

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**REPRÉSENTATIONS DE LA LECTURE ET DES ASPIRATIONS SCOLAIRES ET
PROFESSIONNELLES D'ÉLÈVES QUÉBÉCOIS EN DIFFICULTÉ, INSCRITS EN
CHEMINEMENT PARTICULIER DE FORMATION TEMPORAIRE**

**MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR
ISABELLE MÉDEIROS**

JUILLET 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement n°8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal 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 Montréal 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

La collaboration de plusieurs personnes a été nécessaire à la réalisation de ce projet de recherche et je tiens à les remercier.

Je tiens d'abord à remercier madame Chantal Ouellet, professeur au Département d'éducation et de formation spécialisées de l'UQAM qui a agi comme directrice de ce mémoire. Elle a su m'encadrer, me guider et me soutenir à travers ce projet avec compréhension, écoute et délicatesse. Je remercie particulièrement Mme Ouellet pour sa grande générosité, sa grande disponibilité et pour la qualité de son encadrement.

Je remercie également la direction, le personnel et plus particulièrement les élèves de l'école qui ont accepté de participer à ce projet.

Enfin, je remercie particulièrement mon conjoint, François, ainsi que mes parents pour leur soutien et leurs encouragements tout au long de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE.....	2
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	12
2.1 Survol de l'historique des mesures d'intervention en milieu scolaire au Québec.....	12
2.2 Modalités de services en lien avec les difficultés en compréhension de lecture.....	13
2.2.1 Élève à risque.....	14
2.2.2 Difficultés d'apprentissage	15
2.2.3 Processus de lecture et compétences en lecture.....	15
2.2.4 Difficultés d'apprentissage	19
2.2.5 Intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage	25
2.2.6 Cheminements particuliers de formation.....	26
2.3 Aspirations scolaire et professionnelles	31
2.4 Représentations sociales	36
2.4.1 Dimension cognitive et dimension sociale	38
2.4.2 Représentations sociales, un concept global.....	39
2.4.3 Fonctions des représentations sociales.....	39
2.5 But et objectif général.....	42
2.5.1 Objectifs spécifiques.....	42

CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	43
3.1 Approche méthodologique.....	43
3.2 Opérationnalisation de la méthodologie.....	45
3.2.1 Sélection du site et des répondants.....	45
3.2.2 Réalisation des entrevues	47
3.2.3 Analyse des dossiers scolaires	51
3.3 Traitement et analyse des données.....	52
3.4 Critères de scientificité de la recherche qualitative	56
3.4.1 Limites des méthodes de cueillette de données.....	57
3.4.2 Facteurs affectant la validité d'un travail basé sur des données d'archives.....	58
3.4.3 Biais psychosociaux de la recherche en éducation.....	58
3.4.4 Aspects déontologiques.....	59
 CHAPITRE IV	
DESCRIPTION DES CARACTERISTIQUES DES ELEVES INSCRITS EN CHEMINEMENT PARTICULIER DE FORMATION TEMPORAIRE.....	60
 CHAPITRE V	
REPRESENTATIONS DE LA LECTURE.....	67
5.1 Dimension cognitive des représentations de la lecture	67
5.1.1 Entrée dans l'écrit	67
5.1.2 Persistance des difficultés	68
5.1.3 Expériences négatives et positives en lecture	69
5.1.4 Autoévaluation de ses compétences en lecture	71
5.1.5 Synthèse et interprétation.....	72
5.2 Dimension identitaire des représentations de la lecture	75
5.2.1 Phases pragmatique et compréhensive	75
5.2.2 Synthèse et interprétation	79
5.3 Dimension fonctionnelle des représentations de la lecture	80
5.3.1 Phase projective et raisons d'apprendre à lire	80
5.3.2 Différences entre lire à la maison et lire à l'école	81
5.3.3 Synthèse et interprétation	82
5.4 Synthèse des trois dimensions et discussion.....	85

CHAPITRE VI	
REPRESENTATIONS DES ASPIRATIONS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES	87
6.1 Dimension cognitive des représentations des aspirations scolaires et professionnelles	87
6.1.1 Aspirations professionnelles	87
6.1.2 Synthèse et interprétation.....	91
6.2 Dimension identitaire des représentations des aspirations scolaires et professionnelles	93
6.2.1 Synthèse et interprétation.....	94
6.3 Dimension fonctionnelle des représentations des aspirations scolaires et professionnelles	95
6.3.1 Réflexion sur leur avenir professionnel	95
6.3.2 Synthèse et interprétation	96
6.4 Synthèse des trois dimensions et discussion	96
CONCLUSION	99
LISTE DES REFERENCES.....	104
ANNEXE A	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ENVOYE AUX PARENTS DES ELEVES.....	116
ANNEXE B	
CANEVAS D'ENTREVUE DES ELEVES.....	117

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1. Schéma du processus de lecture de Sweet et Snow (2003) et Giasson (2003)	17
2. Schéma représentant des dimensions des représentations sociales.....	41

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1. Sexe, âge, langue maternelle, année de la 1 ^{ère} mention de difficultés en lecture, niveaux scolaires ayant une mention de difficultés en lecture, services reçus en lien avec les difficultés en lecture et classement pour l'année 2007-2008	61
2. Sexe, nombre d'élèves ayant reçu des services et nombre d'élèves ayant une mention d'échec ou l'équivalent en bilan de fin d'année scolaire au primaire.....	66

RÉSUMÉ

Les changements économiques mondiaux forcent les entreprises québécoises à recruter des employés mieux formés. Dans ce contexte, certaines compétences doivent être valorisées, développées et maîtrisées dès le début de la scolarité. L'une de ces compétences est la lecture. L'apprentissage de la lecture étant un enjeu non seulement social, mais également économique, le but de cette recherche est de mieux comprendre quelles sont les représentations sociales, que se font les élèves en difficulté inscrits dans un cheminement particulier de formation temporaire, de la lecture et de leurs aspirations scolaires et professionnelles.

La recension des écrits a permis de démontrer que les difficultés en lecture seraient un facteur important du décrochage scolaire et de la non-intégration professionnelle. Ainsi, l'historique des diverses mesures d'intervention dans le système scolaire québécois a été présenté. Des aspects liés à l'*élève à risque*, aux difficultés de lecture ainsi qu'aux aspirations scolaires et professionnelles d'élèves au secondaire ont été recensés. La notion de représentations sociales a été retenue pour analyser les objets de recherche que sont la lecture et les aspirations scolaires et professionnelles d'élèves inscrits en cheminement particulier de formation temporaire. Cette recherche s'inscrit dans une approche exploratoire. Elle est de type qualitatif et descriptif. Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de dix-neuf élèves d'une même école, inscrits en cheminement particulier de formation temporaire. Ce groupe provient de deux classes différentes.

Pour les élèves interrogés, la performance en lecture dans le contexte scolaire est un élément prépondérant dans les représentations qu'ils se font de la lecture. La représentation qu'ils se font de la lecture est surtout utilitaire. Ces élèves prennent peu de plaisir à lire à l'école. Bien que leur discours valorise la lecture, ils prennent conscience que leurs difficultés en lecture peuvent avoir un impact sur leur avenir professionnel. Maintenir une motivation jusqu'à la réalisation de leur projet scolaire et professionnel semble au cœur de leurs préoccupations.

En conclusion, nous pouvons tirer de ces résultats que ces élèves semblent actuellement dans une période de transition et de construction de leur projet d'avenir professionnel. Ils voient l'importance de la réussite de leur année en cheminement particulier de formation temporaire. Ainsi, s'ils doivent reprendre cette année de formation, leurs aspirations scolaires et professionnelles s'ajusteront en conséquence et il est probable que leur motivation scolaire en soit grandement affectée. Il serait donc pertinent de mettre en place des services plus performants pour aider ces élèves à améliorer leurs compétences en lecture en plus de les aider à construire un projet d'avenir scolaire et professionnel à court terme.

Mots clés : Représentations sociales, lecture, élèves en difficulté, cheminement particulier de formation temporaire.

INTRODUCTION

Depuis les constats réalisés par de grandes enquêtes internationales, telles le *Programme international pour le suivi des acquis* (PISA) (2001, 2003, 2006) et le *Programme international de recherche en lecture scolaire* (PIRLS) (2001, 2006), plusieurs pays, dont le Canada, priorisent le développement de bonnes compétences en lecture pour leurs jeunes. Pour ce faire, les milieux scolaires adoptent notamment des mesures d'intervention précoce et offrent des services adaptés pour les élèves présentant des difficultés au primaire. Mais qu'en est-il pour les élèves aux prises avec des difficultés et un retard scolaire important qui font leur entrée à l'école secondaire?

Cette question fut le départ d'une réflexion sur les difficultés de lecture au secondaire. Ce projet de recherche s'intéresse particulièrement aux élèves orientés dès leur entrée au secondaire vers une classe de cheminement particulier temporaire. Ainsi, le sujet de cette recherche porte sur les représentations que se font les élèves en difficulté de la lecture et de leurs aspirations scolaires et professionnelles. Le but est donc de dégager les représentations de la lecture et les aspirations scolaires et professionnelles de ces élèves. Comme peu de recherches ont abordé ce sujet, la démarche s'inscrit dans une méthodologie de nature qualitative et exploratoire.

Ce mémoire présente, au premier chapitre, le contexte et la problématique de la recherche. Le deuxième chapitre expose le cadre conceptuel, alors que le troisième aborde la démarche méthodologique. Le quatrième chapitre décrit la scolarité des élèves inscrits en cheminement particulier de formation temporaire ayant participé à cette recherche, le cinquième présente les représentations que se font ces élèves de la lecture et finalement, le sixième chapitre présente les représentations de leurs aspirations scolaires et professionnelles.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE

Le contexte économique québécois actuel a connu des changements importants au cours de la dernière décennie avec l'ouverture des marchés, la mondialisation et l'entrée dans l'industrialisation de masse de certains pays asiatiques. Cette situation entraîne des pressions inévitables sur les prix et force de plus en plus les entreprises canadiennes et québécoises à réagir rapidement pour survivre. Ainsi, elles doivent constamment innover et rechercher de nouvelles niches, laissant la production de masse aux pays émergents (Johnson et Scholes, 2005). Dans ce contexte, les entreprises délaissent la main-d'œuvre peu qualifiée pour une main-d'œuvre spécialisée. Dans cette perspective, les entreprises québécoises doivent maintenant recruter des employés mieux formés, informés et plus éduqués (Emploi-Québec, 2006). Ces dernières augmentent leurs critères d'embauche lorsque le bassin de main-d'œuvre le permet sinon, elles vont jusqu'à déménager ou opter pour la sous-traitance à l'étranger afin de maintenir leur rentabilité (Friedman, 2006).

C'est de cette façon, par exemple, qu'on a vu s'opérer des changements importants dans le secteur de l'industrie du textile au Québec qui se spécialise maintenant dans les tissus spécialisés faisant appel aux hautes technologies (Comité sectoriel de main-d'œuvre de l'industrie du textile du Québec, 2006). Ce secteur fait face à un manque de main-d'œuvre qualifiée et privilégie actuellement le recrutement d'employés en possession d'un diplôme d'études collégiales pour combler certains postes. Plusieurs autres secteurs industriels, comme celui du caoutchouc, commencent également à sentir cette pression et investissent maintenant en recherche et développement, en partenariat avec des universités, afin de rediriger et surtout sauver leur industrie (Comité sectoriel de main-d'œuvre de l'industrie du caoutchouc du Québec, 2006).

Ces changements vécus par les industries ont nécessairement un impact majeur sur la main-d'œuvre québécoise. Dans le document produit par Emploi-Québec (2006), *Le marché du travail au Québec : perspectives professionnelles 2005-2009*, il est à prévoir qu'il y aura de meilleures possibilités d'emplois pour les personnes possédant un diplôme universitaire donnant accès à des emplois professionnels universitaires et de gestion dont les compétences de haut niveau seront exigées. Concernant les emplois demandant une formation technique (DEC), cette situation est comparable puisqu'ils seront plus nombreux que ceux exigeant une formation professionnelle (DEP). En contrepartie, les emplois non qualifiés qui n'exigent aucun diplôme, seront beaucoup moins importants. Ainsi, selon Emploi-Québec (2006), le chômage étant inversement proportionnel au niveau de scolarité atteint, les gens ayant complété des études collégiales et universitaires auront la possibilité d'intégrer le marché de l'emploi plus facilement que les personnes peu qualifiées. Parallèlement, selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), c'est dans les secteurs où la concurrence des importations s'est le plus accrue et demandant une main-d'œuvre souvent peu scolarisée que le nombre de licenciements permanents est le plus élevé (Martin, 2005). Cette situation amène les responsables des politiques gouvernementales, confrontés au défi de l'ajustement de l'économie dû à la mondialisation, à trouver des solutions pour ces travailleurs victimes de pertes d'emplois où une réorientation professionnelle devient nécessaire (Martin, 2005).

C'est un problème que plusieurs chercheurs en éducation provenant de différents pays tentent de solutionner depuis qu'ils ont pu démontrer que l'échec et le décrochage scolaire entraînent des impacts sociaux et économiques majeurs pour nos sociétés. En effet, cette situation serait associée à des problèmes d'analphabétisme, à des difficultés d'intégration socioprofessionnelle et à une marginalisation de certains jeunes exclus du système scolaire sans qualification ou sans certification (Zay, 2005 ; Tanner, 2003; Broccolichi, 1998). De plus, comme l'explique Zay (2005), plusieurs pays ont observé qu'il existe une forte corrélation entre le niveau de diplôme complété et le taux de chômage. Le Québec n'est pas épargné par cette situation puisque Emploi-Québec (2006)

confirme cette relation. De plus, la Direction des ressources humaines et Compétences Canada (DRHCC) en collaboration avec Statistique Canada (Bushnik, Barr-Telford et Buisnière, 2004) observe que les jeunes Canadiens n'ayant pas obtenu de diplôme d'études secondaires ont plus de difficultés à trouver un emploi stable et rémunérateur (Rumberger, 1987; dans Bushnik, Barr-Telford et Buisnière, 2004).

C'est dans ce contexte que Zay (2005) affirme que l'échec scolaire et la non-certification de compétences contribuent à la non-intégration professionnelle qui est fortement liée à l'exclusion sociale ou à des conditions économiques précaires. Par conséquent, le milieu scolaire a un rôle déterminant à jouer car il doit engendrer des solutions pour ces jeunes, le plus tôt possible, dans le but d'éviter le décrochage avant l'obtention d'un premier diplôme. Trouver des solutions pour le milieu scolaire est particulièrement important puisque l'écart entre les personnes scolarisées et les personnes peu scolarisées s'agrandit encore sur le marché du travail. Effectivement, les personnes peu scolarisées ont moins souvent accès à de la formation soutenue par le milieu de travail comparativement à celles qui sont plus scolarisées, diminuant ainsi leurs possibilités de promotion et renforçant leur précarité d'emploi. Direction des Ressources Humaines et Compétence Canada (2001) confirme que les employeurs appuient 2,6 fois plus souvent la formation chez les travailleurs de professions libérales ou de gestion comparativement aux cols bleus ou aux manoeuvres. Avec l'annonce de compressions budgétaires importantes dans les programmes d'alphabétisation des adultes par le gouvernement conservateur actuel, il y a lieu de s'inquiéter et de se demander si le Canada sera à la hauteur des nombreux défis de l'économie fondée sur les connaissances (Gouvernement du Canada, 2006).

Quant aux variables qui semblent le mieux expliquer le décrochage scolaire des personnes peu scolarisées, par exemple, les variables personnelles, motivationnelles, en lien avec le rendement scolaire et avec les difficultés d'apprentissage, de nombreuses études en éducation (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Alles-jardel, 2001 ; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001 ; Janosz et Bier, 2000 ; Fortin et Picard, 1999) ont tenté de les identifier dans la

dernière décennie. C'est dans cette optique que les grandes enquêtes internationales, comme le *Programme international pour le suivi des acquis* (PISA) (2001, 2003, 2006) menées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et le *Programme international de recherche en lecture scolaire* (PIRLS, 2001, 2006) tentent d'approfondir et de mieux comprendre les variables pouvant affecter les performances scolaires des élèves. Parmi ces nombreuses variables, les difficultés de lecture sont déterminantes dans le cheminement scolaire que les jeunes empruntent. Certains auteurs (Denti et Guerin, 2004; Blaustein et Lyon, 2006; Capella et Weintin, 2001; Macdonald-Ross et Scott, 1997; Knighton et Buisnière, 2006) se sont intéressés au lien pouvant être établis entre les difficultés de lecture au début du secondaire et le décrochage scolaire. Denti et Guerin (2004) expliquent ainsi que le succès scolaire et l'obtention d'un diplôme pour les élèves ayant des difficultés en lecture dépendra de leur capacité à développer des stratégies qui augmenteront leurs compétences en lecture et soutiendront leur rendement dans les autres matières scolaires. Blaunstein et Lyon (2006) expliquent qu'aux Etats-Unis, 40% des élèves de 4^e année du primaire n'arrivent pas à lire, ce pourcentage monte à 60% pour les élèves provenant d'un milieu socio-économique faible. Ces auteurs témoignent que ce retard augmente avec les années et devient une des premières raisons d'échec. Cappella et Weinstein (2001) ont étudié les variables déterminantes en lien avec la résilience académique. De bonnes capacités en lecture figurent parmi ces dernières. L'étude d'Ecalte et Magnan (2002) va dans le même sens puisqu'ils ont observé que les représentations que se font les enseignants de la réussite scolaire des élèves, dès leur première année scolaire du primaire, sont en lien avec la performance de ces élèves en compréhension de lecture. Ainsi, les représentations de ces enseignants, qui ne reposent pourtant pas sur des données objectives et représentant plutôt une appréciation approximative des capacités de l'élève, seraient une variable fortement prédictive pour expliquer la réussite scolaire.

Parallèlement, dès le début de l'école primaire, il a été établi que les difficultés de lecture ont un effet déterminant sur la réussite scolaire, par exemple, les difficultés éprouvées dans ce domaine d'apprentissage seraient l'un

des motifs principaux pour justifier un redoublement scolaire au primaire ainsi qu'au secondaire (Québec, 2005 ; Baribeau, 2004). Au secondaire, Van Grunderbeeck (2003) a identifié les différentes difficultés que certains élèves québécois rencontrent dans leur compréhension de textes. Ainsi, ces élèves ont de la difficulté à faire des liens entre les différentes parties d'un texte, ils se limitent à ce qui est écrit textuellement, donc ils n'arrivent pas à faire des inférences, leur compréhension est limitée à certains types de texte, ils n'arrivent pas à se faire une représentation mentale de ce qu'ils lisent et ils ont de la difficulté à déterminer ce qui est important dans un texte (Van Grunderbeeck, 2003).

Plus près de la clientèle ciblée dans le cadre de cette recherche, Knighton et Buissière (2006) ont étudié les données canadiennes recueillies par le *Programme international pour le suivi des acquis (PISA)* et ont observé que les résultats obtenus aux tests de lecture à l'âge de 15 ans auraient une grande influence sur le décrochage scolaire avant l'âge de 19 ans. Les jeunes de 19 ans qui avaient décroché de l'école secondaire, à l'âge de 15 ans, obtiennent des résultats nettement inférieurs en lecture lorsqu'on les compare avec les jeunes de 19 ans qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires. Selon la mesure du PISA, plus d'un niveau de compétence sur cinq niveaux de lecture sépare les deux groupes. Le score moyen pour les jeunes décrocheurs est de 457 points et de 547 points¹ pour les diplômés lorsqu'ils sont âgés de 15 ans (Knighton et Buissière, 2006). Selon Knighton et Buissière (2006), ces résultats indiquent qu'un élève ayant atteint le niveau 2 ou moins à 15 ans risque de ne pas avoir complété ses études secondaires à l'âge de 19 ans, alors que la majorité des jeunes ayant atteint les niveaux supérieurs de lecture (niveaux 4 et 5) ont presque tous obtenu leur diplôme d'études secondaires à 19 ans.

À cette étape, il est important de remettre en contexte les données du PISA (2001, 2003, 2006) puisqu'elles sont utilisées dans quelques recherches canadiennes qui portent sur la lecture. Ces données permettent de situer les élèves canadiens en les comparant aux élèves des pays participants (plus de 57

¹ le PISA a une échelle de 500 points, dont l'écart-type est de 100

pays en 2006). Les élèves sont évalués sur la littératie en lecture, en mathématiques et en sciences à partir de compétences générales servant à relever les défis de tous les jours. Le PISA (2001, 2003, 2006) affirme que les tests ne mesurent aucunement la maîtrise de divers programmes d'éducation. La sélection des élèves se fait par échantillonnage probabiliste (PISA, 2001, 2003, 2006). En 2003, environ 28 000 élèves canadiens provenant d'environ 1000 écoles ont participé à cette évaluation. Il est important de souligner que le choix des élèves est au centre de cette étude afin qu'il représente le mieux possible la population cible, c'est-à-dire les élèves âgés de 15 ans (PISA, 2001, 2003, 2006). Ainsi, des critères rigoureux doivent être suivis pour répondre aux normes de ce processus. Il est intéressant de souligner que le PISA (2001, 2003, 2006) utilise une démarche inclusive, peu d'élèves sont exclus de l'échantillon. Effectivement, seuls les élèves souffrant d'un retard intellectuel diagnostiqué et les élèves ayant suivi pendant moins d'un an un enseignement dans la langue du test (parce qu'ils ont une connaissance limitée de la langue) peuvent être exclus de la liste d'échantillonnage. On retrouve donc dans l'échantillon national des élèves bénéficiant d'un programme d'éducation spécialisé, tels les élèves inscrits en cheminement particulier de formation temporaire.

Quant à l'évaluation de la compréhension de lecture, le PISA (2001, 2003, 2006) mesure diverses aptitudes cognitives liées à la bonne compréhension en lecture. Ainsi, les élèves sont appelés à trouver des informations, à comprendre globalement le texte, à l'interpréter, à réfléchir sur son contenu et à justifier son point de vue (PISA, 2001, 2003, 2006). Ces compétences sont évaluées à partir de différents types de textes (narratifs, informatifs ou argumentatifs) (PISA, 2001, 2003, 2006). Enfin, il est essentiel de souligner que ces tests sont d'une durée déterminée, ce qui peut nous amener à penser que certains élèves ayant une bonne compréhension en lecture, mais ayant une moins grande vitesse de lecture, peuvent être désavantagés et ne pas obtenir le score qui les représente. De ce fait, il faut interpréter les études qui utilisent les données du PISA avec une certaine prudence.

D'autres études canadiennes (Willms, 2004; Frenette, 2007; Bushnik, Barr-Telford et Buissière, 2004) vont dans ce sens. Willms et Flanagan (2002;

dans Willms 2004), en s'appuyant sur les données de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1984, ont examiné le lien entre le niveau d'alphabétisation des jeunes âgés entre 19 ans et 25 ans et les inscriptions à un établissement d'enseignement postsecondaire. Selon ces auteurs, les tests utilisés dans le cadre de l'EIAA sont comparables à ceux utilisés dans le cadre du PISA 2001, puisqu'ils évaluent les connaissances et les compétences requises dans la vie de tous les jours plutôt que d'évaluer le niveau de maîtrise d'un programme d'étude. Ainsi, afin de faire correspondre les résultats obtenus au PISA à ceux de l'EIAA et pour faciliter les comparaisons entre les deux enquêtes, Willms et Flanagan (2002; dans Willms 2004) ont réparti les résultats obtenus par les élèves de 15 ans au PISA selon les cinq niveaux d'alphabétisme identifiés lors de l'EIAA. Ils ont observé que les élèves ayant atteint les niveaux supérieurs d'alphabétisation (4 et 5) sont « capables de réussir des tâches de lecture complexes, comme trouver des informations enchevêtrées, interpréter le sens à partir de nuances de la langue et évaluer de manière critique un texte » (OCDE, 2001; dans Willms, 2004). Ces élèves sont plus susceptibles de faire des études avancées, alors que les probabilités selon lesquelles les élèves se situant au niveau 3 de compétences en lecture ou moins (54% au Canada) fassent des études postsecondaires correspondent à moins de 20% (Willms et Flanagan, 2002; dans Willms, 2004). Ces élèves seraient « capables de réussir des tâches de lecture de complexité modérée, telles que repérer plusieurs éléments d'information, faire des liens entre différentes parties du texte et les relier avec des connaissances familières et quotidiennes » (OCDE, 2001 dans Willms, 2004, p.27). Il est important de noter que l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIAA) au Canada mentionne que le niveau 3 de compétence en lecture est le seuil minimal pour comprendre et utiliser l'information dans les différents textes et qu'il représente le niveau souhaité pour être fonctionnel au travail et dans la vie de tous les jours (ISQ, 2003). Frenette (2007), qui a étudié les raisons pouvant expliquer la faible fréquentation universitaire des jeunes provenant de familles à plus faibles revenus, conclut que parmi les nombreux facteurs existants, les résultats scolaires obtenus à 15 ans constituent une variable déterminante. Ce même auteur, en poursuivant cette analyse à partir des résultats obtenus à tous les tests normalisés du PISA en mathématiques, en sciences et en lecture, est

arrivé à la conclusion que ce sont les résultats aux tests de lecture qui seraient les plus prédictifs quant à la possibilité de fréquenter une université.

