-20). American Psychological Association.
- Resnick, L. B. (1994). Situated rationalism: Biological and social preparation for learning. Dans L. A. Hirschfeld et S. A. Gelman (dir.), *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture* (p. 474-493). Cambridge University Press.
- Reuter, Y. (2023). Point de vue : Heureux comme un enseignant dans une pédagogie « alternative » ?. *Phronesis, 12*, 48-59. <https://doi.org/10.7202/1097136ar>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Dominique Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux de didactique*. De Boeck Supérieur.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Dominique Lahanier-Reuter, D. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux de didactique*. De Boeck Supérieur.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Dominique Lahanier Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux de didactique*. De Boeck Supérieur.
- Rey, B. (2011). Le savoir entre activité et texte : quelles conséquences pour les élèves et les pratiques d'enseignement à l'école primaire? Dans Ph. Maubant (dir.), *La place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire* (p. 193-212). Presses de l'Université du Québec.
- Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. De Boeck.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école*. De Boeck.
- Ricard, C. (2007). *Le test diagnostique qui évalue la compétence en compréhension en lecture chez les élèves en âge de s'inscrire au collégial* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/713/>
- Richardson, V. (2001). *Handbook of research on teaching*. American Research Association.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Presses universitaires de France.
- Robert, P. (2024). *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Dictionnaires Le Robert.

Robinault, K. (2006). *Le système didactique. Introduction à la didactique : notes de cours et illustrations*. Université de Lyon.

http://icar.univlyon2.fr/equipe2/master/data/cours_A3E/systeme_didactique.p df

Romero Torres, A. (2019). *Vers une société inclusive : analyse de l'ergonomie et l'utilisabilité des applications numériques fournissant des informations sur le transport public* [Résumé]. 87^e Congrès de l'ACFAS. Gatineau, Québec.

<https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/87/500/543/c>

Rosenthal, S. (2020, 11 avril). Tout le monde y gagne. Dans Les Grands Reportages de Radio-Canada, *Doc Humanité*. <https://ici.tou.tv/tout-le-monde-y-gagne>

Rousseau, N. (2012). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire*. Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N. et Bergeron, L. (2017a). La différenciation pédagogique dans le Parcours de formation axée sur l'emploi : un répertoire des possibilités à développer. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 1-25. <https://www.jstor.org/stable/90014770>

Rousseau, N. et Bergeron, L. (2017b). Le parcours de formation axée sur l'emploi : la parole aux jeunes. *McGill Journal of Education*, 52(1), 135-148.

<https://mje.mcgill.ca/article/view/9341>

Rousseau, N., Bisailon, J. M., Samson, G., Arcand, G. et Baby, A. (2009, août). *Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes ayant été identifiés élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA) au secteur jeunes (2007-AC- 118413)* [Rapport de recherche]. QISAQ.

<https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/qualification-et-insertion-socioprofessionnelle-des-jeunes-adultes-ayant-ete-identifies-eleves-handicapes-ou-en-difficulte-dapprentissage-ou-dadaptation-ehdaa-au-secteur-jeune/>

Rousseau, N., Marion, C., Fournier, H., Tétreault, K. et Paquin, S. (2016). Trajectoires d'élèves québécois inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 127–150.

<https://doi.org/10.7202/1040666ar>

Rousseau, N., Samson, G., Bergeron, L. et Théberge, N. (2007). *Bilan de recherche pour l'année scolaire 2006-2007 dans le cadre du projet « L'accompagnement à la formation professionnelle (2006-2008) »* [Rapport de recherche]. Chaire de recherche Normand-Maurice, Trois-Rivières.

Rousseau, N., Samson, G., et Ouellet, S. (2012). *Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en oeuvre du Parcours de formation axée sur*

l'emploi (2009- 2012) [Rapport de recherche no 2009-PE-130810]. Chaire de recherche Normand-Maurice ; Université du Québec à Trois-Rivières.

Rousseau, N., Tétreault, K. et Vézina, C. (2008). Parcours scolaire normatif et obtention d'un premier diplôme chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Dans J. Myre-Bisaillon et N. Rousseau. (dir.), *Les jeunes en grande difficulté : contextes d'intervention favorables* (p. 9-38). Presses de l'Université du Québec.