Bushnik, Barr-Telford et Buissière (2004) se sont également intéressés au lien pouvant exister entre le décrochage scolaire et les capacités de lecture. Quant à la méthode employée pour y arriver, les auteurs ont évalué trois groupes d'élèves : 1) un groupe d'élèves décrocheurs, donc qui ne fréquentent plus l'école à 17 ans et qui ne remplissent pas les exigences pour obtenir le diplôme d'études secondaires; 2) un groupe d'élèves considérés comme persévérants, qui fréquentent encore l'école à 17 ans mais qui ne sont pas en voie d'obtenir le diplôme d'études secondaires; 3) un groupe d'élèves diplômés, donc ayant obtenu le diplôme d'études secondaires. Pour les analyses des données, les auteurs ont regroupé les diplômés et les persévérants ensemble, afin de tenter de comprendre les facteurs qui peuvent les différencier du groupe d'élèves décrocheurs. L'originalité de cette étude se trouve dans l'évaluation des capacités en lecture. En effet, ces auteurs ont analysé les données du PISA, mais ils ont également recueilli les données sur la moyenne qu'ont obtenue ces mêmes élèves en lecture à l'école, de façon autodéclarée. Bushnik, Barr-Telford et Buissière (2004) ont observé qu'il n'y a pas de différence significative entre les moyennes autodéclarées des élèves décrocheurs et celles des élèves diplômés-persévérants. Cependant, les décrocheurs obtiennent de moins bons résultats aux tests du PISA si on les compare avec le groupe de diplômés-persévérants. En effet, l'écart significatif est de plus de 100 points, ce qui représente l'équivalent d'un niveau d'alphabétisme de différence. Ces résultats démontrent que les décrocheurs n'arrivent pas à exécuter les mêmes tâches en lecture à l'âge de 15 ans. D'ailleurs, Bushnik, Barr-Telford et Buissière (2004) apportent diverses hypothèses quant aux explications que l'on peut donner à ces différences importantes de résultats en lecture. Ils se questionnent quant aux types de cours évaluant la compétence en lecture que chacun des groupes poursuit (cheminement scolaire différencié pour les décrocheurs), sur l'exactitude des moyennes autodéclarées ou sur la nature des tests utilisés dans les écoles pour mesurer la compétence en lecture, qui privilégie souvent la maîtrise du programme scolaire plutôt que les compétences et les connaissances générales en lecture.

À la lumière de ces recherches, il est possible de penser que de bonnes compétences en lecture et l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ne sont pas une garantie de réussite sociale, mais que sans eux, il devient difficile d'obtenir un emploi, une bonne sécurité financière et une meilleure qualité de vie (Knighton et Buissière, 2006). Escalle et Magnan (2002) vont dans le même sens lorsqu'ils expliquent que l'apprentissage de la lecture devient un enjeu non seulement social, mais également économique, puisque des difficultés importantes dans ce domaine peuvent empêcher les personnes concernées d'être actives sur le marché du travail.

Dans ce contexte, les difficultés en lecture seraient donc un frein à la réussite scolaire des élèves. Toutefois, peu de recherches se penchent sur les difficultés de lecture des élèves au secondaire et sur ce que ces difficultés signifient pour eux. Celles qui explorent ce sujet étudient majoritairement les pratiques éducatives ou les modalités de service (cheminement particulier de formation, mesures d'appui, orthopédagogie, etc.) efficaces ou les variables expliquant les différences de rendement des élèves en lecture. Pour celles qui portent sur les perceptions ou sur ce que pensent les différents acteurs du milieu scolaire, trop peu s'arrêtent sur le point de vue des élèves, considérant plutôt celui des enseignants ou des parents. Kataoka, Van Kraayenoord et Elkins (2004) se sont d'ailleurs intéressés aux perceptions qu'avaient les enseignants des difficultés d'apprentissage ou de lecture de leurs élèves tandis que les travaux de Gudwin (2002), Lopes et al. (2004), Cheek et al. (2004) portaient sur les meilleures stratégies éducatives à adopter pour améliorer les performances des élèves en lecture, toujours à partir des perceptions des enseignants. D'autres chercheurs ont plutôt ciblé les perceptions des élèves ayant des difficultés d'apprentissage de leur rendement scolaire (Akey, 2006 ; Zimmerman et Kitsantas, 2005) ou de leur sentiment de compétence (Woitaszewski, Thielen et Stovall, 2006; Letrello et Miles, 2003), sans toutefois apporter des précisions sur les difficultés de lecture en particulier.

Quant aux chercheurs ayant étudié les perceptions ou les représentations des élèves aux prises avec des difficultés de lecture, la clientèle étudiée se

trouvait principalement aux niveaux primaire (Ecalte et Magnan, 2002; Allen, 1999) et collégial (Lesley, 2004). Ainsi, aucune recherche ne porte sur les représentations que se font les élèves du secondaire de leurs difficultés de lecture. Toutefois, il existe un lien important entre les difficultés de lecture et les modalités de service (cheminement particulier de formation temporaire, cheminement particulier de formation continu, mesures d'appui, classe ordinaire, etc.) qui leur sont offertes dès leur entrée au secondaire. De plus, ces difficultés auront certainement un lien avec la poursuite de leurs études et avec leurs aspirations scolaires et professionnelles comme les résultats de recherches de Willms (2004), Frenette (2007), Knighton et Buissière (2006) et Bushnik, Barr-Telford et Buissière (2004) l'ont démontré.

Comme peu de recherches portent sur le point de vue des élèves québécois sur leurs difficultés de lecture et sur la façon dont ils envisagent leur avenir scolaire et professionnel, la question de recherche sera :

Quelles sont les représentations que se font des élèves québécois en difficulté, inscrits en cheminement particulier de formation, de la lecture et de leurs aspirations scolaires et professionnelles?

L'état des connaissances relatives à cette question de recherche sera présenté dans le cadre conceptuel composant le chapitre suivant.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Les recherches et travaux présentés au chapitre précédent ont permis de mieux situer la problématique de cette recherche. Quant à ce chapitre, il présentera les concepts liés à la question de recherche.

2.1. Survol de l'historique des mesures d'intervention en milieu scolaire au Québec

La première reconnaissance des droits de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec se situe en 1964, suite à la parution du Rapport Parent (1964) rédigé par la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement (Goupil et Boutin, 1983). Ce rapport a été déterminant car il permettait d'assurer des services scolaires adaptés aux besoins des enfants que l'on appelait « exceptionnels » (Goupil et Boutin, 1983). Il existait déjà à cette époque quelques écoles spécialisées pour les enfants handicapés, majoritairement prises en charge par les communautés religieuses. Pour la première fois, l'État se devait maintenant d'offrir une chance égale à tous. Pour ce faire, les classes spéciales sont apparues comme étant la solution la mieux adaptée aux besoins particuliers de ces enfants.

En 1976, le rapport COPEX dénonce l'augmentation importante du nombre d'enfants en difficulté et l'incapacité de répondre à leurs besoins (Goupil et Boutin, 1983). On constate alors que le niveau d'intolérance augmente de plus en plus envers les élèves ayant des difficultés en classe régulière (Rousseau et Bélanger, 2004). Le deuxième constat est que les enfants mis en classe spéciale y demeurent tout au long de leurs études : il est pratiquement impossible pour

ces élèves de revenir au cheminement régulier. De plus, les statistiques démontrent que la majorité de ces élèves proviennent de milieux socio-économiques faibles ou de minorités ethniques (Rousseau et Bélanger, 2004). Le rapport Coppex recommande donc le modèle américain adapté de celui de B.R. Gearheart (Rousseau et Bélanger, 2004), le système en cascades, qui propose au milieu scolaire une ligne de services à suivre maintenant l'enfant en difficulté dans le service le plus inclusif possible. Ainsi, un enfant ne peut avoir accès à des mesures spécialisées tant que la gravité et l'intensité de ses difficultés ne peuvent être aidées par d'autres mesures (Goupil et Boutin, 1983).

En 1980, une grande réforme du système scolaire américain s'impose à la suite de la sortie du rapport *A Nation at Risk*, qui accuse l'école et ses enseignants d'être incompetents (Lupart et Webber, 2002). Un échec total est constaté envers les enfants provenant de milieux socio-économiques faibles. Ce constat aura également des répercussions sur les systèmes scolaires canadiens dans les années 1980 à 1990 puisque des réformes seront mises en place. Cette situation imposera aux écoles de s'inscrire dans une démarche inclusive afin d'éviter que les enfants en difficulté ne vivent l'exclusion. Parallèlement, une redéfinition des besoins selon les clientèles (handicapés, troubles d'apprentissage, etc.) et une amélioration des pratiques éducatives (Lupart et Webber, 2002) sont aussi nécessaires. Avec un taux de décrochage important, des enjeux politiques et économiques restrictifs, une réforme scolaire des programmes d'enseignement en 2000 au primaire et en 2006 au secondaire est devenue une solution pour la réussite scolaire et professionnelle d'un plus grand nombre d'élèves québécois.

2.2. Modalités de services en lien avec les difficultés en compréhension de lecture

C'est dans ce contexte qu'au Québec l'entrée au premier cycle du secondaire se fait en classe ordinaire pour la majorité des élèves lorsqu'ils sont âgés de 12 ans. Cependant, pour une minorité d'élèves cette entrée peut se faire un an plus tard, à l'âge de 13 ans, si des retards scolaires importants ont été

accumulés pendant la scolarisation primaire. Pour cette minorité, la classe ordinaire n'est pas la seule avenue possible, bien qu'elle soit privilégiée, en fonction des besoins précis et des services offerts par leur commission scolaire (Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 1999). Sur l'ensemble des élèves entrés en première secondaire à 12 ans ou 13 ans, pour l'année 1998 et 1999, 12 195 élèves (environ 11%) étaient considérés comme étant en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon les données administratives du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec, 2006), des données qui se maintiennent depuis plusieurs années.

2.2.1 Élève à risque

Pour mieux situer et offrir des services adaptés à ces élèves, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport différencie « l'élève à risque » de celui en « trouble de comportement », deux catégories d'élèves formant les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Les élèves handicapés se retrouvent dans une catégorie à part, bénéficiant de services adaptés à leurs besoins spécifiques selon un diagnostic clairement établi. Pour l'élève en trouble grave de comportement, un diagnostic clair doit aussi être établi avant de pouvoir bénéficier de services spécialisés. Quant aux élèves à risque, la situation est légèrement différente, car bien qu'ils puissent présenter des difficultés qui les conduisent vers un échec scolaire, des retards d'apprentissage, des troubles émotifs, des troubles du comportement, un retard de développement ou une légère déficience intellectuelle, les services qui leur sont offerts doivent, autant que possible, se faire à partir des services réguliers de l'école (Québec, Ministère de l'éducation, 2000). Ces élèves bénéficient principalement de mesures préventives pour les soutenir dans leur réussite scolaire. C'est donc dans cette catégorie d'élèves à risque, avec difficultés d'apprentissage, que s'inscrivent les élèves ayant des difficultés de lecture.

2.2.2 Difficultés d'apprentissage

En ce qui concerne le terme difficultés d'apprentissage, les définitions sont nombreuses. Goupil (1990) décrit les enfants en difficulté d'apprentissage comme présentant des «difficultés diverses, qui ne peuvent être expliquées par une déficience intellectuelle, physique ou sensorielle» (p.29). Fletcher, Francis et Morris (2005) expliquent que la définition des difficultés d'apprentissage dépend du modèle de classification choisi. Ils ajoutent que c'est le modèle qui détermine l'identification des difficultés d'apprentissage. Dans le cadre des études secondaires au Québec, le modèle préconisé par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport influence la définition des difficultés d'apprentissage mais aussi l'accès à certains services ou cheminements scolaires particuliers offerts aux élèves. C'est pourquoi la définition de la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires utilisée actuellement sera celle que nous retenons également :

[...] les difficultés d'un élève à progresser dans ses apprentissages en relation avec les attentes du *Programme de formation*. Ces difficultés peuvent être éprouvées autant par les élèves à risque que par des élèves handicapés ou ayant des troubles graves de comportement (Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 2003b, p.2).

2.2.3 Processus de lecture et compétences en lecture

Quant aux définitions du terme difficultés de lecture pour les élèves du secondaire, elles sont tout aussi nombreuses et varient selon les différentes écoles de pensée. Cependant, avant de développer ce point, il est essentiel de décrire d'abord ce qu'implique le processus de lecture. Le processus de lecture est complexe puisqu'il demande à l'élève des connaissances du système écrit, des mouvements oculaires appropriés, de l'attention, une capacité à extraire les informations d'un texte, le décodage et la compréhension du texte (Goupil, 1990; Giasson, 2003; Department of Education, National Institut of Child Health and

Human Development et National Institut of Literacy, 2002; Biancarosa et Snow, 2006).

C'est également un processus dynamique qui comprend trois dimensions selon Sweet et Snow (2003) et Giasson (2003), soient le lecteur, le texte et l'activité de lecture. En considérant le *lecteur*, Sweet and Snow (2003) mentionnent l'implication nécessaire de ses capacités, habiletés, connaissances et expériences en lecture pour réussir l'acte de lire. Giasson (2003) ajoute que cette dimension comprend également les structures cognitives (stratégies et connaissances) et affectives (attitudes et intérêts) du lecteur. Pour la dimension *texte*, Sweet et Snow (2003) mentionnent qu'elle se compose de tout objet écrit sous forme électronique ou imprimée. Giasson (2003) complète en expliquant que cette dimension fait également appel à sa structure, à l'intention de l'auteur et au contenu du texte. Quant à la dimension *activité*, Sweet and Snow (2003) ainsi que Giasson (2003) incluent trois éléments : le but lié aux raisons qui font que l'élève doit lire, le processus lié à l'activité mentale impliquée dans la lecture et la conséquence de cette lecture, c'est-à-dire ce que le lecteur doit apprendre par l'intermédiaire de la lecture. Toutes ces dimensions s'inscrivent dans un contexte socioculturel plus large dans lequel chacune de celles-ci interagissent ensemble et s'influencent, s'inscrivant ainsi dans un processus dynamique et interactif (Sweet et Snow, 2003 ; Giasson, 2003).

Processus dynamique de lecture

Selon Snow (2003) et Giasson (2003)

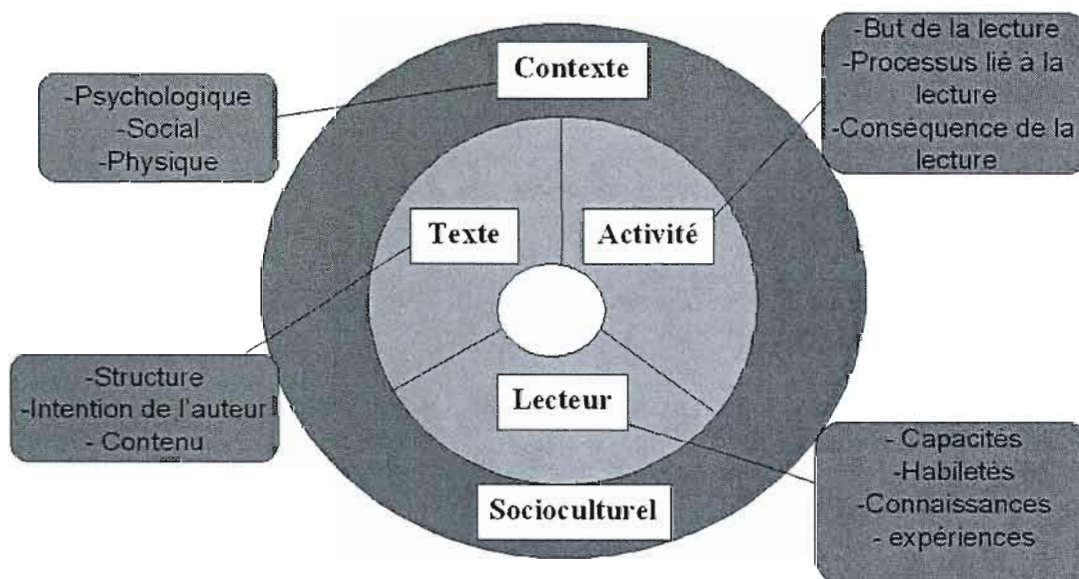


Figure 1. Schéma du processus dynamique de lecture de Sweet et Snow (2003) et de Giasson (2003)

Cette définition du processus de lecture est aussi appuyée par Van Grunderbeeck (1994) qui décrit l'acte de lire comme une interaction entre le lecteur et le texte. L'auteure spécifie que le lecteur doit aborder le texte avec une intention et traiter l'information contenue dans le texte. Selon Van Grunderbeeck (1994), l'activité mentale impliquée dans le processus de lecture comprend les dimensions visuelle, cognitive et métacognitive qui permettent l'usage de diverses stratégies.

Ainsi, c'est par ce processus que l'élève développe un ensemble de compétences en lecture. D'ailleurs, Van Grunderbeeck (2003) rappelle que c'est au secondaire que les élèves doivent perfectionner leurs compétences en lecture en faisant des apprentissages et en lisant une diversité de textes. Ainsi, l'élève doit non seulement bien comprendre les textes mais également en saisir l'information puisqu'il doit apprendre en lisant.

Lorsqu'on parle de *compétences en lecture*, diverses définitions de ce terme existent. L'OCDE (2003), dans ses documents concernant les évaluations du *Programme international pour le suivi des acquis (PISA)* sur la compréhension en lecture, définit les compétences en lecture comme étant la capacité : « de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits, afin de pouvoir réaliser des objectifs personnels, développer des connaissances et des capacités et prendre une part active dans la société » p.108. Donc, lorsqu'on parle de compétences, elles sont globales et permettent d'être fonctionnel dans la vie de tous les jours (OCDE, 2003). L'OCDE (2003), par ces tests, tente de mesurer des compétences, plutôt que le niveau de maîtrise qu'un élève possède d'un programme de formation. Cette définition s'inscrit également dans le contexte de l'évaluation des compétences en lecture au primaire visant l'apprentissage de connaissances mais également de compétences dans divers domaines, dont celui de la lecture (Gouvernement du Québec, 2002). En effet, au 3^e cycle du primaire, il est attendu que l'élève soit capable de lire des textes variés et qu'il réussisse les tâches de l'*échelon 8* s'il veut pouvoir accéder à la première secondaire en français. Ainsi, l'élève devrait être capable de lire :

«Une variété de textes courants et littéraires, présentés sur différents supports médiatiques et proposant un défi raisonnable. Lorsqu'il accomplit des tâches liées à diverses intentions de lecture dans différentes disciplines scolaires, il dégage avec efficacité les éléments d'information explicites et quelques éléments d'information implicites contenus dans un même texte et, à l'occasion, dans plusieurs textes, en utilisant les stratégies pertinentes. Il réagit à divers aspects des textes en les reliant à ses expériences personnelles ou scolaires et parfois à d'autres lectures.» (Gouvernement du Québec, 2002, p. 22)

Bien qu'ils soient dans une école secondaire, les élèves inscrits en cheminement particulier de formation temporaire reprennent leur 3^e cycle du primaire. Ainsi, pour accéder au cheminement régulier du secondaire, ils doivent réussir l'équivalent du troisième cycle du primaire. L'échelon huit est l'échelon minimal à atteindre pour réussir le troisième cycle, l'échelon 10 étant le niveau le plus élevé correspondant à une très bonne maîtrise des compétences en lecture attendu pour ce niveau d'études. Ainsi, à leur entrée à l'école secondaire, les

élèves participant à cette recherche étaient tous de niveau 3^e cycle du primaire en lecture.

Cette méthode d'évaluation s'inscrit dans le paradigme constructiviste de l'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire que le savoir-lire se construit graduellement grâce au développement de stratégies cognitives et métacognitives ainsi que par l'activation de connaissances antérieures (Boyer, Dionne et Raymond, 1994). Dans ce contexte, l'évaluation ne se situe pas seulement dans la recherche d'un niveau de performance, mais plutôt dans l'identification de compétences qui se fait à partir de tâches concrètes et réelles en lecture (Boyer, Dionne et Raymond, 1994).

Les compétences en lecture ne seront pas évaluées dans le cadre de cette recherche puisque ses objectifs visent plutôt l'étude des représentations sociales que se font des élèves en difficulté de la lecture et de leurs aspirations scolaires et professionnelles. Cependant, il est important de rappeler que l'école, comme lieu d'apprentissage et d'évaluation des compétences en lecture, influence fortement les représentations des élèves de cet objet (Chauveau, 1997 ; Écalte et Magnan, 2002). Donc, ces élèves ont été et continueront d'être évalués sur leurs compétences en lecture, ce qui a une grande influence sur les représentations qu'ils s'en font et également sur la poursuite de leur cheminement scolaire.

2.2.4 Difficultés en compréhension de lecture

En conséquence, les différentes situations d'apprentissage scolaire devraient permettre d'évaluer ces compétences en compréhension de lecture au secondaire et permettre de cibler les élèves qui éprouvent des difficultés dans ce domaine afin qu'ils reçoivent les services appropriés. Cette intervention est primordiale car les difficultés en lecture peuvent avoir de lourdes conséquences sur la scolarité des élèves, telles des retards scolaires, un redoublement et à plus long terme, le décrochage scolaire (Bushnik, Barr-Telford et Buisson, 2004 ;

Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Alles-jardel, 2001; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001 ; Janosz et Bier, 2000).

Au Québec, à partir d'une vaste recherche effectuée par Van Grunderbeeck (2003) auprès d'élèves québécois, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005) définit les élèves du secondaire qui ont des difficultés de lecture de la façon suivante :

- [...] - ils ne font pas de liens entre les différentes parties d'un texte;
- leur compréhension se limite à ce qui est textuellement écrit et ils n'établissent pas de relations d'inférence;
- ils ne comprennent que certains types de textes, tels les textes narratifs, et peu d'autres, comme les textes informatifs;
- ils n'arrivent pas se faire une représentation mentale du texte;
- ils ne distinguent pas l'essentiel de ce qui est moins important (p.2).

Pour Chauveau (1997), les difficultés spécifiques que rencontrent les élèves en lecture sont très variées et complexes. Elles peuvent se situer au niveau technique, par exemple, avoir de la difficulté à décoder, demeurer à la phase d'exploration du texte, avoir de la difficulté à mémoriser et à retenir l'information du texte, se limiter à une compréhension succincte du texte etc. (Chauveau, 1997). Chauveau a identifié ces difficultés chez des élèves de sixième année, âgés entre 11 ans et 12 ans, scolarisés en France. Ces élèves ont été identifiés comme étant en difficulté de lecture depuis au moins cinq ans.

Chez ces élèves, Chauveau (1997) a observé que neuf élèves sur dix n'arrivaient pas à donner plus d'une raison « culturelle » d'apprendre à lire, une caractéristique qui semble liée à un niveau de conceptualisation peu avancée de la lecture. Pour cet auteur, la maîtrise du savoir-lire prend son sens et son efficacité en s'inscrivant dans les différentes phases du processus d'acculturation de la lecture, ainsi que par l'identification des diverses fonctions et l'investissement des élèves dans trois différentes pratiques lectorales (Chauveau, 1997). Ainsi, le discours des élèves interrogés dans le cadre de cette recherche sera analysé afin de voir leur investissement dans ces trois grands types de

pratiques lectorales : 1) la lecture utilitaire, c'est-à-dire lire la lecture qui permet de se débrouiller dans la vie de tous les jours ; 2) la lecture intellectuelle, définie comme étant la lecture pour apprendre, comprendre, se former et réfléchir et 3) la lecture patrimoniale, qui correspond à lire afin de découvrir le patrimoine littéraire et culturel. L'identification de l'investissement dans ces pratiques lectorales permettra ensuite de mieux situer les élèves quant à l'acquisition des trois phases du processus d'acculturation, soient les phases pragmatique, compréhensive et projective (Chauveau, 1997). La phase pragmatique correspond à l'entrée dans l'écrit, c'est-à-dire que l'enfant, apprenti-lecteur, découvre les histoires enfantines et aime qu'un proche lui lise ces histoires (Chauveau, 1997). La phase compréhensive permet d'observer l'intérêt de l'enfant envers la lecture par les nombreuses questions qu'il pose aux lecteurs qui l'entourent. Il s'intéresse également à leurs pratiques de la lecture et développe des connaissances sur l'écrit (Chauveau, 1997). La phase projective permet à l'enfant d'élaborer un *projet personnel de lecteur* et arrive maintenant à identifier au moins quatre à cinq raisons culturelles (ou fonctionnelles) d'apprendre à lire. Cette dernière phase correspond à la capacité de l'élève à se projeter dans le futur en tant que lecteur ce qui signifie huit fois sur dix selon Chauveau (1997), que l'apprentissage de la lecture est réussi. Ainsi, pour Chauveau (1997), l'entrée dans le savoir-lire est commandée par un *double pilotage*. Dans un premier temps, il serait activé et guidé par les pratiques positives de la culture écrite et ensuite, par l'activité cognitive permettant de bien saisir les fonctions, le but et les connaissances sur le code écrit.

De plus, Chauveau (1997) a également observé que les élèves ayant des difficultés de lecture utilisaient des stratégies de lecture inadéquates, qui ne leur permettent pas de comprendre les textes, ni la nature de l'activité de lecture. D'ailleurs, dans leur livre élaboré spécifiquement pour aider les enseignants à mieux intervenir auprès des élèves aux prises avec des difficultés de lecture, Minskoff et Allsopp (2006) expliquent que les élèves « passifs » en lecture ne semblent pas avoir conscience que les élèves performants à l'école utilisent des stratégies qui facilitent leurs apprentissages. Ces élèves sont souvent perçus comme étant des élèves qui manquent de motivation quant à leur investissement dans leurs études. Cette situation influence directement leur performance

scolaire, mais aussi les perceptions et les interventions des enseignants à leur égard (Minskoff et Allsopp, 2006). Au secondaire, certains enseignants croient que ces élèves ne veulent pas apprendre alors qu'ils ne savent pas mettre en pratique des stratégies qui pourraient les aider à le faire (Minskoff et Allsopp, 2006).

Ce même constat a été fait par Meltzer, Katzir, Reddy et Roditi (2004) dans leur étude sur le changement des perceptions des élèves aux prises avec des difficultés de lecture et de leurs enseignants. Effectivement, ces auteurs ont observé que les perceptions des élèves ainsi que celles de leurs enseignants ont changé à la suite d'une intervention visant l'apprentissage et la mise en application de nouvelles stratégies de lecture. Ces auteurs ont démontré qu'avant l'intervention, ces élèves se percevaient comme ayant de grandes difficultés scolaires tandis que leurs enseignants les voyaient comme des élèves qui mettent peu d'efforts dans leurs travaux scolaires. Après l'intervention d'une durée de six mois, ces élèves comprenaient mieux la mise en application de certaines stratégies cognitives apprises, par exemple, des stratégies d'organisation, de priorité (cibler l'essentiel d'un texte), de résumé et de mémorisation. De plus, ces derniers étaient maintenant prêts à faire des efforts supplémentaires et à s'investir davantage dans leurs travaux scolaires, une étape déterminante dans la prise de confiance en leurs capacités, nécessaire dans l'atteinte d'un succès scolaire. L'apprentissage de ces stratégies est important dans le développement de compétences en lecture qui peuvent être généralisées à d'autres contextes d'apprentissage (Meltzer et al., 2004). Parallèlement, les perceptions qu'avaient les enseignants à l'égard de leurs élèves avant l'intervention se sont également modifiées, témoignant ainsi qu'ils étaient maintenant plus stratégiques et souvent prêts à mettre des efforts supplémentaires pour réussir leurs travaux scolaires.

Quant aux travaux de Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed et Tucker (2006), ils ont démontré que les perceptions que se font les élèves américains de 7^e année de leurs compétences en lecture et les attitudes qu'ils ont à l'égard de la lecture sont des variables qui ont un effet considérable sur leur compréhension

en lecture. Ces auteurs assurent qu'une perception positive des compétences en lecture est un prérequis nécessaire à une bonne performance scolaire.

De plus, Ecalte et Magnan (2002) citent plusieurs recherches ayant été réalisées sur les représentations que se font les enfants du primaire de la lecture et de son acquisition. Ces auteurs expliquent que les représentations de la lecture se forment dès l'âge primaire. Ainsi, l'enfant qui développe une représentation favorable de la lecture et de ses compétences dans ce domaine obtient de bons résultats scolaires en lecture alors que les élèves ayant une représentation défavorable ont un faible niveau de lecture.

Les résultats de l'enquête effectuée par Lebrun (2004) auprès d'adolescents québécois font ressortir différents profils de lecteur. Il est possible que parmi ces profils, certains correspondent aux élèves rencontrés dans le cadre de cette recherche, notamment à celui du lecteur récalcitrant et du réfractaire. Pour Baribeau (2004, dans Lebrun 2004), l'élève réfractaire résiste à la lecture, il ne connaît pas ou n'applique pas les différentes stratégies de lecture enseignées. Cet élève adopte des stratégies de lecture connues comme étant peu efficaces, il n'aime pas lire et préfère adopter des comportements qui l'amènent à l'exclusion de la classe. Quant au récalcitrant, il résiste également. Cependant, il lit s'il est obligé de le faire et fait le travail demandé seulement lorsqu'il compte.

Les travaux de Lebrun (2004) démontrent également que le fait d'être conscient de ses propres stratégies cognitives et de leur application est en lien avec le plaisir de lire. De plus, le type d'enseignement, notamment les approches visant le développement des stratégies métacognitives, semble avoir un lien direct avec la quantité et la qualité de lecture des élèves (Lebrun, 2004). Cependant, au Québec, il existerait une croyance auprès des enseignants du secondaire concernant l'apprentissage de la lecture. Selon ces enseignants, l'apprentissage de la lecture devrait se faire exclusivement à l'école primaire (Lebrun, 2004) ce qui expliquerait en partie la faible fréquence d'utilisation de l'enseignement de stratégies de lecture dont pourraient bénéficier les élèves ayant des difficultés de lecture au secondaire (Québec, 2005). Van

Grunderbeeck (2003) et le rapport du PIRLS (2003) confirment cette observation en témoignant que les pratiques d'enseignement reconnues comme étant les plus efficaces pour améliorer les compétences en lecture des élèves au secondaire sont trop peu souvent utilisées puisque les pratiques traditionnelles d'enseignement demeurent les plus souvent appliquées en classe. Van Grunderbeeck (2003) ajoute que les pratiques d'enseignement traditionnelles sont également trop souvent employées dans les classes de cheminement particulier de formation temporaire, ce qui amène l'auteure à se questionner sur les possibilités pour ces élèves de développer des compétences avancées en lecture.

Parallèlement, Greenleaf et Faye (2003), dans le cadre de l'évaluation d'un projet pilote portant sur de la mise en place d'un cours particulier visant le développement de stratégies de lecture auprès d'élèves provenant d'une école secondaire des Etats-Unis, fait la démonstration que l'enseignement de nouvelles stratégies de lecture a un impact sur la réussite scolaire des élèves, mais également sur les perceptions qu'ils se font de la lecture. Ainsi, les résultats qualitatifs de cette recherche ont démontré que l'intervention auprès des élèves du premier cycle du secondaire entraîne un changement positif au niveau des perceptions que se font ces élèves de la lecture et de leurs habitudes de lecture. Dans un sondage effectué auprès de ces élèves avant l'intervention, près de la moitié des élèves répondaient qu'ils aimaient lire (42%) et l'ensemble de ces élèves expliquait que pour s'améliorer en lecture, le seul moyen qu'il connaissait était l'augmentation de leur fréquence de lecture. Suite à l'intervention, au même sondage, plus de la moitié des élèves affirment maintenant aimer lire (67%) et la majorité de ces mêmes élèves ont réussi à nommer divers autres moyens, appris dans le cadre de ce cours, pour s'améliorer en lecture. De plus, ces élèves témoignent de l'importance de bien comprendre ce qu'on lit afin d'apprécier la lecture et qu'il faut également choisir des sujets de lecture qui les intéressent.

2.2.5 Intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage

Ainsi, depuis les constats réalisés par de grandes enquêtes internationales, telles le PISA (2001, 2003, 2006) et le PIRLS (2001, 2006), plusieurs pays, dont le Canada, priorisent le développement de bonnes compétences en lecture pour leurs jeunes et préconisent l'intervention préventive pour éviter le développement de difficultés dans ce domaine. C'est de cette façon qu'au Québec, privilégiant l'intervention précoce auprès des élèves à risque et en difficulté, la majorité des interventions orthopédagogiques ou comportementales se situent au niveau de l'école primaire (Schmidt, Tessier, Drapeau, Lachance, Kalubi et Fortin, 2003). Cependant, avec les coupures budgétaires administrées dans les services éducatifs au primaire et au secondaire (orthopédagogie, psychoéducation, orthophonie, etc.) au cours des dernières années, une fragmentation croissante des services complémentaires a été observée par le Conseil supérieur de l'éducation (1998). Ces décisions politiques et économiques ont actuellement des répercussions importantes sur l'accessibilité aux services complémentaires, par exemple, les services en orthopédagogie ne sont plus disponibles au secondaire, les listes d'attente pour certains services particuliers ont augmenté au point que certaines directions d'école recommandent aux parents de consulter des services privés à leurs frais et faute de temps, les professionnels doivent palier les urgences plutôt que poursuivre l'implantation de programmes préventifs dont tous les élèves pourraient bénéficier. Des choix qui, à long terme, ont des conséquences directes sur les performances des élèves québécois, notamment en lecture.

D'ailleurs, dans une comparaison effectuée entre les résultats obtenus par les élèves de 15 ans en 2000 et ceux de 2003 à l'épreuve de compréhension de l'écrit du PISA, en français langue d'enseignement, une légère diminution a été observée (Buisnière, Cartwright et Knighton, 2004). Cette situation pourrait en partie expliquer le fait que plusieurs élèves fassent leur entrée au secondaire sans avoir atteint le niveau de compétence en lecture demandé pour réussir les exigences de toutes les matières scolaires. Malgré tout, différentes formes d'intervention existent pour aider les élèves du secondaire à améliorer leurs compétences dans ce domaine et ainsi être capables de satisfaire aux exigences

du programme scolaire. Dans ce contexte, divers niveaux de prévention sont à privilégier selon le *Cadre de référence pour guider l'intervention auprès des élèves avec des difficultés d'apprentissage* (Québec, 2003b).

2.2.6 Cheminements particuliers de formation

Dans un premier temps, la prévention primaire ou prévention universelle s'adresse à tous les élèves du primaire et secondaire d'une même école. Cette prévention devrait pouvoir, par les conditions mises en place, réduire de façon importante la probabilité de voir apparaître des difficultés chez les élèves (Québec, 2003b; Swett et Snow, 2003 ; Vitaro et Gagnon, 2000 ; Walker, Colvin et Ramsey, 1995). Ces conditions peuvent être appliquées par tous les acteurs et devraient favoriser les apprentissages des élèves. L'utilisation de la pédagogie différenciée, l'apprentissage coopératif, l'utilisation de différents médias ou mettre en place un projet d'école misant sur l'importance de la lecture en sont des exemples.

Ensuite, la prévention secondaire s'adresse à des élèves ciblés à cause de caractéristiques particulières, soient personnelles, familiales ou sociales considérées comme des facteurs de risque qui les rendent vulnérables au développement de difficultés (Québec, 2003b; Swett et Snow, 2003 ; Walker, Colvin et Ramsey, 1995; Vitaro et Gagnon, 2000). L'école ou les intervenants qui interagissent avec ces élèves doivent mettre en place des conditions qui agiront comme facteurs de protection pour ces derniers. Les programmes offerts dans les milieux dont l'indice de défavorisation est élevé, misant sur le développement des habiletés sociales, sur le développement des compétences en lecture et l'aide aux devoirs sont des exemples de l'application de ce niveau de prévention (Québec, 2003b).

La prévention tertiaire apparaît lorsque la difficulté vécue par l'élève n'a pu être corrigée par les niveaux d'intervention précédents. Dans ce contexte, une intervention individualisée doit être privilégiée (MELS, 2006). Les élèves ayant des difficultés de lecture importantes bénéficient de ce niveau d'intervention. Par

exemple, un plan d'intervention peut alors être proposé, si d'autres mesures n'ont pas amené ces élèves à progresser dans leurs apprentissages et atteindre les attentes et objectifs préalablement fixés (Québec, 2004). Cette mesure d'intervention est obligatoire pour tous les élèves identifiés comme ayant des troubles de comportement et pour les élèves handicapés. Certains élèves avec des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage peuvent également bénéficier de cette intervention, même si elle n'est pas obligatoire pour recevoir des services adaptés (MELS, 2006). Ce plan d'intervention permet ainsi de situer les difficultés de l'élève et de mettre en place des moyens pour l'aider et le soutenir dans ses apprentissages.

À ce niveau, des études démontrent que certaines interventions sont très efficaces pour augmenter les compétences en lecture des élèves au secondaire qui éprouvent des difficultés importantes dans ce domaine. Par exemple, des changements peuvent être apportés dans le programme scolaire, dans l'organisation de la classe et de l'école, dans l'amélioration des interactions entre la famille et l'école et dans les pratiques pédagogiques (Daniels, Madden et Slavin, 2004). Certaines approches, comme celle développée par *The Reading Apprenticeship Approach* (Schoenbach, 1999) a contribué à améliorer le rendement en lecture d'élèves américains de 9^e année qui avaient au départ deux ans de retard en compréhension de lecture.

Les cheminements particuliers de formation s'inscrivent également dans ce niveau d'intervention individualisée, permettant à l'élève d'apprendre à un rythme mieux adapté à ses capacités (Québec, 2003a). Ces cheminements particuliers de formation sont alors proposés lors de l'entrée au secondaire selon la gravité des difficultés rencontrées et des retards accumulés par l'élève (Québec, 2003a). Ils sont actuellement remis en question par le milieu de l'éducation car les résultats actuels ne sont pas satisfaisants, notamment à cause de la perception négative de ces cheminements et du faible taux de diplomation mais aussi parce que l'intégration scolaire vers les classes régulières est nettement favorisée par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec, 2003a).

En lien avec les résultats obtenus auprès des clientèles ayant des besoins particuliers, Klingner, Vaughn, Tejero, Schumm et Batya (1998) ont examiné un programme spécifique d'une durée d'un an, misant sur l'inclusion en classe régulière d'élèves de niveaux académiques divers provenant de classes spécialisées (cheminement particulier de formation). Le programme se base sur les approches éducatives reconnues par le milieu de la recherche comme étant efficaces auprès des différents types de difficultés rencontrées dans ces classes : enseignement direct et explicite, enseignement réciproque et apprentissage coopératif. L'enseignement était assuré par des enseignants du programme régulier et du cheminement spécialisé, formés à ces approches. Bien que tous les élèves aient considérablement progressé au niveau de leurs apprentissages, les résultats ont démontré que les élèves ayant effectué les plus grands progrès étaient ceux aux prises avec des difficultés d'apprentissage. Cependant, les auteurs mentionnent que les étudiants qui avaient de faibles capacités de lecture n'ont fait aucun progrès. Klingner et al. (1998) attirent notre attention sur cette clientèle car la classe régulière inclusive ne semble pas répondre à leurs besoins particuliers, malgré un support éducatif spécialisé et la mise en place d'approches éducatives reconnues pour être efficaces. Ce qui nous amène à considérer l'inclusion scolaire ou la classe ordinaire comme étant une intervention qui peut avoir des conséquences importantes sur la réussite d'un élève en difficulté de lecture si le service qu'il reçoit est peu adapté aux difficultés de lecture qu'il rencontre. Il faut donc s'assurer que cet élève reçoive un service pour palier ses difficultés dès son inclusion en classe régulière.

Toutefois, le problème subsiste puisque les cheminements particuliers de formation ne semblent guère obtenir de meilleurs résultats auprès de cette clientèle. Comme en témoigne Sénécal (1992) dans sa thèse de doctorat, les cheminements particuliers de formation n'arrivent pas à des résultats plus probants. Cette auteure a évalué le niveau de lecture fonctionnel chez les élèves âgés entre 16 et 18 ans inscrits en cheminement particulier de formation. L'auteur définit la lecture fonctionnelle comme étant la « capacité de comprendre, de s'interroger sur l'écrit et de l'utiliser pratiquement dans les situations de la vie courante et dans le monde du travail » (p.59). Le test de lecture fonctionnelle, réalisé auprès de 62 sujets, évaluait quatre aspects de l'alphabétisation : 1) les

aptitudes en lecture (trois articles avec questions sur le contenu); 2) la compréhension des textes (questions posées sur un court article de journal et sur un poème); 3) la manipulation de documents usuels (savoir-faire au niveau de situations de vie quotidienne, par exemple, utiliser de cartes, d'un horaire d'autobus, de formulaires et posologie d'un médicament) et 4) la capacité quantitative (calcul de la taxe sur une facture, retour de la monnaie, nombre de chaises nécessaires pour une réunion, etc.).

À partir de ces tests, Sénécal (1992) a observé qu'« aucun jeune n'a atteint un niveau suffisant en lecture pour s'adapter harmonieusement à un monde de travail en perpétuel changement, exigeant des capacités de lecture accrues ; [...] (tous) manifestent des difficultés importantes lorsqu'il s'agit de lire un texte, de réfléchir et de le comprendre» (p. 252-257). Sénécal (1992) constate que ces jeunes sont des analphabètes scolarisés, dont le parcours scolaire a toujours été allégé, créant ainsi d'énormes lacunes au niveau de la lecture et des mathématiques de base.

C'est dans un contexte de prévention tertiaire que plusieurs modalités de services, telles le cheminement particulier de formation temporaire, la classe régulière avec mesure d'appui, la classe spécialisée, peuvent être proposées à l'élève qui entre au secondaire. Une approche catégorielle est favorisée et appliquée dans les différentes commissions scolaires du Québec, c'est-à-dire que les élèves sont divisés en groupe selon le type de services dont ils ont besoin. Avec la réforme au secondaire (MELS, 2006), l'intention est de faire bénéficier le plus grand nombre possible d'élèves d'un cheminement normalisant par l'intermédiaire de la classe ordinaire. Ainsi, la majorité des élèves, incluant les élèves avec différents troubles d'apprentissage ou handicaps sont dirigés vers le cheminement scolaire régulier de formation menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) (MELS, 2006).

Pour d'autres, différentes modalités seront proposées aux élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage, telles les difficultés de lecture, selon la gravité et le retard accumulé. Parmi ces modalités d'intervention, il y a le cheminement particulier de formation temporaire (CPFT), la fréquentation d'une

classe ordinaire avec des mesures d'appui, la fréquentation de la classe ordinaire sans mesure d'appui ou la classe spécialisée. Ces cheminements sont offerts aux élèves de premier cycle dans le but d'intégrer le plus rapidement possible le cheminement ordinaire (Desmarais, 2003). C'est cette organisation des services aux élèves en difficulté que remettent en question Rousseau, Tétréault, Bergeron et Carignan (2007) car le taux d'abandon scolaire est encore très élevé pour ces derniers. En effet, ces auteurs observent notamment que les services d'orthopédagogie sont inexistantes et pourraient être une meilleure solution que les cheminements particuliers de formation, l'approche actuellement privilégiée pour les élèves en difficulté.

Au deuxième cycle du secondaire, le cheminement particulier de formation continu (CPFC) et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) sont des cheminements offerts aux élèves ayant accumulé un retard scolaire trop important pour envisager une réinsertion éventuelle en classe ordinaire. Misant sur l'intégration professionnelle des élèves âgés entre 16 et 18 ans (Desmarais, 2003), ces cheminements ne permettent à aucun moment de reprendre le parcours scolaire régulier menant au diplôme d'études secondaires ou professionnelles (Québec, 2006).

Le cheminement scolaire offert aux élèves québécois à leur entrée au secondaire et l'âge auquel ils font cette entrée influencent les probabilités d'obtenir un diplôme d'études secondaires (DES) ou un diplôme d'études professionnelles (DEP) (Québec, 2006). Dans le cadre de son analyse sur le cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire, la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs (Québec, 2006) fait le constat que la modalité de service qui est offerte lors de cette transition est déterminante dans le cheminement scolaire que les élèves suivront. Les élèves intégrant directement à leur arrivée la classe ordinaire réussissent à y demeurer plus longtemps que ceux d'abord regroupés dans les cheminements particuliers de formation (temporaire et continu) (Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, 2006). De plus, ces élèves ont un niveau de diplomation plus élevé et abandonnent dans une moins grande proportion leurs études que les élèves dans des cheminements

particuliers de formation (Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, 2006).

Cependant, cette analyse ne tient pas compte du type de difficultés que rencontrent les élèves ni des critères qui influencent la recommandation d'un élève vers un cheminement particulier de formation. Il y a donc lieu de se demander quel serait le cheminement scolaire qui répondrait le mieux aux besoins des élèves en difficulté de lecture au secondaire. Ainsi, d'analyser les représentations que se font les élèves de leur cheminement particulier de formation nous permettra peut-être de voir s'ils s'y sentent à l'aise et s'ils reconnaissent y avoir fait des apprentissages qui leur permettront d'intégrer le cheminement régulier avec confiance pour ainsi réaliser leurs aspirations scolaires et professionnelles.

2.3. Aspirations scolaires et professionnelles

Ces aspirations scolaires et professionnelles sont fortement influencées par les expériences scolaires que vivent les élèves (Perron, Gaudreault, Veillette et Richard, 1999). Effectivement, lorsque ces expériences sont fréquemment négatives, elles mènent généralement au décrochage scolaire. Les conséquences sont alors importantes puisque comme l'explique Zay (2005), une exclusion scolaire donne lieu dans une forte proportion à une difficile intégration socioprofessionnelle, à une certaine marginalisation et à une exclusion sociale. De façon spécifique, Knighton et Buissière (2006) font un constat similaire dans leurs études sur le *Lien entre les résultats éducationnels à l'âge de 19 ans et la capacité en lecture à l'âge de 15 ans*. Ces auteurs ont pu démontrer que les gens peu compétents en littératie risquaient dans une plus grande proportion d'être inactifs ou au chômage (Knighton et Buissière, 2006). Ainsi, les jeunes qui avaient une plus grande compétence en lecture à l'âge de 15 ans selon les résultats au PISA avaient une plus grande probabilité d'obtenir le diplôme d'études secondaires comparativement à ceux qui étaient moins compétents en lecture. Ces jeunes risquaient davantage de décrocher ou d'être encore à l'école secondaire à l'âge de 19 ans et ce, surtout s'ils se situaient aux deux échelons

inférieurs de compétence en littératie (niveau 1 et niveau 2). Comme le souligne Knighton et Buisnière (2006) dans leur étude, ce sont ces jeunes vulnérables qui pourraient bénéficier de l'apprentissage de stratégies destinées à améliorer leurs compétences en lecture car sans des capacités de lecture suffisantes, on risque davantage de les voir se marginaliser et avoir des difficultés à maintenir et trouver un emploi ce qui les conduirait vers une situation financière difficile.

Afin de mieux comprendre les conditions qui semblent favoriser cette marginalisation, Desmarais (2003) a analysé le cheminement scolaire de jeunes adultes aux prises avec des difficultés de lecture. Dans le cadre de sa recherche effectuée auprès d'élèves, âgés entre 16 ans et 25 ans, inscrits dans une formation en alphabétisation dans un organisme communautaire de Longueuil (la Boîte à Lettre), elle a interviewé plus de 100 jeunes sur leur histoire personnelle et familiale, leur histoire de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et sur le cheminement scolaire qu'ils ont poursuivi de l'enfance à l'âge adulte. Les résultats de cette étude démontrent que la majorité de ces jeunes adultes reconnaissent les difficultés d'apprentissage et d'adaptation qu'ils ont éprouvées pendant toute leur scolarité. Plus de la moitié de ces élèves croient que les classes spéciales à l'école primaire et secondaire n'ont pas été une solution qui leur a permis de progresser et de réussir leur scolarité et la moitié considère que leurs difficultés de lecture les affectent actuellement dans leurs recherches d'emploi.

Dans le cadre d'une recherche-action sur la participation d'adultes faiblement alphabétisés (Ouellet, 2007), dont le but était d'améliorer le recrutement de personnes faiblement scolarisées (moins de neuf années de scolarité) de la région de la Montérégie, les résultats obtenus visent une clientèle semblable à celle étudiée par Desmarais (2003), soit les adultes avec des difficultés importantes de lecture. Deux groupes distincts ont participé à ce projet. Des entrevues de groupe ont été réalisées auprès de participants déjà engagés dans une démarche d'alphabétisation ainsi qu'auprès d'adultes « non participants », c'est-à-dire n'étant inscrits dans aucune démarche de formation. La comparaison des discours tenus par ces deux groupes a permis d'observer certaines différences. Effectivement, le groupe de participants déjà engagés

dans une démarche d'alphabétisation désire particulièrement apprendre ce qu'on identifie comme les compétences de base (lecture, écriture, calcul). Ils voient ces compétences comme étant des préalables nécessaires aux formations professionnelles qu'ils souhaitent entreprendre. Au contraire, le groupe de « non participants », suggère d'avoir accès à des formations concrètes et pratiques fortement axées sur le travail. Ils ne veulent pas entreprendre une formation dite de base. Les résultats de cette recherche démontrent également que les « non participants » se caractérisent par l'absence de projet professionnel. Ces divergences d'opinion nous amènent à penser qu'il est possible que les participants engagés dans une démarche d'alphabétisation aient des aspirations professionnelles plus réalistes quant à l'atteinte de leurs objectifs et de leurs aspirations professionnelles, une condition fortement associée à la réussite scolaire selon Perron, Gaudreault, Veillette et Richard (1999). Effectivement, ces auteurs ont étudié les différentes trajectoires scolaires qu'empruntaient les adolescents et ont démontré qu'aspirer à poursuivre des études collégiales et universitaires serait la deuxième variable la plus prédictive de la réussite scolaire, dans la mesure où ces aspirations scolaires sont réalistes (Perron et al., 1999). L'autoévaluation des habiletés cognitives constituerait la variable qui prédit le mieux les résultats scolaires (Perron et al., 1999). Ainsi, si un élève perçoit que ses capacités sont faibles, il y a de fortes probabilités que ses résultats scolaires soient aussi faibles (Perron et al., 1999).

Abu-Hilal (2000) a observé que les attitudes face à une matière scolaire sont fortement liées à la performance dans cette même matière. On pourrait donc penser que le fait d'avoir des attitudes positives envers la classe de français au secondaire pourrait avoir une incidence sur la performance scolaire dans cette matière. Frempong, Ma et Archampong (2006) vont également dans ce sens puisque ces auteurs, en étudiant différents modèles explicatifs d'un bon rendement en lecture ont démontré que parmi toutes les caractéristiques personnelles de l'élève, avoir des aspirations scolaires élevées et éprouver le plaisir de lire sont deux caractéristiques associées à un rendement élevé en lecture. Ces élèves se retrouvent majoritairement au-delà du 75^e percentile de rendement en lecture (61%). En conclusion, ces auteurs affirment que le plaisir de lire et les aspirations scolaires élevées sont des caractéristiques personnelles

ayant une forte incidence sur le rendement en lecture. Ces variables permettent également de réduire l'incidence de certaines caractéristiques familiales qui vont à l'encontre du développement du plaisir de lire et qui influencent les aspirations scolaires des élèves.

Looker et Thiessen (2004) se sont également intéressés aux aspirations scolaires des jeunes Canadiens en analysant les données obtenues dans le cadre du PISA. Ces auteurs ont également observé un lien étroit entre la capacité de lecture des élèves et les aspirations scolaires, particulièrement en 10^e année, alors qu'ils sont âgés en moyenne de 15 ans. En effet, « plus les aspirations scolaires sont élevées, plus la capacité de lecture est grande. » (Looker et Thiessen, 2004). Ainsi, lorsqu'on regarde spécifiquement les jeunes qui aspirent à moins que l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, plus de la moitié (53,8%) ont échoué à au moins un de leurs derniers cours d'une matière de base (français, anglais, mathématiques, sciences). En poursuivant leurs analyses, Looker et Thiessen (2004) ont observé des attentes irréalistes chez un groupe de jeunes. Ils ont noté que 2,2% des jeunes qui aspirent à compléter un niveau universitaire ont échoué aux trois derniers cours de français ou anglais, de mathématiques et de sciences. Dans le même ordre d'idées, lorsque Frenette (2007) s'est demandé *Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université ?*, les analyses des données obtenues par le PISA lui ont permis d'observer que la participation aux études universitaires augmente selon la note obtenue en lecture. Ainsi, les élèves performants à 15 ans en lecture jouissent d'un avantage considérable qui peut influencer leur cheminement scolaire (Frenette, 2007). De plus, les résultats d'une étude de Boissonneault, Michaud, Côté, Tremblay et Allaire (2007) démontrent que d'aider les jeunes à identifier un métier ou une profession qu'ils aimeraient faire plus tard semble agir comme un facteur de protection de l'abandon scolaire, parce qu'elles contribuent à la persévérance et à la motivation scolaire. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2002), dans son document présentant l'approche orientante, témoigne de l'importance de mettre en place des outils dans le milieu scolaire pour aider les élèves en difficulté à apprendre à mieux se connaître. Cette étape serait nécessaire pour ces élèves et favoriserait le développement de leur estime de soi, de leur

motivation scolaire. De plus, elle permettrait de donner un sens à leur cheminement scolaire et de développer un projet d'avenir professionnel (Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport, 2002).