Rubinstein, E. L. (2018). "I Want to Provide Patrons with Good Information": Public Library Staff as Health Information Facilitators. *The Librarian Quarterly*, 88(2), 125-141. <https://doi.org/10.1086/696579>

Ruel, J., Allaire, C., Moreau, A. C. et Ndengeyingoma, A. (2018). Concevoir une information en santé pour mieux informer les personnes ayant des compétences réduites en littératie. *Repères-Dorif*, 16. <https://www.dorif.it/reperes/julie-ruel-cecile-allaire-andre-c-moreau-assumpta-ndengeyingoma-concevoir-une-information-en-sante-pour-mieux-informer-les-personnes-ayant-des-competences-reduites-en-litteratie/>

Ruel, J., Allaire, C., Moreau, A. C., Kassi, B., Brumagne, A., Delample, A., Grisard, C. et Pinto da Silva, F. (2018). *Communiquer pour tous. Guide pour une information accessible*. Santé publique France.

Ruel, J., Gingras, F., Moreau, A. C. et Grenon, M. M. (2019). L'accès à l'information sous l'angle de sa compréhensibilité: lorsque l'émetteur rencontre le récepteur. *Études de linguistique appliquée*, (195), 285-303. <https://doi.org/10.3917/ela.195.0285>

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives*, (5), 99-111. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.

Savoie-Zajc, L. (2016). Chapitre 13. L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois. (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (6^e éd.) (p. 337-364). Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2018). Chapitre 7 : La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e édition revue et mise à jour) (p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.

Scheepers, C., Werner, A.-C. et Outer, P. (2017). Enseigner et apprendre le français dans le secondaire de qualification en Belgique francophone : regards croisés. *Le français aujourd'hui*, 4(199), 27-40. <https://doi.org/10.3917/lfa.199.0027>

- Schillings, P. (2003). Des profils de motivation pour la lecture en 6e primaire: une approche différenciée. *Caractères*, 10(1), 13-21. <https://hdl.handle.net/2268/144986>
- Schillings, P., Dupont, V. et Baye, A. (2013). Le rôle de la perception de soi comme lecteur dans le développement de la compétence en lecture. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(2), 111-142. <https://doi.org/10.7202/1024417ar>
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1998). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Le pari des sciences de l'éducation* (p. 329-352). De Boeck Université.
- Shandra, C. et Hogan, D. (2008). School-to-work program participation and the post-high school employment of young adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 29(2), 177-130. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25309111/>
- Shargel, F. et Smink, J. (2001). *Strategies to help Solve our School dropout problem*. Eye on Education.
- Simard, C, Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck Université.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première : 2^e édition revue et augmentée*. De Boeck Supérieur.
- Simard, M. (2019). *Les avantages de la nécessaire mise à niveau des compétences en littératie chez les jeunes adultes admis dans les programmes techniques au collégial* [Résumé]. 87^e congrès de l'ACFAS, Gatineau, Québec. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/87/500/543/c>
- Sonnier, F. (2021). *Emotions positives à l'école, impact d'une induction émotionnelle positive sur les capacités inhibitrices et inférentielles d'élèves de CM1-CM2* [Thèse de doctorat inédite, Paris 8].
- Snow, C.E. (2002). *Reading for Understanding. Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND Education.
- Snow, C.E., Burns, M.S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Sprenger-Charolles, L., Desrochers, A. et Gentaz, É. (2018). Apprendre à lire-écrire en français. *Langue française*, 3(199), 51-67. <https://doi.org/10.3917/lf.199.0051>