Ces nombreux résultats nous amènent à mieux comprendre le lien qui existe entre le rendement en lecture, les modalités d'intervention, telles le cheminement particulier de formation temporaire ou l'inclusion en classe ordinaire, et les aspirations scolaires et professionnelles. Cependant, ces résultats concernent majoritairement des clientèles bien ciblées, les adultes faiblement scolarisés (Desmarais, 2003; Ouellet, 2007) et les élèves en classes régulières âgés de 15 ans (dans le cadre des analyses de données du PISA) (Knighton et Buissière, 2006; Frempong, Ma et Archampong, 2006 ; Looker et Thiessen, 2004, Frenette, 2007). Cependant, les élèves en difficulté de lecture à leur entrée au secondaire, poursuivant des modalités d'intervention particulières, tel le cheminement particulier de formation, ont fait l'objet de peu d'études. Pourtant, comme l'explique Zay (2005) et Knighton et Buissière (2006), ces jeunes ont une grande probabilité de se retrouver dans un contexte de marginalisation s'ils ne sont pas mieux soutenus. Knighton et Buissière croient que les élèves qui n'atteignent pas un certain niveau de lecture à 15 ans bénéficieraient grandement d'interventions ciblées en apprentissage de stratégies de lecture comme mesure préventive à l'exclusion professionnelle.

Ainsi, l'ensemble de ces recherches témoigne de l'importance de mettre en place des pratiques éducatives efficaces en lecture au secondaire puisqu'elles permettent d'améliorer la performance des élèves en lecture en plus de rendre leur sentiment de compétence en lecture et leurs perceptions plus favorables. Cependant, la majorité de ces recherches sont effectuées dans un contexte américain et celles qui portent sur nos écoles québécoises s'intéressent principalement aux pratiques éducatives ou aux perceptions que se font les enseignants. Ainsi, aucune recherche n'a porté sur les représentations ou les perceptions que se font les élèves québécois de leurs difficultés de lecture au secondaire. C'est pourquoi l'objet de cette recherche porte en premier lieu sur les représentations de la lecture que se font des élèves en difficulté du premier cycle du secondaire.

De plus, comme Ecalte et Magnan (2002) l'expliquent, l'apprentissage de la lecture étant un enjeu particulièrement important, il fait l'objet d'un ensemble de représentations dès la petite enfance (Écalte et Magnan, 2002). Ces auteurs témoignent de l'importance de l'éducation familiale dans le développement de l'*habitus lectural* et des représentations de la lecture. Écalte et Magnan (2002) définissent l'*habitus lectural* comme « un ensemble de dispositions durables et transposables fonctionnant comme principes de génération et de structuration de pratiques et de représentations » (p.222). Ces auteurs soulignent qu'un *habitus lectural* faible ou inexistant rend problématique l'accès à l'écrit. C'est pourquoi, afin de mieux comprendre le point de vue des élèves sur la lecture et les difficultés qu'ils éprouvent en lecture, il est pertinent d'étudier les représentations qu'ils se font de cet objet. Pour Ecalte et Magnan (2002) :

Le concept de « représentations sociales » fournit un cadre théorique et méthodologique pour saisir chez le lecteur sa propre perception des contextes éducatifs (et sa position au sein de ceux-ci) dans lequel se déroulent ses processus d'acquisition de la langue écrite (p.228).

La section suivante expose quelques aspects de la théorie des représentations sociales utilisée pour tenter de cerner le point de vue des élèves sur leurs difficultés de lecture et sur le lien qui peut exister entre celles-ci et leurs aspirations scolaires et professionnelles.

2.4. Représentations sociales

Puisque les représentations sociales forment « un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou à une situation et qu'elles déterminent ensuite les actions des individus » (Abric, 2003, p.59), le concept des représentations sociales se prête bien à cette recherche. D'ailleurs, Rouquette (2000) souligne l'apport important de cette théorie pour enrichir notre compréhension des rapports sociaux qui existent dans le milieu scolaire, notamment parce que ces représentations guident les actions,

les décisions et les comportements des différents acteurs en interaction. De plus, comme plusieurs auteurs (Abric, 1994; Doise, 1997; Garnier et Rouquette, 2000 et Moliner, 2000) l'expliquent, les représentations sociales conduisent à l'action, qui influence à son tour les comportements des individus appartenant à un groupe, en fonction de leur prise de position. Ainsi, les modalités de services, telles le cheminement particulier de formation temporaire (CPFT), la fréquentation d'une classe ordinaire avec des mesures d'appui, la fréquentation de la classe ordinaire sans mesure d'appui ou la classe spécialisée proposées aux élèves lors de leur entrée à l'école secondaire contribuent à créer des représentations propres à chaque groupe d'élèves vivant dans des conditions sociales particulières. Donc, l'analyse de ces représentations pourra nous aider à mieux comprendre la vision que se font les élèves inscrits, dans un cheminement particulier de formation temporaire, de leurs difficultés de lecture et du lien qui peut exister entre celles-ci et leurs aspirations scolaires et professionnelles (Abric, 1997; Guimelli, 1999). Ainsi, nous espérons que le fait d'avoir accès à ces représentations sociales permettra aux enseignants et aux intervenants de mieux les soutenir.

D'abord appliquée au domaine de la sociologie et de la psychologie sociale, la théorie des représentations sociales occupe depuis quelques années une position centrale dans les divers travaux de recherche en sciences humaines et sociales (Abric, 1994 ; Jodelet, 1997a). Abordée par le sociologue Durkheim en 1895, il fut le premier à identifier les représentations sociales comme des « productions mentales sociales relevant de l'étude de l'idéation collective » (Jodelet, 1997b, p.53). Durkheim séparait l'aspect individuel et l'aspect social de la représentation. En 1961, Moscovici fait ressortir cette théorie (Abric, 1994), mais en apportant une nouvelle notion à la définition de Durkheim. S'éloignant de l'approche béhavioriste traditionnelle (S-R), Moscovici propose que la représentation détermine à la fois le stimulus et la réponse (1969; dans Jodelet 1997a) : il n'y a « pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu » (p.59). La réponse n'est pas seulement la réaction à un stimulus puisqu'elle est influencée par la représentation que se fait le sujet du stimulus. Quant au stimulus, il est dans une certaine mesure déterminé par la réponse du sujet (O-S-O-R) (Moscovici, 1961; Abric, 1994; Jodelet, 1997a).

2.4.1 Dimension cognitive et dimension sociale

Les représentations sociales ont une dimension cognitive parce que l'individu qui s'approprié la réalité d'un objet la reconstruira avec ses propres processus cognitifs tout en respectant ses valeurs, ses attitudes et ses expériences (Abric, 1994). Le sujet est donc considéré comme «actif», s'adaptant à la réalité à partir de la représentation qu'il se fait de l'objet. Les cognitions sont classées selon trois catégories : descriptives, prescriptives et évaluatives (Jodelet, 1989). La notion descriptive concerne les aspects habituels de la cognition reliés à l'activité mentale. Quant à la notion prescriptive, elle fait appel aux cognitions en lien avec les conduites qui devraient lui correspondre selon le sujet (il faut faire, on peut faire). Finalement, les cognitions évaluatives concernent la manière dont les acteurs évaluent les objets signifiants en lien avec les pratiques (Jodelet, 1989).

Les représentations ont également une dimension sociale parce que la représentation d'un objet est déterminée par le groupe et permet de donner un sens à ses conduites (Abric, 1994). L'individu, grâce à ses processus cognitifs, adapte sa conduite en fonction de l'environnement où il se trouve, puisque parfois les règles sociales déterminées par le contexte peuvent être différentes de sa « logique cognitive » (Abric, 1994). Moscovici allait dans ce sens lorsqu'il expliquait que les représentations sociales ne sont pas seulement des représentations cognitives, elles ont une dimension sociale puisqu'elles se façonnent avec l'environnement et le contexte dans lequel l'individu adaptera sa conduite, ses actions (1986 : dans Abric, 1994). Les représentations sociales vont jusqu'à structurer les relations et les rapports sociaux entre les individus ou les groupes (Doise, 1997), notamment parce que les individus échangent entre eux et réajustent les représentations qu'ils se font de ces échanges.

2.4.2 Représentations sociales, un concept global

Pour Jodelet (1997), lorsqu'on analyse les représentations sociales, il faut étudier les différents éléments affectifs, mentaux et sociaux qui les composent tout en tenant compte de la cognition, du langage et de la communication qui déterminent les rapports sociaux qui affectent ces représentations sur lesquelles il est possible d'intervenir. Cette définition des représentations sociales est systématique et globale et va dans le sens de celle de Moscovici (1961).

Abric (1994) confirme cette vision par la définition qu'il donne à ce concept :

« La représentation est donc constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné. De plus, cet ensemble d'éléments est organisé et structuré ». (p.19).

Garnier et Rouquette (2000) démontrent que la recherche en éducation, basée principalement sur les théories de la psychologie, utilise fréquemment des instruments d'évaluation psychométriques, séparant chacune des dimensions étudiées (attitudes, croyances, valeurs, perception, etc.). Pourtant, c'est l'ensemble de toutes ces dimensions, étant dynamiques et s'influencent entre elles, qui dicte les conduites et les comportements des individus en fonction du groupe auquel il appartient. Ainsi, les représentations sociales, comme le définit Moscovici, font interagir les croyances, les connaissances et les actions ensemble, formant un tout qu'il faut analyser comme tel.

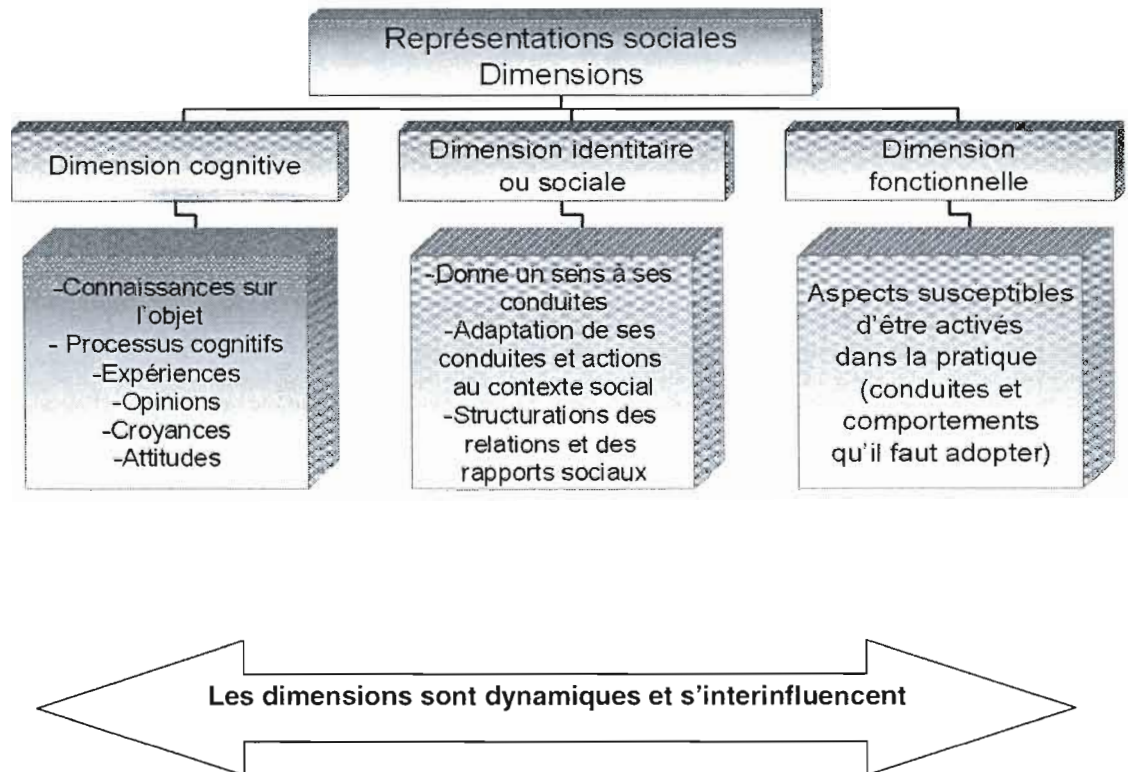
2.4.3 Fonctions des représentations sociales

Des fonctions essentielles sont exercées par les représentations sociales entraînant le maintien de la dynamique dans les relations sociales et dans les pratiques (Abric, 1994) :

a) la fonction première des représentations sociales est de permettre de comprendre et d'interpréter la réalité qui nous entoure (Abric, 1994; Jodelet, 1997a; Guimelli, 1999; Moliner, 2000). La notion de savoir est centrale dans le concept des représentations sociales, puisque c'est ce qui relie le sujet à l'objet (Jodelet, 1997a). Ce sont les processus du sujet qui permettront de donner un sens à cet objet et de le comprendre en tant que réalité (Jodelet, 1997a). Pour Moscovici (1981; dans Abric, 1994), le savoir se traduit par l'appropriation et l'assimilation de connaissances permettant à l'individu de mieux comprendre un objet tout en préservant les valeurs auxquels il adhère et tout en respectant ses propres processus cognitifs. C'est le savoir, devenu commun qui permet l'échange social (Moscovici, 1981; dans Abric, 1994). C'est donc le contexte de se retrouver dans un cheminement particulier de formation temporaire qui détermine l'interprétation que se font les élèves de leurs difficultés en lecture.

b) les représentations sociales ont une fonction de régulation des relations entre les groupes (Moliner, 2000; Abric, 1994; Doise, 1997). Sur cette fonction, Doise (1997) explique que dans chaque ensemble de rapports sociaux il existe des principes ou des schèmes qui organisent des prises de positions. C'est ces principes ou schèmes qui structurent les rapports entre les individus ou groupes et c'est la façon dont se représentent les rapports entre les individus du groupe qui influence ces rapports. C'est pourquoi il est d'abord essentiel de bien comprendre les représentations que se fait ce groupe d'élèves en cheminement particulier de formation temporaire afin de comprendre les normes, les valeurs et les conduites de ce dernier à l'égard des difficultés de lecture. Sans cette information, il sera difficile de changer les pratiques et les conduites, dont ces élèves pourraient bénéficier dans le but de s'améliorer en lecture, car comme l'explique Guimelli (1999), ces nouvelles pratiques ne doivent pas être en contradiction avec les anciennes représentations et doivent être acceptées par la majorité du groupe pour induire de nouvelles conduites.

Figure 2. Schéma représentant des dimensions des représentations sociales



Sources : Abric, 1994; Doise, 1997; Jodelet, 1997; Garnier et Rouquette, 2004

La figure 2 présente trois dimensions composant les représentations sociales. Ces dimensions sont dynamiques puisque des réajustements constants entre les représentations sociales et les échanges s'effectuent entre les individus appartenant au même groupe (Moscovici, 1981; dans Abric 1994 ; Doise, 1997; Garnier et Rouquette, 2000).

2.5. But et objectif général

Le cadre conceptuel ayant été présenté, le but de cette recherche est de mieux comprendre quelles sont les représentations sociales que se font les élèves en difficulté inscrits dans un cheminement particulier de formation temporaire de la lecture et de leurs aspirations scolaires et professionnelles. Ces représentations sociales seront analysées en fonction des dimensions présentées au chapitre précédent.

2.5.1 Objectifs spécifiques

Pour atteindre cet objectif général, deux objectifs spécifiques sont poursuivis :

1. Dégager les représentations sociales de la lecture et des aspirations scolaires et professionnelles d'élèves en difficulté inscrits en cheminement particulier de formation temporaire.
2. Analyser les représentations qu'ils se font de la lecture et de leurs aspirations scolaires et professionnelles.

Le chapitre suivant présente la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre suivant porte sur les choix méthodologiques découlant de la question de recherche et des objectifs poursuivis. L'approche méthodologique, le choix des techniques de cueillette de données, la sélection des sujets, le traitement et l'analyse des données, les critères de scientificité et la déontologie seront abordés, présentés et justifiés.

3.1. Approche méthodologique

Comme la question de recherche porte sur un sujet de recherche peu étudié au Québec, les représentations d'élèves en difficulté au secondaire, cette recherche est de type qualitatif et exploratoire (Gauthier, 2003). Elle est également de nature descriptive ayant pour but de décrire la situation que vivent ces élèves dans le cadre d'un cheminement particulier de formation temporaire qui leur est proposé à leur entrée au secondaire (Gauthier, 2003).

Van Der Maren (2006) utilise le terme *recherche qualitative* puisque nous nous intéressons à l'étude de notions dites qualitatives, telles que des mots, des récits, des images, etc. qui expriment des échanges symboliques, des représentations ou des actions tout en tenant compte du contexte dans lequel ils s'inscrivent. Dans cette perspective, le chercheur utilise des méthodes d'analyse respectant l'aspect non numérique des données recueillies et vise, en s'appuyant sur des discours, une construction ou une vérification d'une compréhension ou une interprétation d'un phénomène (Van Der Maren, 2006).

La problématique de recherche de ce projet s'inscrit dans un discours que Van der Maren (1996) qualifie de nature interprétative ou herméneutique, ayant comme fonction la construction d'une théorie de « sens » sur le phénomène étudié s'appuyant sur l'analyse des éléments qui le composent et sur leur contexte (Van der Maren, 1996).

Savoie-Zajc (2004) utilise une typologie semblable à celle de Van Der Maren, préférant le terme qualitative/interprétative. L'aspect qualitatif s'explique par l'utilisation de données difficilement mesurables, tels les mots, les dessins, les comportements, tandis que l'aspect interprétatif, d'un point de vue épistémologique, vient du courant interprétatif qui amène le chercheur à comprendre le sens que certains individus donnent à la réalité (Savoie-Zajc, 2004). Dans ce contexte, le but n'est pas d'en arriver à une généralisation des résultats obtenus mais bien de comprendre en profondeur les éléments qui composent un phénomène peu étudié et ce, à partir de la réalité des individus qui le vivent (Savoie-Zajc, 2004). Pour Savoie-Zajc (2004), le chercheur se doit de faire sa recherche dans le milieu naturel des individus dans le but de développer un savoir enraciné dans sa culture, son contexte et sa temporalité (Savoie-Zajc, 2004). Ainsi, dans le cadre de ce projet, il est nécessaire de rencontrer les participants de la recherche, les élèves en difficulté de lecture inscrits dans un cheminement particulier de formation temporaire, à l'intérieur de l'école qu'ils fréquentent.

Ensuite, différents instruments seront utilisés pour recueillir les données concernant les représentations sociales de la lecture que se font les élèves participant à cette recherche et du lien possible entre celles-ci et leurs aspirations scolaires et professionnelles. La méthode de collecte de données habituellement recommandée par plusieurs auteurs dans le cadre d'une recherche de type qualitative et celle retenue dans le cadre de cette recherche est l'entrevue (Abric, 2003; Roy, 2003 ; Savoie-Zajc, 2004). Mais comme le suggère Savoie-Zajc (2004), utiliser plusieurs méthodes de collecte de données est recommandé, d'abord pour faire ressortir différents aspects du problème et ensuite pour corroborer certaines données recueillies. C'est pourquoi une deuxième méthode de cueillette de données a été sélectionnée, celle de l'analyse des dossiers

scolaires des participants. Cette méthode permet de vérifier, dans une certaine mesure, la correspondance entre le discours des élèves interrogés avec les résultats obtenus en français depuis le primaire, les services qu'ils ont reçus en lien avec ces difficultés et le cheminement scolaire observés dans leur dossier scolaire. Bien que l'analyse des dossiers scolaires puisse parfois induire des généralisations ou des regroupements qui portent des stéréotypes à l'égard de ces élèves, l'auteure de cette recherche en est consciente et portera une attention particulière à cette situation.

3.2. Opérationnalisation de la méthodologie

Cette partie décrit la démarche de la recherche sur le terrain, allant de la sélection des sites et des répondants jusqu'au traitement et à l'analyse des données.

3.2.1. Sélection du site et des répondants

Un seul site sera à l'étude dans le cadre de cette recherche qualitative/interprétative. Deux classes de 17 élèves inscrits en cheminement particulier de formation temporaire (CPFT) d'une école de la banlieue de Montréal correspond au site à l'étude. La participation de l'enseignant de la classe s'avère nécessaire dans le choix des élèves qui correspondent aux caractéristiques établies par le chercheur. De plus, comme le choix des élèves ne pouvait se faire à partir d'un critère d'âge, certains élèves arrivant à 12 ans ou à 13 ans à l'école secondaire, la classe choisie correspond à un groupe d'élèves ayant débuté ce cheminement particulier de formation temporaire depuis septembre 2006.

Dans le cadre d'une recherche qualitative, un échantillon probabiliste ne peut être constitué et donc, le chercheur doit faire un choix intentionnel quant aux individus qui participeront à la recherche (Savoie-Zajc, 2004). Les participants sont alors identifiés à partir de critères provenant du cadre théorique et sont

choisis pour des caractéristiques précises qu'ils partagent (Savoie-Zajc, 2004), être un élève québécois ayant des difficultés de lecture inscrit en cheminement particulier de formation depuis septembre 2006.

Pour Lecompte et Preissle (1993; Savoie-Zajc, 2004) deux types d'échantillonnage intentionnel existe, le premier se fait au début de la recherche alors que le deuxième se fait tout au long de la recherche. La première méthode permet d'aller chercher une certaine représentativité et permet la comparaison entre les individus retenus, tandis que la deuxième méthode permet de développer et consolider la théorie au fur et à mesure que l'échantillon est révisé (Savoie-Zajc, 2004). La première méthode sera appliquée dans le cadre de cette recherche. Ainsi, cette méthode permettra de sélectionner les sujets étudiés de façon non aléatoire afin d'approfondir un phénomène, un évènement, un groupe ou un ensemble d'individus, n'ayant jamais été étudié jusqu'à maintenant et ce, dans le but de mieux le comprendre, de le décrire et fournir une interprétation (Roy, 2003). Comme cette recherche est de type qualitative, notre choix s'arrêtera sur 19 sujets, un nombre suffisant pour correspondre au principe de saturation théorique. Comme l'explique Mucchielli (1996) ainsi que Poupard, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayers et Pires (1997), la saturation théorique se produit lorsque le chercheur juge qu'ajouter un document, une entrevue ou une observation supplémentaire n'apporterait plus de nouvelles informations ou des informations différentes à celles déjà obtenues.

Ainsi, dans le cadre de cette recherche, les sujets ne seront pas choisis pour leur représentativité mais bien pour nous donner accès à des informations pertinentes sur les représentations sociales de leur réalité en tant qu'élèves en difficulté inscrits dans un cheminement particulier de formation temporaire (Van der Maren, 1996). Ces données nous permettront éventuellement de mieux comprendre ce phénomène qui a été peu étudié jusqu'à présent (Van der Maren, 1996).

3.2.2. Réalisation des entrevues

Différentes formes et définitions existent pour expliquer les notions qui composent l'entrevue selon les auteurs. Savoie-Zajc (2004) explique que l'entrevue permet l'échange volontaire d'un savoir entre la personne interrogée et l'intervieweur afin de dégager une meilleure compréhension d'un phénomène précis. Plusieurs auteurs (Savoie-Zajc, 2003 ; Jones, 2000b ; Van der Maren, 1996) identifient les trois grandes formes d'entrevue suivantes : l'entrevue non dirigée, l'entrevue semi-dirigée, l'entrevue dirigée. L'entrevue peut être dirigée par un seul ou plusieurs intervieweurs vers une seule personne ou un groupe de personnes. Elle peut se faire par l'intermédiaire du téléphone, du courrier électronique ou en face à face (Savoie-Zajc, 2003). L'entrevue vise notamment l'obtention d'informations sur les perceptions, les représentations sociales, les jugements des individus à partir de leur propre point de vue, dans un contexte identifié (Van der Maren, 1996). Pour Van der Maren (1996), c'est le type d'informations recherchées et le degré d'implication demandé de la part du répondant qui déterminera la structure de l'entrevue. De ce fait, plus l'information visée est personnelle, plus la structure de l'entrevue sera libre, privilégiant les questions ouvertes (Van der Maren, 1996). Lorsque l'information sollicitée correspond à des opinions quasi-publiques, l'entrevue structurée contenant des questions majoritairement fermées est le type d'entrevue à favoriser (Van der Maren, 1996).

L'entrevue non dirigée permet à la personne interrogée de s'exprimer librement sur un thème principal qui demeurera constant dans toutes les entrevues (Savoie-Zajc, 2004). Ce type d'entretien sera majoritairement constitué de questions ouvertes, laissant une très grande liberté au répondant dans le choix de l'information qu'il juge pertinente à transmettre (Jones, 2000).

Quant à l'entrevue dirigée, elle permet un plus grand contrôle de l'information échangée parce que toutes les questions sont établies à l'avance, ce qui entraîne une grande uniformité entre les différentes entrevues (Savoie-Zajc, 2004). Ce type d'entretien est souvent constitué de quelques questions

ouvertes, mais surtout de questions fermées avec des choix de réponse bien précis (Jones, 2000b).

À mi-chemin entre ces deux types d'entrevue, l'entretien semi-structuré contient à la fois des questions ouvertes et des questions fermées. Savoie-Zajc (2003) donne une définition particulièrement intéressante pour le contexte de cette recherche. Ainsi, l'entrevue semi-dirigée se définit comme :

[...] une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder [...] les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (p.297).

Dans l'entrevue semi-dirigée un schéma a été préétabli par le chercheur dans le but d'interroger le participant sur des thèmes pertinents à la recherche (Savoie-Zajc, 2004). Ce type d'entrevue amène l'intervieweur à mieux contrôler le contenu de l'entrevue comparativement à l'entrevue non dirigée. La préparation du chercheur entraîne une certaine constance entre les différentes entrevues qui permettra des comparaisons entre les différents répondants (Savoie-Zajc, 2004), une caractéristique recherchée dans le cadre de ce projet. Le schéma et les thèmes qui le composent sont choisis en fonction du cadre théorique de la recherche (Savoie-Zajc, 2004) et seront présentés dans un canevas d'entrevues mis en annexe. L'ordre des questions influence tout entretien, il est donc recommandé de débiter par des questions auxquelles il est facile de répondre et qui ne réfèrent pas à des thèmes personnels et indiscrets (Jones, 2000b). Ces thèmes seront plutôt réservés pour la fin, lorsqu'une relation de confiance semble être établie (Jones, 2000b). De plus, les questions posées devraient respecter un ordre chronologique ou le passage d'un thème connexe à l'autre (Jones, 2000b).

Jones (2000b) considère qu'il est intéressant d'utiliser l'entretien semi-structuré puisque cette méthode de collecte de données permet de se faire une idée globale de l'objet d'étude à partir des informations similaires obtenues des

divers répondants interrogés. C'est pourquoi l'entrevue semi-dirigée sera le mode d'entrevue utilisé auprès des participants de ce projet dans le but de bien comprendre l'ensemble du phénomène étudié, les difficultés de lecture des élèves inscrits dans un cheminement particulier de formation temporaire (CPFT). Cette méthode de cueillette de données rendra accessibles les représentations sociales que se font ces élèves en difficulté de la lecture et de leurs aspirations scolaires et professionnelles. Une comparaison entre les discours des répondants sera effectuée dans le but d'analyser les similitudes et les divergences qui en ressortiront.

3.2.2.1. Construction, validation et mise à l'essai du guide d'entrevue

Comme les entrevues visent à recueillir des informations sur les représentations sociales que se font les élèves interrogés de la lecture, les thèmes de l'entrevue portent sur leurs attitudes envers la lecture, leurs habitudes de lecture, la reconnaissance ou non de leurs difficultés en lecture, de leurs conduites, actions et comportements à l'égard de la lecture et de leurs aspirations scolaires et professionnelles. Il s'agit d'abord de dégager les représentations de la lecture et d'identifier si elle est problématique pour eux et si elle l'est, d'examiner comment. Les élèves seront ensuite questionnés sur leurs aspirations scolaires et professionnelles.

Pour ce faire, un premier canevas d'entrevue a été élaboré à partir des objectifs fixés dans le cadre de cette recherche en lien avec les thèmes et sous-thèmes retenus (voir Annexe B). Suite à la présentation de ce canevas devant jury, des changements ont été apportés en tenant compte des différentes recommandations émises. L'introduction à la notion du *récit de vie* comme moyen d'obtenir plus d'information sur les représentations sociales que se font les individus sur un objet a permis de revoir certaines questions.

Dans le cadre d'une recherche, le récit de vie est un moyen utilisé dans le but de recueillir des données auprès de sujets interrogés sur des événements marquants. Cette approche a surtout été utilisée dans le cadre de recherches liées au domaine de la sociolinguistique, mais son application s'étend maintenant

aux divers champs des sciences sociales (Leray et Bouchard, 2000). C'est une méthode riche, qui permet l'obtention de vastes données sur des événements vécus par la personne interrogée (Labov, 1976). D'ailleurs, les nombreux travaux de Labov (1976) ont démontré que cette approche pouvait donner accès plus facilement aux représentations sociales que se font les personnes interrogées d'un objet (Leray et Bouchard, 2000). Comme on demande au participant de se rappeler de certains événements, positifs ou négatifs, ceux-ci peuvent induire des émotions et ainsi l'empêcher, dans une certaine mesure, de contrôler ou surveiller son discours aussi bien qu'il le ferait en temps normal (Labov, 1976).

Ainsi, des questions d'introduction ont été ajoutées afin de rendre les interviewés plus à l'aise de s'ouvrir sur des sujets scolaires généraux. D'autres questions, surtout ouvertes, ont également été posées en cours d'entrevue lorsque l'intervieweuse voyait la pertinence de le faire. Tout comme Le Cunff (2000) le mentionne dans les conclusions de sa recherche, bien que cette auteur ait d'abord préparé un canevas d'entrevue contenant des questions très précises, l'utilisation du récit vie en cours d'entretien lui a permis d'obtenir des informations plus intéressantes et spontanées auprès des élèves collégiens participant. Il s'est avéré que l'expérience vécue dans le cadre de cette recherche est très similaire. Effectivement, des élèves se sont exprimés de façon très spontanée sur certaines expériences scolaires, notamment en lien avec la lecture, qui ont permis une meilleure compréhension des représentations sociales que se font les élèves interrogés sur la lecture.

De plus, comme le recommandent plusieurs auteurs, un entretien préliminaire auprès d'un répondant a été réalisé afin de s'assurer que l'ensemble des questions était compris et qu'elles suscitaient les réponses recherchées (Jones, 2000b). Suite à cette préexpérimentation, les derniers changements ont été apportés au canevas d'entrevue.

Ainsi, le canevas d'entrevue se rapproche d'un entretien semi-structuré afin de pouvoir faire des comparaisons et identifier les similitudes et les divergences entre les discours des élèves. Cependant, afin de laisser le plus de latitude possible aux élèves dans leurs réponses quant aux différents thèmes

abordés et afin de les mettre dans une situation de confiance, des questions inspirées du récit de vie ont été utilisées.

Les entrevues ont toutes été réalisées sur le site, dans la classe habituelle de français ou dans un local que les élèves connaissaient. Elles ont toutes été réalisées en face à face, individuellement, l'intervieweuse étant plus à l'aise, étant donné sa formation en psychoéducation, dans la pratique d'entrevues individuels plutôt que de groupe. Afin de faciliter les analyses des discours, les entrevues ont été enregistrées.

3.2.3 Analyse des dossiers scolaires

L'utilisation de matériel écrit dans une recherche qualitative est une source de données précieuse dans la recherche en éducation (Savoie-Zajc, 2004). Les dossiers scolaires sont particulièrement intéressants pour la richesse des données disponibles sur l'histoire scolaire d'un élève, son rendement, ses réussites, ses progrès et ses difficultés. Dans le cadre de cette recherche, ces données s'avèrent essentielles dans la comparaison entre le discours subjectif des élèves et les faits objectifs de leur cheminement scolaire inscrits dans le dossier.

Plusieurs auteurs, tels Jones (2000a) et Van der Maren (1996), nomment cette méthode de cueillette de données : l'exploitation de documents d'archives. Jones (2000a) entend par archives : « documents et enregistrements publics, incluant tous les types de sources tant publiques que privées. Quant à Van der Maren (1996), il distingue cinq types de documents d'archives : « 1) les matériaux oraux (entrevues), 2) les matériaux officiels (lois, statistiques, bulletins, programmes, règlements), 3) les écrits non publiés (rapports internes, notes de service), 4) les reliques (plans, photographies, examens, travaux écrits) et 5) les récits indirects (romans, fictions d'époque, films) ». Les documents analysés dans le cadre de cette recherche s'inscrivent dans diverses catégories identifiées par Van der Maren (1996). Effectivement, en se référant à cette typologie, les entrevues semi-dirigées effectuées auprès des élèves du 1^{er} cycle du secondaire

sont des matériaux oraux, tandis que les dossiers scolaires englobent les catégories de matériaux officiels et d'écrits non publiés. Van der Maren (1996) souligne l'importance de tenir compte des limites que chaque type de documents peut induire, c'est pourquoi il recommande que soient confrontés plusieurs types de documents et de sources afin d'assembler un maximum d'informations possible sur l'objet de recherche.

Jones (2000a) rappelle que les statistiques observées dans l'étude des documents sont souvent purement descriptives et, de ce fait, elles sont fréquemment insuffisantes pour résoudre les questions qui préoccupent le chercheur. Le chercheur doit trouver des explications à ces chiffres et les entrevues sont alors déterminantes pour aller chercher ces explications auprès des élèves interrogés. Il devient donc primordial d'étudier les dossiers scolaires des élèves avant de les interroger puisqu'il est possible que certaines données soient manquantes ou soient incompréhensibles sans leur contexte initial. De plus, par souci de rendre l'entrevue d'une longueur raisonnable (un maximum de 30 minutes par élève), certaines données seront uniquement recueillies à partir des dossiers scolaires, notamment celles portant sur les résultats scolaires en français (en lecture), l'âge à l'entrée au secondaire, le sexe, le ou les cheminements scolaires ayant été proposés à l'arrivée au secondaire, l'histoire de la scolarisation au primaire, les types de services particuliers reçus à l'école primaire et maintenant à l'école secondaire.

3.3. Traitement et analyse des données

Les données recueillies dans le cadre des entrevues effectuées auprès des élèves inscrits en cheminement particulier de formation temporaire sont traitées par une démarche d'analyse de contenu thématique, un type d'analyse approprié pour l'étude des représentations sociales pour plusieurs auteurs (Bardin, 1996; Paillé et Mucchielli, 2003; Gohier, 2004). L'analyse de contenu est également utilisée dans l'étude des dossiers scolaires de ces mêmes élèves. Pour Bardin (1996) l'analyse de contenu permet au chercheur d'observer et de comprendre la complexité du point de vue des sujets à partir des données

communicationnelles recueillies dans le cadre des entrevues. L'analyste cherchera des significations implicites ou explicites du discours élaboré par les participants sur son objet de recherche (Bardin, 1996). Jones (2000a) complète cette définition en ajoutant que ce type d'analyse est une procédure qui a pour but d'identifier objectivement les caractéristiques du discours textuel, ce que la majorité des auteurs appellent des thèmes (Bardin, 1996; Jones, 2000a; Sabourin, 2003). Faire ressortir des thèmes représentatifs et en lien avec le cadre conceptuel du contenu à analyser est une démarche centrale dans cette méthode (Paillé et Mucchielli, 2003). Ainsi, la thématisation a pour fonction, lorsque plusieurs corpus provenant de différentes sources sont à analyser, de faire ressortir les thèmes centraux, les récurrences ou correspondances, les similitudes et les différences (Paillé et Mucchielli, 2003; Abric, 2003).

Bardin (1996) considère que l'analyse catégorielle thématique est une pratique méthodologique permettant le classement d'objets à partir de critères aussi objectifs que possibles et en fonction de caractéristiques communes. Jones (2000a) estime que l'analyse de contenu s'accompagne de codages et d'identification de catégories en lien avec les objectifs de la recherche préalablement établies. Ces classements d'objets peuvent être définis de façon prédéterminée ou de façon émergente, en cours d'analyse (Bardin, 1996). Dans le contexte de cette recherche, ces deux méthodes sont utilisées pendant la procédure d'analyse des entrevues effectuées auprès des élèves, cependant pour l'analyse des dossiers scolaires, seul le classement prédéterminé est appliqué. Ainsi, des catégories ont été préalablement définies pour les entrevues et les dossiers scolaires, à partir du cadre conceptuel présenté dans le précédent chapitre, tandis que d'autres émergeront au cours de l'analyse des entretiens. Cette procédure répondra aux critères de souplesse et de rigueur à la fois conseillé par Bardin (1996), Jones (2000a) et Van der Maren (1996) pour en faire ressortir autant les contenus latents que manifestes. C'est tout ce processus de catégorisation qui influence les inférences et les conclusions finales du chercheur.

Quant aux choix d'analyses liés aux types de contenus, latents ou manifestes, ils sont déterminés par le cadre conceptuel, les choix méthodologiques du chercheur et par la conception que se fait ce chercheur du niveau de conscience ou d'inconscience qui se retrouve dans le discours des sujets participants (Van der Maren, 1996). Pour être cohérent avec les choix méthodologiques de cette recherche de nature interprétative, Van der Maren (1996) suggère l'analyse de contenus latents. Nous considérons ainsi que les élèves interrogés, inscrits en cheminement particulier de formation temporaire, s'expriment selon différents niveaux de langage que le chercheur doit interpréter à partir d'une théorie choisie, ici la théorie des représentations sociales, afin d'en arriver à un certain modèle explicatif du phénomène étudié (Van der Maren, 1996).

Karsenti et Savoie-Zajc (2004) ont présenté différentes étapes de l'analyse de contenu en résumant les travaux précédents de Van der Maren, Bardin et Mucchielli. Ces auteurs proposent donc de débiter l'analyse à partir d'une grille d'analyse élaborée conformément aux thèmes importants relevés dans le cadre théorique de la recherche. La grille permet particulièrement de déterminer les catégories servant à recueillir l'information pertinente à l'explication du phénomène étudié. Ces catégories se doivent d'être exhaustives, mutuellement exclusives, indépendantes les unes des autres et doivent tenir compte des objectifs de la recherche (Jones, 2000a). La méthode de catégorisation sélectionnée dans le cadre de cette recherche est mixte. Ainsi, une préanalyse a permis de déterminer des catégories (méthode fermée) tout en laissant place à l'émergence de nouvelles catégories (méthode ouverte) en cours d'analyse (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). La catégorisation a été établie selon les différentes dimensions composant les représentations sociales, les dimensions cognitive, identitaire et fonctionnelle. D'autres études, comme celles de Chauveau (1997), Giasson (2003), Écalle et Magnan (2002), précédemment présentées dans le cadre théorique, ont également permis une précatégorisation de certaines questions. Ainsi, un système de code a ensuite été appliqué à l'analyse afin de classer les différents segments retenus. Le support du logiciel NVivo a été utilisé dans le cadre de cette recherche dans le but d'apporter une certaine systématisation à cette démarche (Paillé et Mucchielli, 2003).

Finalement, la synthèse permettant d'établir une organisation des résultats et l'interprétation des résultats, font ressortir les relations et les comparaisons avec différents modèles théoriques (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Ainsi, l'analyse de contenu effectuée dans le cadre de cette recherche sur les données provenant des entrevues réalisées auprès des élèves respecte les étapes proposées par Karsenti et Savoie-Zajc (2004).

Les dossiers scolaires des élèves participant à cette recherche ont également été soumis à l'analyse de contenu thématique. Comme le but de l'analyse des dossiers scolaires est de condenser, de résumer, d'éclairer et de remettre en contexte les contenus latents analysés et de faire des liens avec les entrevues effectuées auprès des élèves, Van der Maren (1996) propose de s'en tenir aux contenus manifestes présents dans ce type de document. Des thèmes et des questions plus ou moins explicites, préalablement identifiés à partir du cadre conceptuel de cette recherche, ont été utilisés comme trame d'analyse (Van der Maren, 1996). Ces thèmes portent essentiellement sur l'histoire personnelle de l'apprentissage de la lecture des élèves, sur les traces laissées dans le dossier scolaire portant sur les résultats en français et sur les services reçus par l'élève depuis le début de sa scolarisation. Il est primordial selon Jones (2000a), que cette grille d'analyse soit la plus objective possible et donc qu'elle s'effectue à partir de critères établis à l'avance ayant comme propriété la capacité de mener aux mêmes conclusions s'ils étaient appliqués par une autre personne. L'analyse de contenu effectuée dans le cadre de cette recherche sur les données provenant des dossiers scolaires respecte les étapes proposées par Karsenti et Savoie-Zajc (2004). L'utilisation des données recueillies dans les dossiers scolaires des élèves participant à cette recherche vise principalement à vérifier l'exactitude et la stabilité des discours latents repérés dans l'analyse des différentes entrevues effectuées auprès des mêmes élèves. Ce principe méthodologique se nomme la triangulation et sera précisé dans la prochaine section réservée aux critères de scientificité.

3.4. Critères de scientificité de la recherche qualitative

Abric (2003) considère qu'il est primordial d'appliquer la triangulation dans l'étude des représentations sociales et qu'elle est fondamentale dans la corroboration des résultats. Cette stratégie méthodologique permet d'amoinrir les problèmes principaux d'une recherche qualitative. Dans cette perspective, c'est la triangulation des modes de collecte de données qui sera le cadre de référence de l'orientation méthodologique choisie dans le contexte de cette recherche en utilisant deux sources de données distinctes : les entrevues et les dossiers scolaires des mêmes élèves (Abric, 2003). Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), la triangulation poursuit deux objectifs. Le premier est de permettre au chercheur d'obtenir différentes facettes du problème étudié, tandis que le deuxième vise à supporter l'objectivation du processus méthodologique de la recherche qualitative et particulièrement, cette méthode contribue à renforcer le premier critère méthodologique d'une recherche qualitative qui renvoie à la crédibilité de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Ce critère s'assure de la plausibilité de l'interprétation du problème étudié (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Utiliser des descriptions riches du contexte de l'étude permettra de répondre au deuxième critère méthodologique identifié par Karsenti et Savoie-Zajc (2004), la transférabilité des résultats. Ce critère permet à d'autres lecteurs de cette recherche d'utiliser les résultats et de les adapter à leur contexte de vie. Le troisième et dernier critère est celui de la fiabilité qui porte sur la correspondance entre les résultats présentés et le déroulement méthodologique de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Pour Gauthier (2003), la recherche de nature qualitative doit respecter deux critères fondamentaux afin de répondre aux critères scientifiques. Le premier concerne la description qui se doit d'être exhaustive et systématique, en plus de retenir tous les éléments qui peuvent s'avérer pertinents à l'objet de recherche (Gauthier, 2003). De plus, il est primordial que la description soit basée sur une théorie qui déterminera les observations à faire et la façon d'interpréter les données. C'est donc la théorie des représentations sociales qui donnera le sens aux données recueillies dans le cadre de cette recherche (Gauthier, 2003).

Autant en ce qui concerne les entrevues que l'analyse des dossiers scolaires, il est utopique de penser qu'il est possible de restituer tous les événements tels qu'ils se sont véritablement déroulés (Van der Maren, 1996). Il y aura toujours une part émotionnelle et temporelle qui influence le discours sur les événements (Van der Maren, 1996). Ainsi, il faut tenir compte de cette limite, qui sera probablement intensifiée dans le cadre de cette recherche parce que les élèves interrogés n'ont pas en mémoire tous les événements et les décisions prises en lien avec leurs difficultés de lecture au primaire et à leur entrée à l'école secondaire (Van der Maren, 1996). Les dossiers scolaires représentent à ce niveau une mémoire factuelle qui pourra compléter l'information manquante.

3.4.1 Limites des méthodes de cueillette de données

Selon Savoie-Zajc (2004) l'entrevue comporte des limites importantes et sa réussite dépend fortement du lien de confiance qui s'établira entre la personne interrogée et l'intervieweur. Sa plus grande limite est la perception et la position sociale du chercheur qui influence nécessairement le discours de la personne interrogée ainsi que l'interprétation qui en découlera (Savoie-Zajc, 2004). De plus, il peut arriver que le chercheur aborde des sujets tabous ou des sujets que la personne interrogée ne veut pas aborder, entraînant un blocage de communication qui empêchera d'avoir accès à des informations ou à un dialogue véritable (Savoie-Zajc, 2004). En outre, il est possible que le répondant s'exprime dans le but de plaire ou de rendre service au chercheur, ce qui empêchera ce dernier d'avoir la véritable position du répondant (Savoie-Zajc, 2004).

Jones (2000b) souligne qu'un entretien qui contient uniquement des questions ouvertes a l'avantage de laisser beaucoup de liberté au répondant, mais qu'en contrepartie ce dernier fournit parfois beaucoup d'informations inutiles ou ne répond pas tout à fait à la question. Dans ce cas, le chercheur devra tenter d'amener le répondant à poursuivre, à développer sa réponse, sans toutefois l'influencer en lui donnant les réponses attendues (Jones, 2000b).

Une première entrevue auprès d'un élève de la classe ciblée permettra justement de prendre connaissance de ces limites, le chercheur ajustera ensuite le canevas selon les réactions de ce participant.

3.4.2 Facteurs affectant la validité d'un travail basé sur des données d'archives

Jones (2000a) fait ressortir les avantages incontournables de l'utilisation de données d'archives dans un processus de cueillette de données, puisque cette méthode limite les biais que pourraient induire un chercheur, les données étant déjà établies et classées. Dans ce contexte, l'analyse de ces documents n'affecte en rien les faits qui ont déjà préalablement existé et n'entraîne aucune réaction particulière ou effet non prévu. Jones (2000a) souligne également le réalisme des données observées par cette méthode la rendant unique et comblant souvent les lacunes d'autres méthodes tels les questionnaires, les simulations, les entrevues et les expérimentations. Or, des problèmes peuvent également être rencontrés lorsque certains événements ou données importantes n'ont pas été consignés dans les dossiers (Jones, 2000a). Toutefois, Jones (2000a) souligne que cette limite n'implique pas le rejet de ces évaluations et propose plutôt d'en tenir compte dans l'analyse.

3.4.3 Biais psychosociaux de la recherche en éducation

La contamination des résultats est certe un biais connu dans le domaine de la recherche en sciences sociales, un biais auquel la recherche en éducation ne peut échapper (Van der Maren, 1996). Une première contamination vient des sujets dès qu'ils prennent connaissance de leur participation à la recherche. Cette prise de conscience influencera certainement leurs comportements. Van der Maren expose la possibilité de rencontrer une contamination due aux élèves qui se sentent souvent « exaltés » au moment où ils prennent connaissance de l'importance de leur point de vue pour le chercheur. Ce type de contamination peut induire des effets allant dans le sens ou à l'inverse de ce qui est attendu par

le chercheur (Van der Maren, 1996). Pour Van der Maren (1996), plus les étudiants sont jeunes, plus ils seront influencés socialement et émotionnellement. Dans le cadre de cette recherche, il faut donc s'attendre à ce type de contamination, d'autant plus que les élèves en cheminement particulier de formation sont reconnus pour être plus sensibles aux événements non routiniers et sont assez jeunes pour être influencés par l'événement. La contamination due au chercheur est un deuxième biais qui affecte certainement les résultats (Van der Maren, 1996). Par ses attentes et ses comportements le chercheur influence la performance des sujets.

3.4.4 Aspects déontologiques

Travailler avec des élèves mineurs âgés en moyenne entre 12 ans et 14 ans implique le respect de certaines règles éthiques, notamment l'obtention d'une autorisation parentale avant de pouvoir recueillir des données auprès de leur enfant (Jones, 2000). Cette condition est nécessaire autant en ce qui concerne les entrevues que l'accès aux dossiers scolaires des élèves. Ainsi, une lettre présentant la recherche et un formulaire de consentement ont été remplis et retournés par les parents des élèves participants. Cette recherche a reçu l'approbation éthique du CIER (Comité institutionnel sur l'éthique en recherche).

Le chapitre suivant marque le début des analyses de données recueillies. Il présentera la scolarité et les caractéristiques socio-démographiques des élèves inscrits en cheminement particulier de formation temporaire ayant participé à cette recherche. De plus, afin de dresser un portrait des services qu'ils ont reçus, l'année de la première mention de leurs difficultés en lecture au primaire, les niveaux scolaires pendant lesquels ils ont reçu une mention de difficultés en lecture (primaire), les services qu'ils ont reçus en lien avec leurs difficultés en lecture au primaire et leur classement pour l'année 2007-2008 seront exposés.

CHAPITRE IV

DESCRIPTION DES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES INSCRITS EN CHEMINEMENT PARTICULIER DE FORMATION TEMPORAIRE

On présentera ici les caractéristiques des élèves inscrits en cheminement particulier de formation temporaire et participant à cette recherche.

Dans le cadre de cette recherche, 11 garçons et huit filles ont été interrogés quant aux représentations qu'ils se font de la lecture et de leurs aspirations scolaires et professionnelles. Bien que la moyenne d'âge de ces élèves soit de 13 ans, ces derniers sont âgés entre 12 ans et 15 ans. Tous les participants sont nés au Québec. Cependant, certains d'entre eux (n=3) ont une langue maternelle différente du français.