- Stenner, A. J. et Burdick, D. S. (1997). *The objective measurement of reading comprehension*. MetaMetrics.
- Stercq, C. (1994). *Alphabétisation et insertion socio-professionnelle*. De Boeck Université.
- Stercq, C. (2007). Alphabétisation et insertion socio-professionnelle. Où en est-on aujourd'hui? Politiques d'alphabétisation – Alphabétisation des travailleurs. *Le journal de L'Alpha*, (61).
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi83_40aOEAxVN38kDHAVjAYgQFnoECBMQAQ&url=http%3A%2F%2Fcommun.aute-francaise.lire-et-ecrire.be%2Fimages%2Fdocuments%2Fpdf%2Fanalyses2007%2F12_alphabetisation_et_isp_161.pdf&usq=AOvVaw2y5fP5FSCPqICfx15D44d__&opi=89978449
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2^e éd.). ASCD.
- Swanson, E. et Wexler, J. (2017). Selecting appropriate text for adolescents with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 49(3), 160-167.
<https://doi.org/10.1177/0040059916670630>
- Talbot, N. et Chiasson Desjardins, S. (2023). Convergences entre l'évaluation des compétences et la pédagogie universelle : une réflexion théorique pour orienter la pratique enseignante dans les écoles primaires et secondaires au Québec. *Éducation et francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100072ar>
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Les éditions LOGIQUES.
- Tardif, S. (2004). *Les personnes analphabètes et l'emploi : utopie ou réalité?* [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal].
- Therriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire: une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel.
<https://archipel.uqam.ca/1311/>
- Trudel, L, Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exporatoire? *Recherches qualitatives*, (5), 38-45. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Turcotte, C. et Talbot, N. (2017). Élaboration d'une épreuve de compréhension en lecture en 6^e année du primaire favorisant l'articulation enseignement-apprentissage-

évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(3), 37-67.
<https://doi.org/10.7202/1048910ar>

Valencia, S.W., Wixson, K.K. et Pearson, P. David. (2014). Putting Text Complexity in Context. Refocusing on Complexity of Complex Text. *The Elementary School Journal*, 115(2), 270- 289. <http://festschrift.pdavidpearson.org/2018/05/24/putting-text-complexity-in-context-refocusing-on-comprehension-of-complex-text-valencia-s-w-wixson-k-k-pearson-p-d-2014/>

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal.

Van Geel, Samantha (2022). *Les conceptions et les pratiques enseignantes issues du cadre européen commun de référence d'enseignants de français langue seconde en Ontario* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski].
<https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/2063/>

Vandendorpe, C. (2012). De nouveaux horizons de lecture et leurs implications pour l'école. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 17-32). Presses de l'Université du Québec.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Honoré Champion.

Vezeau, C. et Bouffard, T. (2002). Relation entre la théorie implicite de l'intelligence et les buts d'apprentissage chez des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 675–692. <https://doi.org/10.7202/008338ar>

Viau, J. (2012). *Étude de la relation entre l'enseignement explicite des stratégies de lecture et l'utilisation du rappel de texte en 4^e année du primaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/7673>

Vincent, V. et Therriault, G. (2021). « En faire toujours plus » : un besoin pédagogique et des pratiques enseignantes conséquentes ? Étude de cas à l'aune du rapport au savoir et des croyances d'un enseignant de sciences humaines et sociales au secondaire. *Phronesis*, 10(2-3), 86–106. <https://doi.org/10.7202/1081787ar>

Von Glasersfeld, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 21-27. <https://doi.org/10.7202/031698ar>

Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism. A way of knowing and learning*. The Falmer Press.

Von Glasersfeld, E. (2001). The radical constructivist view of science. *Foundations of science*, 6, 31-43. <https://doi.org/10.1023/A:1011345023932>

Vultur, M. (2009). Les jeunes qui abandonnent les études secondaires ou collégiales : rapport à l'école et aux programmes d'aide à l'insertion socioprofessionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 55-67. <https://doi.org/10.7202/029923ar>

Wigfield, A. et Eccles, J.S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1006/ceps.1999.1015>

Wolf, M. (2007). *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. Harper Perennial.

Zee, M. et Koomen, H. M. Y. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology*, 64, 43-60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.007>

Zhang, H., Washington, R. et Yin, J. (2014). Improving Strategies for Low Income Family Children's Information Literacy. *Universal Journal of Educational Research*, 2(9), 655- 658. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2014.020908>