Les 19 élèves ayant été interrogés ont tous, à un moment de leur scolarité primaire, présenté des difficultés en lecture. Ces difficultés ont été identifiées dans leur dossier scolaire et prennent différentes formes. Nous avons considéré que l'élève avait éprouvé des difficultés en lecture lorsqu'il avait bénéficié de services en orthopédagogie spécifiques aux difficultés de lecture, lorsque l'école a informé les parents par communication écrite que leur enfant éprouvait des difficultés dans ce domaine particulier ou lorsque l'élève obtenait un échec dans son bulletin ou la mention « évolue difficilement en compréhension de lecture. »

Tableau 1

Sexe, âge, langue maternelle, année de la 1^{ère} mention de difficultés en lecture, niveaux scolaires ayant une mention de difficultés en lecture, services reçus en lien avec les difficultés en lecture et classement pour l'année 2007-2008

Sujets	Sexe	Âge (ans)	Langue maternelle	Année de la 1 ^{ère} mention de difficultés en lecture (primaire)	Niveaux scolaires ayant une mention de difficultés en lecture (primaire)	Services reçus en lien avec les difficultés en lecture	Classement pour l'année 2007-2008
Martin	M	14	Arménien	1 ^{ère} année	1 ^{ère} année 2 ^e année 3 ^e année 4 ^e année 5 ^e année	-Service d'orthopédagogie en 1 ^{ère} et 2 ^e année. - Classe DGA en 3 ^e et 4 ^e année du primaire	Poursuite du cheminement particulier de formation temporaire (CPFT)
Mathieu	M	13	Français	1 ^{ère} année	1 ^{ère} année 5 ^e année 6 ^e année	- Service d'orthopédagogie en 6 ^e année	1 ^e cycle du secondaire, mesure d'appui en français
Magali	F	13	Espagnol	5 ^e année	5 ^e année	- Aucun service reçu	1 ^e cycle du secondaire, mesure d'appui en français
Liliane	F	13	Français	2 ^e année	2 ^e année 5 ^e année	- Aucun service reçu	1 ^e cycle du secondaire, mesure d'appui en français

Tableau 1

Sexe, âge, langue maternelle, année de la 1^{ère} mention de difficultés en lecture, niveaux scolaires ayant une mention de difficultés en lecture, services reçus en lien avec les difficultés en lecture et classement pour l'année 2007-2008

Sujets	Sexe	Âge (ans)	Langue maternelle	Année de la 1^{ère} mention de difficultés en lecture (primaire)	Niveaux scolaires ayant une mention de difficultés en lecture (primaire)	Services reçus en lien avec les difficultés en lecture	Classement pour l'année 2007-2008
Jonathan	M	13	Français	1 ^{ère} année	1 ^{ère} année 2 ^e année 6 ^e année	- Service d'orthopédagogie en 2 ^e année	Poursuite du CPFT
Catherine	F	13	Français	2 ^e année	2 ^e année 3 ^e année 6 ^e année	- Service d'orthopédagogie en 2 ^e année et 3 ^e année	1 ^e cycle du secondaire, mesure d'appui en français
Carl	M	14	Français	1 ^{ère} année	1 ^{ère} année 2 ^e année 3 ^e année 4 ^e année 5 ^e année 6 ^e année	- Service d'orthopédagogie en 1 ^{ère} année, 2 ^e année - Classe DGA en 3 ^e année - Diagnostic de dyslexie en 4 ^e année	Poursuite du CPFT
Fanny	F	15	Français	2 ^e année	2 ^{ème} année 3 ^e année 6 ^e année	- Classe DGA en 2 ^e année, 3 ^e année, 4 ^e année, 5 ^e année, 6 ^e année	Cheminement particulier de formation continu
Sébastien	M	13	Français	1 ^{ère} année	1 ^{ère} année 2 ^e année 4 ^e année 5 ^e année 6 ^e année	- Service d'orthopédagogie en 5 ^e année	1 ^e cycle du secondaire, mesure d'appui en français

Tableau 1

Sexe, âge, langue maternelle, année de la 1^{ère} mention de difficultés en lecture, niveaux scolaires ayant une mention de difficultés en lecture, services reçus en lien avec les difficultés en lecture et classement pour l'année 2007-2008

Sujets	Sexe	Âge (ans)	Langue maternelle	Année de la 1 ^{ère} mention de difficultés en lecture (primaire)	Niveaux scolaires ayant une mention de difficultés en lecture (primaire)	Services reçus en lien avec les difficultés en lecture	Classement pour l'année 2007-2008
Éric	M	13	Français	1 ^{ère} année	1 ^{ère} année 2 ^e année 3 ^e année 5 ^e année 6 ^e année	- Service d'orthopédagogie en 1 ^{ère} année et 2 ^e année	Poursuite du CPFT
Justine	F	13	Français	4 ^e année	4 ^e année 6 ^e année	- Aucun service reçu	Poursuite du CPFT
Laura	F	13	Français	2 ^e année	2 ^e année 3 ^e année	- Service d'orthopédagogie en 3 ^e année, 4 ^e année et 6 ^e année - Service privé à la maison en 5 ^e année	1 ^e cycle du secondaire, mesure d'appui en français
Méline	F	12	Français	1 ^{ère} année	1 ^{ère} année 2 ^e année 3 ^e année 4 ^e année 6 ^e année	- Service d'orthopédagogie en 3 ^e année et 5 ^e année - Diagnostic de dyslexie en 6 ^e année	1 ^e cycle du secondaire, mesure d'appui en français
Adrien	M	15	Français	1 ^{ère} année	1 ^{ère} année 2 ^e année 3 ^e année 5 ^e année 6 ^e année	- Intervention en dénombrement flottant en 1 ^{ère} année - Service d'orthopédagogie en 2 ^e , 3 ^e et 5 ^e année	Non disponible

Tableau 1

Sexe, âge, langue maternelle, année de la 1^{ère} mention de difficultés en lecture, niveaux scolaires ayant une mention de difficultés en lecture, services reçus en lien avec les difficultés en lecture et classement pour l'année 2007-2008

Sujets	Sexe	Âge (ans)	Langue maternelle	Année de la 1 ^{ère} mention de difficultés en lecture (primaire)	Niveaux scolaires ayant une mention de difficultés en lecture (primaire)	Services reçus en lien avec les difficultés en lecture	Classement pour l'année 2007-2008
Renaud	M	14	Français	3e année	3e année 4e année 5e année 6e année	- Service d'orthopédagogie en 3 ^e année et 4 ^e année	1 ^{er} cycle du secondaire, mesure d'appui en français
Julien	M	12	Français	5e année	5e année 6e année	- Aucun accès à son dossier scolaire avant la 5 ^e année - Service orthopédagogie en 6 ^e année	1 ^{er} cycle du secondaire, mesure d'appui en français
Mathias	M	14	Portugais	3e année	3e année 4e année 5e année 6e année e	- Service d'orthopédagogie en 3 ^e année et 4 ^e année	Poursuite du CPFT
Xavier	M	14	Français	5e année	5e année 6e année e	- Aucun service reçu	1 ^{er} cycle du secondaire, mesure d'appui en français
Gabrielle	F	14	Français	5e année	4e année 5e année	- Aucun service reçu	1 ^{er} cycle du secondaire, mesure d'appui en français

La majorité des élèves (n=12/19) a été identifiée comme ayant des difficultés en lecture lors du premier cycle du primaire. Pour quelques élèves (n=4) ces difficultés sont apparues au deuxième cycle du primaire et trois élèves ont été identifiés comme ayant des difficultés en lecture au troisième cycle du primaire.

Une minorité d'élève (n=3), n'ont pas le français comme langue maternelle. Lorsque interrogés sur leurs difficultés en lecture, ces élèves ont fait un lien entre l'apprentissage de la langue française et leurs difficultés en lecture. Deux d'entre eux ont reçu des services pendant leur scolarité primaire. Un seul de ces élèves lit dans sa langue maternelle et mentionne y rencontrer également des difficultés de lecture.

La majorité des élèves (n=15) a reçu des services en orthopédagogie pour des difficultés en compréhension de lecture pendant le primaire. Les services reçus diffèrent d'une école à l'autre ainsi que la rapidité à obtenir ces services. Sur les 19 élèves, 16 ont obtenu la mention « l'élève n'atteint pas le niveau de développement attendu » ou la mention « l'élève évolue difficilement en compréhension de lecture » dans leur bilan de fin d'année. Nous observons qu'il y a cinq élèves qui n'ont reçu aucun service pendant leur scolarité primaire, bien que leurs difficultés aient été observées et notées au bulletin et qu'ils aient été référés vers un cheminement particulier de formation temporaire à l'entrée du secondaire.

À la fin de l'année 2006-2007, le classement des élèves pour l'année suivante permet d'observer que les difficultés en lecture sont encore présentes. Un peu plus de la moitié de ces élèves (n=11) pourront intégrer le cheminement régulier de formation l'année suivante avec une mesure d'appui en français. Une minorité d'entre eux (n=6) devront poursuivre le cheminement particulier de formation temporaire. Les deux élèves du groupe les plus âgés, ayant atteint l'âge déterminant de 16 ans, doivent être référés dans d'autres types de services. Ainsi, un de ces élèves sera orienté vers le cheminement particulier de formation continu. Il a été impossible de savoir quelle était l'orientation de l'autre élève. Ainsi, dans l'ensemble, ces élèves présentent encore des difficultés en lecture.

Tableau 2

Sexe, nombre d'élèves ayant reçu des services et nombre d'élèves ayant une mention d'échec ou l'équivalent en bilan de fin d'année scolaire au primaire

Sexe	Nombre d'élèves ayant reçu des services en orthopédagogie pour des difficultés en compréhension de lecture pendant leur primaire	Nombre d'élèves ayant la mention « n'atteint pas le niveau de développement attendu (ou échec) » ou « l'élève évolue difficilement en compréhension de lecture dans un bilan de fin d'année »
Garçons	N=10	N=11
Filles	N=4	N=5
Total	N=14	N=16

La majorité (n=14/19) des élèves a reçu des services au primaire en lien avec des difficultés en lecture. Une minorité d'élèves (n=5) n'ont pas reçu de service bien qu'ils aient été identifiés lors de leur scolarité primaire comme ayant des difficultés dans ce domaine. Ce tableau permet d'observer que dans ce groupe, se sont surtout les garçons qui ont bénéficié des services. En effet, la majorité des élèves qui n'ont pas reçu de service au primaire sont des filles (n=4/5). Il est possible d'expliquer ces résultats par le fait que les critères d'accessibilité des services soient différents d'une école à l'autre. De plus, il est probable que les élèves qui n'ont pas reçu de services pendant le primaire rencontraient des difficultés en lecture moins sévères que les autres puisqu'ils n'ont pas reçu la mention équivalente à un échec en lecture. Un diagnostic tardif ou le manque de ressources spécialisées dans les écoles peuvent également expliquer l'absence de service auprès de certains de ces élèves.

Le chapitre suivant permettra de mieux comprendre comment ces difficultés de lecture au primaire ont contribué aux représentations sociales de la lecture chez ces élèves en cheminement particulier au secondaire.

CHAPITRE V

REPRÉSENTATIONS DE LA LECTURE

Dans ce chapitre, les représentations de la lecture qui se dégagent du discours des élèves en difficulté participant à cette recherche seront présentées. Ces résultats ont été obtenus au moyen des entrevues réalisées auprès de chacun des participants et sont en lien avec le premier objectif de cette recherche.

5.1. Dimension cognitive des représentations de la lecture

La dimension cognitive de la théorie des représentations sociales réfère aux connaissances, aux opinions et aux croyances qui permettent à l'individu de s'approprier la réalité d'un objet, ici la lecture, pour ensuite la reconstruire avec ses propres processus cognitifs, tout en respectant ses valeurs. Cette section décrit les connaissances qu'ont les élèves quant aux difficultés de lecture qu'ils ont rencontrées, leurs expériences positives et négatives liées à la lecture ainsi que des difficultés en lecture qu'ils considèrent encore présentes.

5.1.1 Entrée dans l'écrit

Un peu moins de la moitié des élèves interrogés ($n=7/19$) se rappellent avoir connu des difficultés au début de leur apprentissage de la lecture à l'école primaire. Parmi ceux qui se rappellent de ces difficultés rencontrées, certains ($n=3/7$) éprouvaient des difficultés à comprendre les textes. D'autres ($n=2$) mentionnent avoir connu des difficultés à décoder certains mots et deux autres élèves ($n=2$) expliquent que leurs difficultés se situaient au plan de la

prononciation ou de l'articulation lors de leur apprentissage du français comme deuxième langue. Un seul élève affirme qu'il a éprouvé toutes ces difficultés.

J'ai déjà essayé de lire un livre que mon prof il lisait, elle nous en parlait mais je savais pas encore lire, puis c'est au début de l'année, je pense que c'est la seule chose que je me rappelle de mon, de ma première année, là j'avais essayé de lire puis là je comprenais rien ça fait que je me suis fâché là. (Xavier)

Une minorité d'élèves (n=6/19) affirme que son apprentissage de la lecture s'est bien déroulé et qu'il était facile au début bien que leur dossier scolaire semble témoigner du contraire. En effet, tous ces élèves ont une mention de difficulté en lecture au primaire et quatre d'entre eux ont connu des difficultés dès le premier cycle du primaire. Six élèves affirment avoir peu de souvenir de cet apprentissage.

5.1.2 Persistance des difficultés

La majorité des élèves (n=14/19) disent éprouver encore aujourd'hui quelques difficultés à lire.

Bien j'aimerais ça en lecture là, tu sais que je puisse le soir m'étendre dans mon lit puis que je lise bien, vite puis surtout que je comprenne les histoires parce que quand je lis, je ne comprends pas les histoires. À cause que je lis vite ça fait que des fois je manque les, tu sais, je rate les mots, ça fait que ça ne marche plus. (Laura)

Une forte majorité de ces élèves (n=11/14) expliquent qu'il leur arrive régulièrement de ne pas comprendre les textes, les paragraphes ou les mots. Afin de préciser leurs réponses, chaque élève pouvait nommer plusieurs difficultés qu'il rencontre en compréhension de texte, c'est pourquoi les nombres représentent des mentions plutôt que des fréquences. De ce fait, un peu plus de la moitié dit avoir de la difficulté à comprendre les mots (n=8), près d'une autre moitié (n=6) affirme qu'elle ne comprend pas le sens des textes. De ces élèves,

une majorité d'entre eux révèlent avoir de la difficulté à retenir l'information des textes (n=5/6), trois de ces élèves expliquent qu'ils doivent souvent relire les textes plusieurs fois pour arriver à comprendre et deux élèves disent avoir parfois de la difficulté à comprendre certaines phrases. Un seul élève affirme éprouver ces trois difficultés en lien avec la compréhension des textes.

Oui quand je comprends....quand il y a un bout du texte que...parce que des fois quand c'est juste un mot c'est facile à remplacer mais quand c'est un bout de texte au complet des fois ouais, c'est dur de le comprendre. (Sébastien)

Quelques élèves (n=3) nous disent également que leur vitesse de lecture est trop lente. D'autres difficultés ont été mentionnées, par exemple, un élève allophone dit avoir parfois de la difficulté à prononcer certains mots, un autre éprouve un problème de dyslexie diagnostiqué et un dernier explique avoir de la difficulté à se concentrer.

Ben moi je suis le genre, à lire mais à repasser tous les paragraphes pour être sûr que j'ai bien compris. Ça fait que ça peut être long avant que je finisse un livre. (Xavier)

Une minorité d'élèves (n=5/19) affirme n'avoir aucune difficulté à lire les textes qu'on lui propose à l'école ou dans les lectures qu'elle fait à la maison. Cependant, pour l'année scolaire qui suit celle de la présente recherche, deux de ces élèves reprennent le cheminement particulier de formation temporaire pour des difficultés en lecture et trois élèves ont été orientés vers le secondaire I avec une mesure d'appui en français.

5.1.3 Expériences négatives et positives en lecture

Comme l'explique Abric (1994), la dimension cognitive des représentations sociales est construite par l'individu à partir de ses processus cognitifs tout en respectant ses valeurs, ses attitudes et ses expériences vécues.

Ainsi, les élèves interrogés sur leurs pratiques de lecture nous ont donné un exemple d'une expérience négative et d'une expérience positive qu'ils ont vécues en lien avec la lecture.

Près du tiers des élèves (n=6/19) mentionnent qu'il a vécu une expérience négative en lien avec un échec scolaire lors d'une évaluation en compréhension de lecture. Ainsi, la majorité (n=5/6) de ceux-ci affirment qu'avoir obtenu une mauvaise note dans leur examen en compréhension de lecture ou une mauvaise note dans leur bulletin (n=1) a été, pour eux, une expérience négative importante.

Je te dirais, que c'est un document que mon professeur avait fait. Je ne comprenais aucunement les questions, je ne comprenais même pas la lecture. Je ne comprenais rien. (Gabrielle)

Quelques élèves (n=3) expliquent qu'il leur arrive de ne rien comprendre lorsqu'ils lisent un nouveau texte et que ça représente régulièrement une expérience négative de lecture. D'autres (n=2) parlent d'un livre qu'ils n'ont pas du tout apprécié et qui est lié à une expérience négative, l'un parce que le livre était inintéressant et l'autre parce que le livre évoquait un mauvais souvenir.

Au début de l'année, on avait un autre livre à lire, puis c'était «plate», puis je n'ai pas réellement aimé, puis c'était dur à lire, puis il était long. (Sébastien)

Il y a également certains élèves (n=4) qui n'ont pas réussi à identifier un événement négatif précis vécu en lien avec la lecture. Ces élèves reconnaissent pourtant qu'ils éprouvent encore aujourd'hui des difficultés en lecture.

Quant aux expériences positives vécues en lien avec la lecture, elles sont très variées. La majorité des élèves (n=9) ont connu une expérience positive vécue dans le milieu scolaire, tout comme c'était le cas avec l'expérience négative. Par exemple, les deux tiers expliquent que la réussite d'une évaluation scolaire constitue une expérience positive importante (n=6/9). De façon précise,

la réussite d'un examen en compréhension de lecture, une bonne note obtenue en compréhension de lecture dans le bulletin, la participation à un projet scolaire en lien avec la lecture et le fait d'avoir reçu des commentaires positifs de la part d'un professeur sur un travail en compréhension de lecture ont été pour eux, des expériences particulièrement positives et significatives.

Oui, c'est cette année. C'est à l'examen de ma troisième étape, ça parlait d'un pompier qui sauvait une petite fille. Puis ça bien été, j'ai vraiment embarqué dans l'histoire, puis j'ai vraiment aimé ça. J'ai même pleuré dans l'histoire tellement c'était vraiment touchant. Fait que j'ai bien aimé la lecture (Gabrielle).

Oui, quand j'ai fait un examen cette année, puis j'étais sûre que j'allais genre couler. Puis ma note ça été un B, fait que j'ai remonté et ça m'a encouragée à continuer. (Magali)

Ensuite, une minorité d'élèves mentionnent diverses expériences telles que s'être amélioré en lecture, se rappeler d'une expérience de lecture avec un ami ou un membre de la famille et avoir lu un bon livre. Quelques élèves (n=4) ne se rappellent pas avoir vécu une expérience positive liée à la lecture.

5.1.4 Autoévaluation de ses compétences en lecture

Toutes ces expériences et ces connaissances contribuent à la constitution des représentations sociales que se font ces élèves en difficulté de leurs compétences en lecture. Ainsi, un peu moins de la moitié de ces élèves (n=8/19) considère être bonne en lecture, d'autres (n=7) se perçoivent comme des élèves ayant des compétences moyennes en lecture et une minorité (n=2) ne se considère pas bonne en lecture.

5.1.5 Synthèse et interprétation

Les représentations sociales, dans leur dimension cognitive, sont constituées de connaissances, d'expériences et d'attitudes envers la lecture. Or, la majorité des élèves témoignent avoir connu un apprentissage de la lecture difficile, ce qui correspond aux observations que nous avons faites lors de l'analyse des dossiers scolaires (voir Tableau 1 et Tableau 2). Effectivement, ces élèves ont bénéficié de services en orthopédagogie pour des difficultés en lecture pendant leurs études primaires. De plus, de nombreuses communications écrites pendant leur scolarité primaire ont été envoyées aux parents afin de témoigner des difficultés de leur enfant en lecture. Plusieurs d'entre eux ont obtenu une mention d'échec dans leur bulletin scolaire ou une mention témoignant d'une évolution difficile en compréhension de lecture.

D'ailleurs, ces élèves interrogés arrivent, sans hésitation, à nommer les difficultés qu'ils rencontraient déjà, à cette période, en compréhension de lecture. Cependant, malgré le fait que leur dossier scolaire témoigne du contraire, quelques élèves (n=6) disent que leur apprentissage de la lecture au primaire a été facile. Toutefois, on observe que ces élèves ont été rapidement identifiés comme ayant des difficultés en lecture dès la première année, sauf pour un élève dont les difficultés en lecture ont été observées en troisième année. Tous ces élèves ont été référés vers des services spécialisés en orthopédagogie pour des difficultés de lecture. Différentes explications peuvent contribuer à mieux comprendre ces contradictions. D'abord, il est possible que ces élèves n'aient simplement pas perçu qu'ils avaient des difficultés plus grandes en lecture que d'autres élèves de leur classe. De plus, il est possible que des expériences positives aient contribué à maintenir des représentations positives à l'égard de leur apprentissage de la lecture. Il est également possible que le bulletin scolaire et les notes au dossier d'aide ne reflètent pas le contexte global de leur apprentissage de la lecture mettant plutôt l'accent sur l'atteinte ou non des objectifs fixés par le programme scolaire.

De plus, selon la théorie des représentations sociales, ces résultats contradictoires peuvent s'expliquer en termes de schèmes étranges (Garnier et

Rouquette, 2000). Ces schèmes étranges peuvent être vus comme des indicateurs de changements car ils arrivent lorsque les personnes doivent s'adapter à de nouvelles pratiques ou à des situations changeantes ou complexes (Garnier et Rouquette, 2000). Ainsi, il se peut que ces élèves connaissent une période de transformation de leurs représentations de la lecture depuis leur entrée au secondaire en classe de cheminement particulier de formation temporaire. Pour la plupart, c'est la première fois qu'ils sont dans une classe restreinte qui poursuit des objectifs différents du cheminement régulier. D'ailleurs, ils savent que cette année en est une charnière pour certains d'entre eux puisque la réussite des examens finaux en compréhension de lecture peut être déterminante pour leur cheminement scolaire. Par exemple, selon les résultats obtenus, ils peuvent être obligés de reprendre cette année scolaire ou être référés vers le cheminement régulier avec appui, vers le cheminement particulier de formation continu ou vers la préparation à un métier semi-spécialisé.

Parallèlement, les expériences négatives et positives évoquées par les élèves sont principalement liées à l'évaluation scolaire. Par exemple, réussir ou échouer à un examen de compréhension de lecture ou obtenir une bonne ou mauvaise note au bulletin en compréhension de lecture ont souvent été mentionnés. Ces données correspondent à celles obtenues par Pearson (2003) qui a étudié la vision et les perceptions que se font des élèves en transition entre l'école primaire et l'école secondaire. Pearson (2003) a observé que les élèves distinguaient les bons des mauvais lecteurs principalement par des critères de performance scolaire. La performance en lecture à l'école est donc considérée comme un élément important dans les représentations que se font ces élèves de la lecture, d'où l'importance de faire vivre des succès en lecture tout au long de la scolarisation. De plus, il est possible d'observer, à travers ces résultats, que ces élèves n'ont pas d'autres référents que l'école en ce qui concerne la lecture.

Quant aux difficultés de lecture qu'éprouvent les élèves interrogés dans le cadre de cette recherche, elles se situent majoritairement au plan de la compréhension, l'une des difficultés identifiées par différentes études sur les élèves québécois au secondaire (Van Grunderbeeck, 2003 ; Québec, 2005 ;

Baribeau, 2004). Bien que la majorité des élèves de ces deux classes de cheminement particulier de formation temporaire ait mentionné avoir encore aujourd'hui des difficultés en lecture, une minorité d'élèves considèrent qu'ils n'éprouvent aucune difficulté dans ce domaine. Il est possible que ces derniers perçoivent des difficultés plus importantes dans une autre matière scolaire, ce qui fait qu'ils sont moins préoccupés par leur compréhension en lecture. Il se peut également que ces élèves ayant intégré un groupe d'élèves en difficulté pour la première fois dans leur cheminement scolaire, ils se comparent aux autres élèves qui sont aussi en difficulté et se trouvent plutôt compétents en compréhension de lecture. Cette piste serait à creuser dans une éventuelle recherche.

En ce qui a trait aux représentations sociales des compétences en lecture, une contradiction importante est à souligner. Bien que la majorité de ces élèves mentionnent éprouver des difficultés en compréhension de lecture, ils se trouvent bons ou moyennement bons dans ce domaine. Ces représentations positives des compétences en lecture contribueraient, selon Perron, Gaudreault, Veillette et Richard (1999), à l'obtention de meilleurs résultats scolaires. Effectivement, dans leur analyse des différentes variables susceptibles d'expliquer la réussite scolaire, ces auteurs ont observé que l'autoévaluation des habiletés cognitives constitue le meilleur prédicteur des résultats scolaires. Donc, lorsque les élèves trouvent que leurs capacités sont faibles, dans une très grande proportion, ils obtiennent de faibles résultats scolaires. L'inverse est également vrai. Compte tenu que ces élèves poursuivent un cheminement particulier de formation temporaire, il est intéressant d'observer que malgré leur retard accumulé et la reconnaissance de leurs difficultés, ils considèrent positivement leurs compétences dans ce domaine. Il est possible que ces élèves obtiennent de meilleures notes dans le cadre de ce programme, puisqu'ils révisent leurs apprentissages du troisième cycle du primaire. Leurs difficultés en compréhension de lecture leur apparaissent alors moins importantes que s'ils se retrouvaient au cheminement régulier. Cependant, comme le but est d'intégrer le cheminement régulier le plus rapidement possible, il serait intéressant de voir si ces représentations positives de leurs compétences en compréhension de lecture se maintiendront lorsqu'ils auront intégré le cheminement régulier.

5.2. Dimension identitaire des représentations de la lecture

Les aspects relatifs à la dimension identitaire des représentations sociales permettent à l'individu de donner un sens à ses actes et à ses conduites. De plus, l'individu, grâce à ses processus cognitifs, adapte sa conduite en fonction de l'environnement où il se trouve tout en respectant ses propres valeurs et ses processus cognitifs (Abric, 1994). Ainsi, les représentations sociales de la lecture sont formées à partir des contextes familial et scolaire. Dans cette section, les représentations que les élèves se font de l'accès à l'écrit pendant la période préscolaire et des modèles de lecteurs qui les entourent seront exposées.

5.2.1 Phases pragmatique et compréhensive

Des questions portant sur les souvenirs qu'avaient les élèves quant à leur intérêt d'apprendre la lecture ont été posées en lien avec la phase compréhensive du processus d'acculturation identifié par Chauveau (1997). Ce processus fait référence à l'investissement des élèves dans les trois grandes phases de l'apprentissage de la lecture identifiées par Chauveau (1997). La première phase, la phase pragmatique, renvoie à l'entrée dans l'écrit. L'enfant doit alors être en contact avec des modèles de lecteurs qui leur lisent des histoires avant le début de la scolarisation. Ensuite, la phase compréhensive réfère à l'apprentissage de l'écrit en milieu scolaire. Enfin, la phase projective correspond au moment où l'élève a développé un projet de lecteur et qu'il est maintenant capable de nommer au moins cinq raisons culturelles ou fonctionnelles d'apprendre à lire. Or, près du tiers des élèves ($n=7/19$) n'ont aucun souvenir de l'intérêt qu'ils portaient à la lecture au début de leur primaire. D'autres ($n=6/19$) affirment que leurs souvenirs de cette période sont assez positifs et qu'ils se rappellent avoir eu hâte d'apprendre à lire et écrire, comme en témoigne l'un d'entre eux :

Oui, parce que je voyais ma sœur lire ses romans puis tout, bien des fois je disais moi aussi j'ai hâte de lire. (Magali)

Une minorité d'élèves (n=3) se rappelle qu'ils étaient peu ou pas intéressés par l'apprentissage de la lecture tandis que quelques autres (n=2) expliquent que leur intérêt dépendait du sujet du livre.

Parallèlement, des questions portant sur l'émergence de l'écrit ont permis d'observer que plus de la moitié des élèves (n=11/19) ont été en contact avec l'écrit pendant la petite enfance. Ces élèves se souviennent des moments passés avec un membre de leur famille pour écouter les histoires qu'il leur racontait.

Oui, ma grande sœur Sonia. Elle prenait des livres, elle inventait des histoires et elle me les lisait et lisait. De plus en plus, j'apprenais des mots puis j'ai commencé à écrire avec elle. (Gabrielle)

Dans le cas des autres élèves interrogés sur leurs pratiques de lecture en bas âge, près du quart (n=4/19) affirme que personne dans leur entourage ne leur lisait d'histoire et une minorité (n=3) explique qu'ils n'ont aucun souvenir de cette période.

- Puis quand tu étais plus jeune, est-ce que tu te rappelles s'il y a quelqu'un dans ta famille qui te lisait des histoires? –
- Personne, ma famille n'est pas habituée à ça. (Martin)

Mais avoir accès à l'écrit en âge préscolaire ne semble pas le seul indicateur d'une réussite en lecture. En effet, plusieurs auteurs mentionnent (Lahire, 1995 ; Chauveau, 1997 ; Giasson, 2003) que la présence de modèles de lecteurs dans notre entourage immédiat favorise également le développement de l'intérêt envers la lecture et le développement d'habitudes de lecture. Or, il est intéressant d'observer qu'une majorité des élèves (n=15/19) est en mesure de nommer au moins une personne de leur entourage qu'il voit lire régulièrement à la maison. Ainsi, une majorité des élèves ayant participé à cette recherche ont eu accès à l'écrit pendant l'enfance et ont bénéficié de modèles de lecteur dans leur entourage.

5.2.2 Synthèse et interprétation

En ce qui concerne l'entrée dans l'écrit, ces résultats vont dans le sens de ceux obtenus par Chauveau (1997) dans sa recherche auprès d'environ 100 enfants identifiés par leurs enseignants « en difficulté de lecture » depuis au moins cinq ans et qui débutaient leur 6^e année, alors âgés entre 11 ans et 12 ans. Deux phases du processus d'acculturation identifiées par ce dernier ont été examinées quant aux représentations que se font les élèves de cette recherche de leur entrée dans l'écrit et de leur apprentissage de la lecture. Près du tiers des élèves se rappelle qu'il a eu hâte d'apprendre à lire et écrire. Cette donnée permet de croire que ces élèves se sont investis dans la phase compréhensive du processus d'acculturation identifiée par Chauveau (1997). Cependant, près d'un autre tiers affirme, quant à lui, avoir été peu intéressé à l'apprentissage de la lecture. Lorsqu'on regarde de plus près les réponses de ces élèves, il est possible de constater qu'ils ont tous répondu que leur apprentissage de la lecture avait été difficile et qu'ils éprouvent encore aujourd'hui des difficultés dans ce domaine. Ainsi, les représentations qu'ils se font de leur entrée dans l'écrit sont teintées par ces expériences difficiles vécues au tout début de leur scolarisation et qui se sont maintenues jusqu'à aujourd'hui. Un dernier tiers des élèves ne se rappelle pas cette période et n'est pas en mesure de parler de son intérêt à apprendre à lire.

Les hypothèses de Chauveau (1997) quant aux processus de l'entrée dans l'écrit, permettent d'expliquer que les expériences culturelles de la lecture seraient le fondement ou le moteur principal de la progression de l'enfant dans son niveau de conceptualisation de la lecture. Ainsi, l'enfant doit d'abord éprouver du plaisir à écouter les histoires lues par un adulte, ensuite, il est important qu'il éprouve du plaisir à lire certains textes et enfin il doit développer une capacité à imaginer les histoires mentalement afin qu'il puisse développer l'intérêt pour lire. Pour Chauveau (1997), les enfants ayant eu peu d'activités de lecture partagées avec des lecteurs ou peu d'échanges cognitifs portant sur l'écrit avec des adultes sont susceptibles d'éprouver plus de difficultés dans leur apprentissage de la lecture. Chauveau (1997) appelle ces élèves des «enfants apprentis lecteurs fragiles». Ces élèves sont susceptibles d'éprouver des

difficultés dans quatre secteurs conceptuels : comprendre l'écriture, comprendre l'activité de lecture, comprendre les fonctions de la lecture-écriture, comprendre leur rôle d'apprenant (Chauveau, 1997). Il est probable qu'un peu moins de la moitié des élèves de cette recherche correspondent à ce profil d'enfant.

Parallèlement, comme l'explique Giasson (2003), lire des histoires aux enfants d'âge préscolaire joue un rôle crucial dans l'émergence de l'écrit. En effet, Giasson (2003) explique que les recherches dans le domaine démontrent que cette activité aide au développement du vocabulaire et aux connaissances liées au langage écrit. Dans le cadre de cette recherche, la majorité des élèves se rappelle cette période à laquelle les parents ou la fratrie leur lisaient des histoires pour s'endormir. Or, pour ces derniers, avoir eu accès à l'écrit dès le jeune âge et être en présence d'au moins un modèle de lecteur dans la famille n'a pas été garant d'un apprentissage de la lecture sans difficulté. Cependant, la fréquence de ces lectures pendant l'enfance n'a pas été abordée dans le cadre de cette recherche, ni dans celles citées précédemment. Il serait intéressant d'approfondir cette question puisqu'il est possible que la fréquence de ces histoires ait été insuffisante pour avoir une incidence positive sur le développement de leurs connaissances liées au langage écrit ou pour éviter des difficultés dans leur apprentissage de la lecture.

Une autre explication proviendrait de l'importance accordée aux échanges entre le lecteur et l'enfant lors de cette activité. Pour Lahire (1995) la discussion autour de la lecture est fortement corrélée avec la «réussite scolaire» en lecture. Quant à Chauveau (1997), il ajoute que les enfants ayant eu peu d'activités de lecture partagées avec des lecteurs ou peu d'échanges cognitifs portant sur l'écrit avec des adultes sont susceptibles d'éprouver plus de difficultés dans leur apprentissage de la lecture. Il y a lieu de se demander si une absence de discussion autour de la lecture aurait une incidence plus importante sur la réussite scolaire en lecture que l'accès à des histoires lu par l'entourage pendant l'enfance. Comme la discussion ou les échanges autour des histoires lues aux élèves par l'entourage n'a pas été abordée dans le cadre de cette recherche, il serait intéressant d'approfondir les connaissances dans ce domaine. D'ailleurs, Lahire (1995) observe que les élèves qui discutent peu de la lecture à la maison

réussissent moins bien dans ce domaine et ce, même s'ils ont des modèles de lecteurs dans leur environnement. Lahire (1995) explique qu'un parent familial avec la lecture transmet ses pratiques de lecture et influence celles de l'enfant. D'ailleurs, bien que ce ne soit pas les seules raisons qui expliquent la réussite scolaire, Lahire (1995) soutient que ces modèles et ces pratiques de lecture sont d'une très grande importance dans les performances à l'école. De plus, cet auteur souligne que le fait de voir ses parents lire permet à l'enfant de construire son identité sociale et ainsi donner un aspect «naturel» à ses pratiques de lecture. C'est ce qui pourrait expliquer que la majorité de ces élèves puissent nommer au moins une personne dans leur entourage qu'ils décrivent comme une personne qui lit souvent. Toutefois, le fait de ne jamais parler de lecture avec ces personnes pourrait avoir contribué à leur difficulté en lecture, tel que Lahire (1995) le propose.

Ecalle et Magnan (2002) vont dans le même sens lorsqu'ils témoignent de l'importance, dès la petite enfance, de l'éducation familiale dans le développement de l'*habitus lectural* et des représentations. Ecalle et Magnan (2002) soulignent qu'un *habitus lectural* faible ou inexistant rend problématique l'accès à l'écrit. Ainsi, les stimulations éducatives familiales et le niveau socio-économique déterminent la première phase d'appropriation, alors que la trajectoire scolaire détermine la deuxième phase d'appropriation de la lecture (Ecalle et Magnan, 2002). L'ensemble des recherches présentées accorde beaucoup d'importance à cette période de l'entrée dans l'écrit. Or, peu de recherches abordent la deuxième phase d'appropriation de la lecture qui est déterminée par la scolarisation. Il serait intéressant de se demander de quelle façon l'école peut jouer un rôle déterminant dans les représentations de la lecture que développent ces élèves et de quelle façon les enseignants peuvent intervenir dans ce processus, d'autant plus, que les élèves de cette recherche semblent avoir eu des contacts avec l'écrit dès l'âge préscolaire et que la majorité de ces derniers ont des modèles de lecteur dans leur entourage. Se pourrait-il que la trajectoire scolaire ait eu une plus grande incidence sur leur apprentissage et leurs représentations de la lecture ?

5.3. Dimension fonctionnelle des représentations de la lecture

La dimension fonctionnelle des représentations de la lecture fait référence aux comportements et aux conduites susceptibles d'être adoptés dans la pratique de la lecture. De plus, les fonctions attribuées à la lecture, font également partie des aspects de cette dimension.

5.3.1 Phase projective et raisons d'apprendre à lire

Les raisons pour lesquelles on doit apprendre à lire sont nombreuses. On constate cependant que les élèves interviewés dans le cadre de cette étude n'arrivent pas à s'investir dans les trois grands types de pratiques lectorales identifiées par Chauveau (1997), soit la lecture utilitaire, la lecture intellectuelle et la lecture patrimoniale. Effectivement, la majorité (n=14/19) de ces élèves identifient une seule de ces pratiques lectorales. Une minorité (n=4) d'élèves en nomment deux et aucun élève n'arrive à identifier des raisons qui s'inscrivent dans les trois types de pratiques lectorales.

Bien, si on ne lit pas, puis on n'écrit pas, on n'aura pas une belle job. On sera peut-être analphabète aussi, on ne saura rien. Puis je pense que c'est ça là. (Raison utilitaire donnée par Mathias)

Parallèlement, différentes questions abordaient brièvement les pratiques de lecture des élèves participant à cette recherche. Le but était de voir si ces élèves s'investissaient dans des activités de lecture en dehors du milieu scolaire. Or, un peu plus de la moitié des élèves (n=11) disent lire en dehors de la classe, alors que l'autre moitié (n=8) n'a pas développé ces habitudes de lecture. Les filles (n=7/8) sont plus nombreuses que les garçons (n=4/11) à avoir développé des pratiques de lecture en dehors de l'école. Par contre, un garçon nous explique comment il a découvert le monde la lecture durant l'année en cours grâce à un ami :

Je suis un lecteur de romans fantastiques là, j'ai déjà lu tous les Amos d'Aragon, puis j'ai commencé la série « Chevalier d'Émeraude ». Mais en fait je lis plus depuis le début de l'année. Avant je lisais juste des bandes dessinées mais j'ai rencontré un ami qui lui, lit beaucoup puis il m'a incité à lire. (Xavier)

Quant aux lecteurs du groupe, ils préfèrent largement lire des romans (n=8) et des magazines (n=4). Lire des manuels pratiques, des pages sur Internet, le journal, des revues sur les jeux vidéo et des livres documentaires sont également des types de lecture que certains élèves ont mentionnés.

5.3.2 Différences entre lire à la maison et lire à l'école

Une majorité d'élèves (n=14/19) voient des différences entre la lecture scolaire et la lecture faite à la maison. Parmi ces élèves, une minorité (n=4/14) explique que la lecture à la maison est souvent plus facile puisqu'ils arrivent à s'isoler pour lire. De plus, ces élèves donnent à ce type de lecture une connotation plus positive, mentionnant que cette lecture est souvent une lecture choisie pour le plaisir et pour passer le temps.

- Par rapport aux autres j'ai beaucoup de difficultés.
- Seulement à l'école ou à la maison aussi ? (Question posée par l'intervieweur).
- À la maison moins souvent, parce que quand je fais de la lecture, c'est quelque chose que je suis vraiment dedans, puis c'est des choses que je veux lire pas nécessairement obligatoires. (Magali)

De plus, la moitié (n=7/14) des élèves interrogés associent la lecture scolaire à des aspects plutôt négatifs. Ces élèves mentionnent que ce type de lecture est souvent obligatoire, imposé et traite de sujets qui sont loin de leurs intérêts.

Mais à l'école, vu que c'est obligatoire des fois, vu que je ne suis pas dedans, je trouve que c'est «plate». Puis comme c'est «plate», je ne me concentre pas, puis je n'articule pas bien comme je veux. (Magali)

Un de ces élèves va même jusqu'à expliquer qu'à chaque fois qu'il doit lire un texte à l'école, ce dernier est toujours associé à un questionnaire auquel il faut répondre :

Bien à l'école, je me sens plus forcé, bien pas forcé mais, on dirait que quand il faut lire, il y a toujours un questionnaire à la fin puis je n'aime pas ça. (Xavier)

Une forte majorité d'élèves (n=10/14) disent éprouver plus de difficultés dans le cadre scolaire, notamment lorsqu'ils doivent se concentrer en classe et qu'il y a du bruit qui les dérange.

Mais je trouve qu'à la maison je suis plus concentrée sur mes affaires vu que j'entends pas beaucoup de bruit parce que, à l'école tu sais tu entends toujours du bruit puis tu sais ça me déconcentre là. (Catherine)

Oui, à la maison c'est plus calme, puis à l'école c'est plus mouvementé, parce qu'on est plusieurs dans une classe, fait que tout le monde parle, puis c'est énervant un peu. Puis quand tout le monde parle, il faut que je recommence à lire mon paragraphe, tandis qu'à la maison, j'ai tout mon temps. Je peux recommencer deux fois. (Gabrielle)

Enfin, peu d'élèves (3/19) trouvent qu'il n'existe aucune différence entre lire à l'école et lire à la maison.

5.3.3 Synthèse et interprétation

Comme l'explique Chauveau (1997), pour devenir lecteur, l'enfant doit comprendre et assimiler les fonctions et les pratiques lectorales. Ainsi, l'enfant atteignant la dernière phase du processus d'acculturation de la lecture, la phase projective, devrait être en mesure de nommer au moins quatre à cinq raisons culturelles ou fonctionnelles d'apprendre à lire (Chauveau, 1997). Chauveau explique que 90% des élèves n'arrivaient pas à donner plus d'une raison

« culturelle » d'apprendre à lire. Ce phénomène serait associé à une conceptualisation peu avancée de la nature de la lecture. D'autres élèves, qui ont réussi à élaborer un projet personnel de lecteur, atteignent dans 90% des cas un degré avancé de conceptualisation de la lecture.

Également, Chauveau (1997) explique que les élèves ayant atteint la dernière phase du processus d'acculturation de la lecture devraient être en mesure de se projeter dans le futur comme lecteur et être capable de faire un lien entre celle-ci et leur projet professionnel. Ainsi, certains indices nous laissent croire que près de la moitié des élèves ayant participé à cette recherche ont atteint cette dernière phase. Ce sont ces mêmes élèves qui considèrent qu'ils liront encore plus tard, lorsqu'ils auront terminé leurs études. Il est également intéressant d'observer qu'une minorité d'élèves croient qu'ils développeront à l'âge adulte des pratiques de lecture bien qu'ils disent ne jamais lire en dehors de l'école. Ce qui nous amène à penser que cette croyance est le fruit d'une certaine désirabilité sociale.

Concernant les pratiques de lecture, un peu plus de la moitié des élèves disent lire en dehors du contexte scolaire. Souvent, ces élèves mentionnent que la lecture n'est pas une passion pour eux et qu'ils lisent lorsqu'ils n'ont pas d'autres activités pour éviter de s'ennuyer. Lebrun (2004) dans une enquête effectuée auprès de 1737 adolescents québécois portant sur les pratiques de lectures arrive à des résultats similaires. Effectivement, les pratiques de lecture des adolescents sont principalement en lien avec les exigences scolaires lorsqu'ils arrivent au secondaire. De plus, Lebrun (2004) a observé que plus de filles que de garçons avaient développé des pratiques de lecture en dehors du milieu scolaire. Dans le cadre de notre recherche, le même constat a pu être observé car plus de filles que de garçons affirmaient lire à l'extérieur de la classe. Bien que les objectifs de notre recherche n'étaient pas d'identifier des profils de lecteur et que peu de questions ont porté sur ce sujet, il est tout de même possible d'associer la majorité des élèves participant à notre recherche aux profils de lecteur récalcitrant et réfractaire identifiés par Lebrun (2004). En effet, la majorité des adolescents et adolescentes rencontrés dans le cadre de notre recherche disent ne pas aimer la lecture, lire très peu ou pas du tout, ne pas

discuter de leurs lectures avec leurs proches et surtout, ils disent éprouver des difficultés dans ce domaine. Cependant, les filles en difficulté interrogées dans le cadre de cette recherche auraient un profil différent de celles rencontrées dans l'étude de Lebrun (2004). Ces filles ont développé des représentations de la lecture et des pratiques de lecture différentes de celles qu'ont développées les filles de leur âge inscrites dans un cheminement régulier de formation. Elles semblent se situer majoritairement plus près des profils récalcitrant et réfractaire. Effectivement, ces filles échangent peu sur leurs lectures avec leur entourage et la lecture scolaire est associée à des aspects négatifs. Cette situation peut s'expliquer par les importantes difficultés en lecture qu'elles rencontrent depuis le début de leur scolarisation.

Parallèlement, la majorité des élèves participant à cette recherche ont mentionné que la différence majeure entre la lecture dans un contexte scolaire et la lecture à la maison se situait dans la possibilité de choisir ses lectures et dans le contexte environnemental où se déroulait l'activité de lecture. Ces résultats vont également dans le même sens que ceux de Lebrun (2004). En effet, ces élèves mentionnent que la lecture à la maison est une lecture plus facile et plus intéressante d'abord et avant tout parce qu'elle est choisie et qu'elle répond à leurs intérêts. Ainsi, offrir un choix de textes variés et donner l'opportunité de choisir ses lectures peuvent certainement aider ces élèves à progresser dans leur niveau de conceptualisation de la lecture. De plus, les élèves en cheminement particulier de formation temporaire, tout comme les adolescents de l'étude dirigée par Lebrun (2004), soulignent l'importance de l'environnement physique. La classe n'est certainement pas un endroit adéquat pour y faire de la lecture, le bruit y étant omniprésent.

Enfin, les élèves interrogés dans le cadre de cette recherche ont des pratiques de lecture similaires aux adolescents interrogés dans le cadre de la recherche de Lebrun (2004).

5.4. Synthèse des trois dimensions et discussion

Les représentations sociales de la lecture, dans sa dimension cognitive, sont constituées de connaissances, d'expériences, d'opinion et de croyances partagées par un ensemble d'individus. Or, la dimension cognitive de ces représentations nous indique qu'une majorité d'élèves croit que son entrée dans l'écrit s'est bien déroulée. Elle ne fait pas de lien entre les difficultés de lecture qu'elle a eu dans son enfance et celles qu'elle a aujourd'hui. Ces élèves reconnaissent éprouver des difficultés de lecture et sont en mesure de les décrire. Les expériences négatives qu'ils ont vécues en lien avec le lecture sont plutôt consensuelles, la majorité associant ces expériences à l'école. Quant aux expériences positives, elles varient et sont composées de plus d'éléments, ce qui reflète probablement les variations individuelles. De plus, ces expériences positives ont peut-être contribué aux différences observées quant à l'autoévaluation que les élèves font de leurs compétences en lecture. Effectivement, le groupe semble scindé en deux sous-groupes, l'un s'évaluant comme compétent et l'autre comme ayant de moins bonnes compétences en lecture.

Quant à la dimension identitaire des représentations sociales, les éléments qui la constituent semblent plutôt consensuels. Ainsi, les représentations dégagées à partir des contextes familial et scolaire témoigneraient de similarités qui auraient contribué à la formation de représentations sociales propres à ce groupe d'élèves en cheminement particulier. Ces élèves ont le souvenir d'avoir eu un membre de la famille qui leur lisait des histoires avant qu'ils entrent à l'école. Ce qui semble les différencier comme élèves en cheminement particulier, c'est qu'ils disent avoir au moins un modèle significatif de lecteur dans leur famille, mais mentionnent parallèlement avoir peu ou pas d'échanges portant sur leurs lectures avec ces derniers. De plus, leur apprentissage de la lecture est associé à des expériences scolaires plus difficiles et lié à l'échec scolaire. Ils ont donc vécu une trajectoire scolaire qui semble avoir eu une plus grande influence sur leurs représentations de la lecture que la période de l'entrée dans l'écrit.

La dimension fonctionnelle des représentations de la lecture faisant référence aux comportements et aux conduites susceptibles d'être adoptés dans la pratique de la lecture semble plutôt consensuelle. Il est possible d'observer que ces élèves ont de la difficulté à s'investir dans les différentes pratiques de lecture identifiées par Chauveau (1997). Rappelons que Chauveau (1997) identifie trois pratiques lectorales, la lecture utilitaire, la lecture intellectuelle liée à la formation et l'apprentissage et la lecture patrimoniale liée au plaisir de lire. Ainsi, la majorité des élèves s'investissent surtout dans la lecture utilitaire. Près du tiers d'entre eux disent lire en dehors de l'école, une lecture surtout liée à leur scolarité, donc associée à ce que Chauveau (1997) identifie comme la lecture intellectuelle. Une minorité d'élèves semble s'investir dans la lecture patrimoniale associée à lecture pour le plaisir. Il y a un consensus quant à la difficulté de lire à l'école comparativement à lire à la maison. Les raisons données par tous les membres du groupe font ressortir de grandes similitudes.

La lecture étant pour eux fortement utilitaire, le prochain chapitre fait état d'une analyse des aspirations scolaires et professionnelles qu'ont ces élèves inscrits en cheminement particulier de formation.

CHAPITRE VI

REPRÉSENTATIONS DES ASPIRATIONS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES

Dans le cadre de ce chapitre, les représentations qui se dégagent du discours des élèves concernant leurs aspirations scolaires et professionnelles seront présentées. Ces résultats sont en lien avec le deuxième objectif de cette recherche.

6.1. Dimension cognitive des représentations des aspirations scolaires et professionnelles

Rappelons que la dimension cognitive de la théorie des représentations sociales réfère aux connaissances, aux opinions et aux croyances qui permettent à l'individu de s'approprier la réalité d'un objet pour ensuite la reconstruire avec ses propres processus cognitifs, tout en respectant ses valeurs. Cette section décrit les représentations des élèves quant à leurs aspirations scolaires et professionnelles, les moyens qu'ils prendront pour réussir leur projet professionnel ainsi que les liens qu'ils font entre leurs difficultés scolaires et leurs aspirations scolaires et professionnelles.

6.1.1 Aspirations professionnelles

Dans un premier temps, comme peu d'études portent sur les aspirations scolaires au Québec, c'est l'étude de Perron, Gaudreault, Veillette et Richard (1999) qui a servi de cadre de référence pour élaborer les questions d'entrevue permettant d'avoir accès aux aspirations scolaires des élèves interrogés dans le cadre de cette recherche. Cette étude portait sur les trajectoires scolaires qu'empruntent les adolescents, âgés entre 14 ans et 16 ans, habitant la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Dans le cadre de cette étude, plusieurs questions

portaient sur les aspirations scolaires. Parmi celles-ci, une question concernait le niveau de scolarité que ces élèves souhaitent compléter. C'est ce que les auteurs nommaient le niveau de scolarité *idéal* à atteindre. Ensuite, les auteurs posaient une question sur les difficultés que les élèves prévoyaient rencontrer pendant leurs études et qui rendraient difficile l'atteinte de ce niveau de scolarité. Enfin, une question portait sur le niveau de scolarité que ces élèves pensaient compléter en tenant compte des difficultés scolaires qu'ils vivaient, ce que les auteurs appellent le niveau de scolarité *réaliste*. Ce même type de questions a été posé aux élèves rencontrés dans le cadre de cette recherche.

La majorité des élèves interrogés ($n=17/19$) ont un projet scolaire et professionnel. Cependant, soit il est clair et bien défini, soit il semble plutôt représenter le début d'une réflexion sur leur avenir professionnel. Les élèves interrogés ont d'abord été questionnés sur le niveau de scolarité qu'ils souhaiteraient atteindre dans un contexte idéal, sans tenir compte de leur situation scolaire actuelle. La moitié des élèves ($n=9/17$) aimerait se rendre jusqu'à l'université pour être par exemple, concepteur de jeux vidéo, avocat ou enseignant. Une minorité ($n=3$) désirerait pratiquer un métier nécessitant un diplôme d'études professionnelles (DEP), comme mécanicien, coiffeur ou travailler dans la construction. Une autre minorité ($n=3$) aimerait d'abord obtenir un diplôme d'études secondaires et n'est pas fermé à l'idée de poursuivre ses études par la suite. Un élève souhaite obtenir un diplôme d'études collégiales ($n=1$) et un autre élève voudrait cesser ses études dès maintenant. Seuls deux élèves ($n=2/19$) n'ont aucun projet professionnel.

Parmi les 17 élèves ayant un projet scolaire et professionnel, la majorité d'entre eux ($n=15/17$) considèrent qu'il sera difficile, compte tenu de leurs difficultés et leur situation scolaire de réaliser leurs aspirations scolaires. Ces élèves disent qu'ils pourront peut-être y arriver en mettant beaucoup d'efforts et réalisent que ce sera un grand défi pour eux.

Question : OK, est-ce que tu penses que tu vas y arriver?

Réponse : Oui puis non.

Question : Pourquoi non?

Réponse : Je ne sais pas, j'ai peur de ne pas réussir. J'ai peur de me planter puis c'est ça, tu comprends? (Martin)

Deux élèves seulement considèrent qu'il sera facile pour eux de se rendre jusqu'à l'obtention du diplôme qu'ils visent, soit l'université. Deux élèves ont répondu qu'ils ne savent pas s'il sera difficile ou facile pour eux de réaliser leurs aspirations scolaires.

Les 19 élèves participant à cette recherche donnent différentes raisons pour lesquelles il sera difficile de réussir leur projet professionnel *idéal*. Chaque élève pouvait donner plusieurs raisons, c'est pourquoi les nombres représentent des mentions plutôt que des fréquences. Ainsi, 23 raisons différentes ont été mentionnées par ces élèves. Près de la moitié des raisons mentionnées sont liées au milieu scolaire ($n=9/23$). Par exemple, des élèves ont expliqué qu'avoir de mauvaises notes ($n=5$) pourrait être une raison qui les empêcherait de réaliser leurs aspirations scolaires. D'autres raisons liées au milieu scolaire sont également évoquées, telles que rencontrer de moins bons professeurs ($n=1$), avoir des difficultés scolaires trop importantes ($n=1$), présenter des difficultés de lecture ($n=1$) et éprouver des difficultés relationnelles avec les professeurs ou les autres élèves ($n=1$). Près d'une autre moitié des raisons nommées sont liées à une situation personnelle que pourraient vivre ces élèves ($n=9/23$). Certains élèves envisagent la possibilité de connaître au cours de leurs études une grande perte de motivation avant de se rendre jusqu'au niveau de scolarité souhaité ($n=6$). D'autres élèves expliquent qu'il est possible qu'ils n'arrivent pas à mettre les efforts nécessaires pour réussir leurs études ($n=2$) ou qu'ils suivent leurs amis qui ont déjà décroché ($n=1$). Finalement, certaines raisons évoquées sont liées à des événements de vie qu'ils pourraient rencontrer ($n=5/23$), telles que trouver un travail satisfaisant ($n=2$) ou un retour dans son pays d'origine ($n=1$). Deux élèves n'ont trouvé aucune raison en particulier qui ferait en sorte qu'ils ne réaliseraient pas leurs aspirations scolaires et professionnelles.

Les élèves ont également été interrogés sur les raisons qui feraient en sorte qu'ils réaliseraient leurs aspirations scolaires et professionnelles idéales. Nous avons observé que les réponses à cette question sont moins étoffées mais également moins nombreuses (n= 14 mentions) que les réponses obtenues à la question précédente. Ainsi, des raisons en lien avec le milieu scolaire ont aussi été évoquées (n=10/14), telles que rencontrer de très bons professeurs (n=6), obtenir de bonnes notes scolaires (n=2), avoir un objectif scolaire précis en tête (n=1) et obtenir du soutien de leurs proches (n=1). Une minorité d'élèves ont mentionné une raison liée à une situation personnelle. En effet, ces derniers disent qu'ils pourraient travailler très fort afin de réaliser leurs aspirations scolaires et professionnelles. Une minorité d'élèves (n=3) ne mentionnent aucune raison qui ferait en sorte de réussir leur projet professionnel.

Lorsqu'ils sont interrogés sur le niveau de scolarité qu'ils croient réellement pouvoir atteindre, en tenant compte de leur situation et leurs résultats scolaires, les élèves pensent pouvoir atteindre un niveau scolaire différent de celui qu'ils avaient précédemment mentionné. Effectivement, comparativement à la question précédente où près de la moitié des élèves souhaitaient se rendre à l'université, un quart de ces élèves pense effectivement se rendre à l'université (n=5). Près d'un quart de ces derniers (n=5/19) prévoient obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP), alors qu'une minorité seulement souhaitait dans un contexte idéal atteindre ce niveau de scolarité. Une minorité (n=4) anticipe se rendre jusqu'au collège pour devenir dessinateur, designer de vêtements, technicienne en santé animale et technicienne en éducation à la petite enfance, alors qu'un seul élève l'envisageait. Un seul élève prévoit plutôt entreprendre une formation menant vers un métier semi-spécialisé. Quatre élèves disent ne pas savoir jusqu'à quel niveau de scolarité ils croient pouvoir se rendre.

6.1.2 Synthèse et interprétation

L'âge des participants contribue certainement à la formation des représentations sociales que se font les élèves interrogés de leurs aspirations scolaires et professionnelles. Il est normal que plusieurs élèves ne sachent pas encore précisément le métier qu'ils voudraient exercer plus tard. Cependant, selon les résultats d'une étude de Boissonneault, Michaud, Côté, Tremblay et Allaire (2007), aider ces jeunes à identifier un métier ou une profession qu'ils aimeraient faire plus tard semble contribuer à une certaine persévérance et à une motivation à ne pas abandonner l'école. Cette étude démontre que pour des jeunes identifiés comme étant à risque, avoir des aspirations professionnelles et une connaissance des critères d'embauche pour les métiers qu'ils voudraient pratiquer agirait comme un facteur de protection à l'abandon scolaire. La majorité des élèves participant à la présente recherche ont des aspirations scolaires et professionnelles qui témoignent de l'amorce de leur réflexion à l'égard de leur avenir professionnel. Il serait peut-être intéressant de soutenir et d'orienter les deux élèves n'ayant pas encore amorcé leur réflexion quant à leur avenir professionnel, afin de stimuler leur persévérance et leur motivation scolaire.

Comme l'ensemble des élèves interrogés dans le cadre de cette recherche éprouvent déjà un retard scolaire et sont identifiés comme ayant des difficultés scolaires, il serait normal de s'attendre à voir des aspirations scolaires moins élevées. Il est donc intéressant d'observer que lorsqu'ils ne tiennent pas compte de leur retard scolaire et de leurs difficultés de lecture, ils mentionnent en majorité vouloir se rendre jusqu'à l'université. Par la suite, lorsqu'on leur demande de tenir compte de leur situation scolaire actuelle, la majorité vise plutôt un diplôme secondaire professionnel ou collégial. Or, les représentations que ces élèves se font d'un niveau de scolarité idéal à atteindre serait l'université, mais en tenant compte de leur cheminement scolaire, ils ajustent ces représentations pour atteindre des aspirations scolaires et professionnelles plus réalistes. De plus, ces élèves sont au début de leurs études secondaires et voient probablement la fin de celles-ci et le temps de prendre une décision quant à leur avenir professionnel comme étant un moment encore éloigné.

La majorité des élèves que nous avons interrogé considère qu'il sera difficile d'atteindre le niveau de scolarité qu'ils souhaitent idéalement atteindre. Effectivement, en tenant compte de leurs difficultés et de leur situation scolaire actuelle, ils mentionnent que réaliser leurs aspirations scolaires sera un très grand défi. Des résultats similaires ont été obtenus par Perron et al. (1999), puisque 49,5% de leurs répondants croyaient qu'il serait très difficile ou difficile de réaliser leurs aspirations idéales. Cependant, les élèves interrogés dans le cadre de notre étude se différencient par les raisons évoquées rendant difficile cette réalisation de leurs aspirations. Dans l'étude de Perron et al. (1999), la raison la plus souvent mentionnée est que leurs notes scolaires sont trop faibles pour atteindre le niveau de scolarité souhaité (47,7%). Dans le cadre de cette recherche, les résultats sont similaires puisque la majorité nomme des raisons en lien avec le milieu scolaire et particulièrement, ils croient avoir de mauvaises notes. On observe cependant une différence quant à la deuxième raison exprimée par les élèves de l'étude de Perron et al. (1999). En effet, ces derniers mentionnent (10,8%) que les études collégiales et universitaires sont trop coûteuses. Dans notre étude par contre, près de la moitié des élèves envisage vivre des situations personnelles qui les empêcherait de réaliser leurs aspirations idéales et particulièrement, ils évoquent la possibilité de connaître une perte de motivation importante pendant la poursuite de leurs études. Quant à la question des frais scolaires, un seul élève ayant participé à notre étude en a fait mention. Ainsi, il est probable que les élèves inscrits dans un cheminement particulier de formation temporaire aient des représentations différentes de ceux inscrits dans un cheminement régulier quant aux aspirations scolaires et professionnelles.

Finalement, Perron et al. (1999) ont observé un certain nombre d'élèves désirant abandonner leurs études définitivement (0,4%) ou temporairement (1,4%). Un seul élève interrogé dans le cadre de cette recherche entrevoit la possibilité d'abandonner ses études. Cette situation peut s'expliquer par le fait qu'ils sont encore jeunes (12-15ans) et qu'ils n'ont pas l'âge légal de le faire.

6.2. Dimension identitaire des représentations des aspirations scolaires et professionnelles

Rappelons que la dimension identitaire des représentations sociales permet à l'individu de donner un sens à ses conduites pour ensuite adapter sa conduite en fonction de l'environnement où il se trouve tout en respectant ses propres valeurs et ses processus cognitifs (Abric, 1994). Ainsi, les représentations sociales des aspirations scolaires et professionnelles sont formées à partir des contextes familial et scolaire. Dans cette section seront présentées les représentations que les élèves se font des changements que l'on pourrait apporter à leur école afin qu'elle devienne une école idéale et le sentiment qu'ils éprouvent face à une intégration probable au cheminement régulier.

L'école constituant un contexte qui contribue au développement des représentations que se font les élèves de leurs aspirations scolaires et professionnelles, des questions concernant leur environnement scolaire ont été posées. Ainsi, demander aux élèves ce qu'ils changeraient dans leur école afin qu'elle devienne une école idéale à leurs yeux donne quelques indices sur les moyens qui pourraient être mis en place pour les aider à réaliser leurs aspirations scolaires et professionnelles. Une majorité d'élèves (n=9/19) expliquent que dans leur école idéale se trouveraient uniquement des bons professeurs, mais surtout des professeurs qui donnent beaucoup d'explications et qui leur offre plus de soutien individuel. De plus, une école idéale offrirait un environnement adéquat et calme pour les aider à garder une bonne concentration lorsqu'ils travaillent (n=3). Quelques élèves ont souligné que disposer de plus de cours d'arts plastiques (n=2) et que d'avoir des intervenants plus tolérants et moins sévères (n=2) serait également apprécié.

L'ensemble des 19 élèves se dit prêt à intégrer le secondaire régulier l'année prochaine car ils considèrent s'être améliorés et avoir acquis les connaissances nécessaires pour réussir leur première année du secondaire. Il est alors intéressant de dégager les représentations que se font les élèves des moyens mis en place en classe pour favoriser cette préparation. Selon certains

élèves (n=7), obtenir plus d'aide et de soutien de la part de leurs enseignants a été bénéfique et les a aidé à bien se préparer pour l'année prochaine. D'autres (n=6) expliquent que revoir les notions du troisième cycle du primaire leur a permis de mieux maîtriser ce qu'ils n'avaient pas compris et pensent que c'était un bon moyen pour apprendre de nouvelles connaissances. Enfin, quelques élèves mentionnent qu'avoir plus d'autonomie (n=1), prendre une médication qui améliore la concentration (n=1) et apprendre de nouvelles stratégies d'apprentissage sont d'autres moyens qui ont favorisé leur préparation. Deux élèves ne trouvent pas de raisons particulières qui leur a permis de se sentir prêts.

6.2.1 Synthèse et interprétation

Ce qui ressort du discours des élèves interviewés dans le cadre de cette recherche est que le passage en cheminement particulier de formation temporaire au début du secondaire semble bénéfique pour bien les préparer au passage vers le cheminement régulier selon ces derniers, mais certaines conditions devraient être améliorées. Effectivement, les élèves disent avoir besoin de professeurs qui donnent plus de soutien et d'explications, mais également d'un environnement plus calme et adéquat qui favoriserait la concentration et leurs apprentissages. D'ailleurs, Rousseau, Tétréault, Bergeron et Carignan (2007) remettent en question l'organisation des services aux élèves en difficulté lorsqu'ils entrent au secondaire parce que le taux d'abandon scolaire est encore très élevé pour ces derniers. Ces auteurs observent notamment que les services d'orthopédagogie sont inexistantes et pourraient être une meilleure solution que les cheminements particuliers de formation, l'approche actuellement privilégiée pour les élèves en difficulté.

Quant à Boissonneault et al. (2007), ils rappellent que les relations qu'entretiennent les élèves avec le personnel de l'école peuvent être un facteur de risque ou de protection. Effectivement, développer une relation significative avec ses professeurs ou ses intervenants peut faire une grande différence dans la scolarité d'un jeune. De plus, ces auteurs soulignent que :

Le rapport des jeunes au système disciplinaire sous-tend leur compréhension des règlements et la perception d'équité et de respect, et constitue, dans ce cas, un facteur de protection, ou leur non-compréhension et le non-respect, par conséquent, un facteur de risque. (p.11).

Ceci pourrait expliquer les raisons pour lesquelles les élèves participant à cette recherche ont accordé beaucoup d'importance à ces facteurs.

6.3. Dimension fonctionnelle des représentations des aspirations scolaires et professionnelles

Les comportements, les attitudes et les conduites à adopter pour réaliser leur projet professionnel font appel à la dimension fonctionnelle des représentations que se font les élèves de leurs aspirations scolaires et professionnelles.

6.3.1 Réflexion sur leur avenir professionnel

La majorité des 19 élèves interrogés (n=15) ont amorcé leur réflexion sur leur avenir professionnel. Cette réflexion les amène à envisager la pratique d'un à trois métiers qu'ils souhaiteraient exercer plus tard. Afin de mieux comprendre cette réflexion, différentes questions portent sur les connaissances qu'ils ont de ces métiers et des sources utilisées pour obtenir ces informations. Près de la moitié de ces élèves (n=7/15) disent s'être renseignés sur le niveau de scolarité exigé et sur les tâches liées à la pratique de certains métiers. Les sources d'information varient, mais la fratrie, un membre de la famille exerçant le métier et les conseillers d'orientation semblent jouer un rôle important en ce sens. L'autre moitié des élèves est encore au début de sa réflexion, comme le témoigne un élève :

Question : Est-ce que tu t'es informé sur les études que ça prend pour te rendre jusqu'à là? Réponse : Non, pas encore, je ne suis pas encore rendu là. (Renaud)

6.3.2 Synthèse et interprétation

Avoir un projet professionnel bien défini et connaître le métier ou la profession qu'un élève veut pratiquer plus tard ainsi que les exigences scolaires qui s'y rattachent est lié à une plus grande persévérance et motivation scolaires (Boissonneault et al., 2007). De plus, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2002), dans son document présentant l'approche orientante, souligne que cette notion est encore plus importante pour les élèves en difficulté. Effectivement, le fait que ces élèves participent à des projets d'orientation favorise leur estime de soi, leur motivation scolaire et donne un sens à leur cheminement scolaire. Ainsi, il est à souhaiter que cette nouvelle approche contribue à développer chez ces élèves en cheminement particulier de formation temporaire un projet professionnel lié à des aspirations scolaires et professionnelles réalistes et favorise la mise en place d'outils pour ce faire.

6.4. Synthèse des trois dimensions et discussion

Rappelons que la dimension cognitive des représentations sociales est formée de connaissances, d'expériences, d'opinion et de croyances partagées par un ensemble d'individus. Ainsi, la dimension cognitive des représentations des aspirations scolaires et professionnelles nous indique que la majorité des élèves a amorcé une réflexion sur son avenir professionnel. En effet, ils arrivent à discuter de leurs projets scolaires et professionnels. Lorsqu'on leur demande de mettre de côté leur situation scolaire actuelle, ils expriment en majorité vouloir atteindre le niveau universitaire. Cependant, les attentes de ces élèves se réajustent en fonction des représentations qu'ils se font de leur situation et de leurs difficultés scolaires. Des variations individuelles sont observées, puisque les réponses quant au niveau de scolarité qu'ils croient être en mesure d'atteindre semblent être plus hétérogènes. Les représentations que se font ces élèves quant aux raisons pour lesquelles ils ne réaliseraient pas leur projet scolaire sont similaires à celles des élèves de l'étude de Perron et al. (1999). En effet, ces derniers mentionnent qu'avoir de bons professeurs et maintenir de bonnes notes scolaires seraient des raisons déterminantes pour y arriver.

Cependant, les élèves interrogés dans l'étude de Perron et al. (1999) accordent une plus grande importance aux coûts liés aux études supérieures alors que les élèves interrogés dans le cadre de cette recherche mentionnent que des situations personnelles pourraient les empêcher d'atteindre le niveau de scolarité souhaité.

Quant à la dimension identitaire des représentations sociales, les éléments qui la constituent semblent témoigner des variations individuelles plus importantes. En effet, ces éléments semblent moins consensuels que dans la dimension précédente. Ainsi, une école idéale selon un certain groupe donnerait accès à de bons professeurs uniquement, qui donnent beaucoup d'explications et de support individuel. Pour d'autres, cette école fournirait un environnement adéquat et calme afin de les aider à maintenir une bonne concentration. De plus, bien que tous les élèves se sentent prêts à intégrer le cheminement régulier, ils mentionnent différents moyens qui ont été mis en place pour favoriser cette préparation. Certains reconnaissent avoir reçu plus d'aide et de soutien de la part de leurs enseignants, d'autres ont trouvé que de revoir les notions apprises au primaire leur a permis de consolider leurs connaissances et finalement quelques élèves expriment avoir eu plus d'autonomie, avoir appris de nouvelles stratégies d'apprentissage et avoir eu accès à une médication. À la lumière de ces éléments, il est possible de penser que ce cheminement particulier temporaire de formation a fourni différents outils à ces élèves et a tenu compte de leurs différents besoins individuels.

Quant à la dimension fonctionnelle des représentations des aspirations scolaires et professionnelles, qui fait référence aux comportements et aux conduites susceptibles d'être adoptés afin de réaliser leur projet professionnel, deux groupes semblent se distinguer. Le premier regroupe des élèves s'étant déjà informés sur les métiers qu'ils souhaiteraient exercer plus tard et l'autre regroupe des élèves exprimant en être encore au début de leur réflexion et donc n'ayant pas encore cherché à se renseigner sur les différents métiers.

On constate une certaine homogénéité dans ce groupe d'élèves quant aux représentations qu'ils se font de leurs aspirations scolaires et

professionnelles. La dimension cognitive de ces représentations est certes la plus homogène. Les dimensions identitaire et fonctionnelle des représentations des aspirations scolaires et professionnelles contiennent moins d'éléments consensuels et semblent témoigner d'une plus grande variation individuelle au sein de celles-ci.

CONCLUSION

Au terme de cette recherche, les résultats les plus importants, leurs limites ainsi que quelques pistes de recherche sont présentés.

Rappelons que l'objet de cette recherche était de mieux comprendre les représentations que se font les élèves en difficulté, inscrits en cheminement particulier de formation temporaire, de la lecture et de leurs aspirations scolaires et professionnelles. Le but était donc de dégager les représentations de la lecture et des aspirations scolaires et professionnelles de ces élèves. La présente démarche s'inscrit dans une méthodologie de nature qualitative et exploratoire.

Les représentations de la lecture indiquent que les élèves inscrits en cheminement particulier de formation temporaire reconnaissent avoir connu un apprentissage difficile de la lecture. Ils arrivent à nommer les difficultés de lecture qu'ils rencontraient déjà lors de leurs apprentissages au primaire. Cependant, certains d'entre eux, mentionnent avoir connu un apprentissage facile de la lecture, bien que leur dossier scolaire indique le contraire. Pour ces élèves, il est possible que des expériences positives en lecture aient contribué à maintenir des représentations positives à l'égard de cet apprentissage. Il est également possible que le bulletin scolaire et le dossier d'aide de ces derniers ne reflètent pas le contexte global de cet apprentissage.

La performance en lecture dans le contexte scolaire est un élément prépondérant dans les représentations que se font ces élèves de la lecture. Pour eux, la représentation qu'ils se font de la lecture est surtout utilitaire. De plus, ils n'ont pas d'autres référents que l'école en ce qui concerne la lecture, d'où l'importance de leur faire vivre des succès en lecture tout au long de leur scolarisation.

Bien que ces élèves mentionnent éprouver encore aujourd'hui des difficultés en lecture, nous avons observé qu'un petit groupe d'élèves considèrent qu'ils n'éprouvent plus aucune difficulté en lecture. Quant aux représentations qu'ils se font de leurs compétences en lecture, ces élèves se perçoivent comme étant bons ou moyennement bons dans ce domaine. Bien que le fait de se trouver bon puisse être subjectif et très différent d'un élève à l'autre, il est intéressant de le faire ressortir dans le cadre de cette analyse car il témoigne d'une contradiction importante. Il est possible que ces élèves considèrent avoir de plus grandes difficultés dans d'autres domaines. De plus, ces élèves étant pour la première fois de leur cheminement scolaire dans un groupe en difficulté, il se peut qu'en se comparant aux autres élèves en difficulté, ils se trouvent plus compétents en lecture. Comme le but de ce cheminement temporaire est de réintégrer le plus rapidement possible le cheminement régulier, il serait intéressant d'observer ultérieurement si ces représentations positives de leurs compétences en lecture se maintiendront lorsqu'ils auront intégré le cheminement régulier.

Les représentations de la lecture, dans leur dimension identitaire, font ressortir que ces élèves ont bénéficié de la présence d'un modèle de lecteur dans leur entourage immédiat et de personnes qui ont favorisé l'émergence de l'écrit en leur lisant des histoires à l'âge préscolaire. Ces éléments correspondent à la première phase d'appropriation de la lecture de Chauveau (1997). Il serait intéressant d'approfondir les recherches auprès des élèves inscrits en cheminement particulier de formation afin de mieux comprendre la deuxième phase d'appropriation déterminée par la trajectoire scolaire. De plus, on observe que ces élèves ont peu d'échanges avec les membres de leur entourage portant sur la lecture. Or, plusieurs auteurs (Chauveau, 1997; Lahire, 1995) sont d'avis que ces échanges jouent un rôle déterminant dans la prévention des difficultés en lecture. Il y a lieu de se demander dans quelle mesure l'école et les enseignants peuvent jouer un rôle pour encourager ces échanges sur la lecture et si ces échanges peuvent entraîner des changements dans le développement des représentations de la lecture que se font les élèves inscrits en cheminement particulier de formation temporaire.

Ces élèves prennent peu de plaisir à lire à l'école, seule la moitié d'entre eux lisent en dehors de l'école et la majorité considère que la lecture est surtout utilitaire. Bien que leur discours valorise la lecture, leurs représentations de la lecture semblent être en transition. En effet, ils considèrent important de bien savoir lire, mais ils prennent également conscience que leurs difficultés en lecture peuvent avoir un impact sur leur avenir professionnel.

Quant aux aspirations scolaires et professionnelles réalistes des élèves inscrits en cheminement particulier de formation temporaire, elles sont moins élevées que celles des élèves ayant participé à l'étude de Perron et al. (1999), lorsqu'on leur demande de tenir compte de leur situation scolaire. Cette situation peut s'expliquer par différentes hypothèses qu'il serait intéressant d'approfondir dans le cadre d'une autre recherche. Dans un premier temps, les élèves en difficulté reconnaissent qu'il est plus difficile pour eux de poursuivre leurs études puisqu'ils indiquent, entre autres, que d'atteindre leurs aspirations scolaires idéales sera un grand défi et demandera un effort considérable. Maintenir une motivation jusqu'à la réalisation de leur projet scolaire et professionnel semble au cœur de leurs préoccupations contrairement aux élèves ayant participé à la recherche de Perron et al. (1999) qui accordait une plus grande importance au coût des études supérieures. De plus, ils semblent accorder une plus grande importance à leur relation avec leurs enseignants, puisqu'ils trouvent très important d'avoir accès à de bons professeurs durant leur cheminement scolaire. Pour eux, cette condition semble déterminante pour leur réussite scolaire. En effet, ils expliquent qu'avoir de bons professeurs les aiderait à atteindre leur niveau de scolarité souhaité. De plus, ce critère est associé à un élément important qui composerait l'école idéale pour eux. Pour ces élèves, un bon professeur serait celui qui leur apporte une aide et un soutien plus personnalisé et qui prend le temps de leur donner plus d'explications. Cette situation nous amène à penser que ces élèves sont conscients des obstacles que représentent leurs difficultés en lecture pour réaliser leurs aspirations scolaires et professionnelles. Ainsi, ces élèves seraient en période d'ajustement de leurs représentations, c'est-à-dire qu'ils constatent que leurs difficultés en lecture peuvent nuire à l'atteinte de leurs aspirations idéales. Il serait intéressant de voir si, à la différence des élèves participant à l'étude de Boissonneault et al.

(2007) et de Perron et al. (1999), le fait d'avoir des aspirations scolaires et professionnelles moins élevées pour les élèves en difficulté pourrait agir comme facteur de protection de l'abandon scolaire et maintenir une certaine motivation scolaire à court terme, jusqu'à l'obtention d'un premier diplôme. De plus, vu l'importance qu'ils accordent à l'aide et au soutien personnalisé que devrait leur apporter leur professeur, il est possible de se demander si l'intégration au cheminement régulier est le meilleur moyen pour eux de réaliser leurs objectifs scolaires et professionnels. D'ailleurs, Rousseau et al. (2007) remettent en question l'organisation des services aux élèves en difficulté lorsqu'ils entrent au secondaire parce que le taux d'abandon scolaire est encore très élevé pour ces derniers. Ces auteurs observent notamment que les services d'orthopédagogie sont inexistantes et pourraient être une meilleure solution que les cheminements particuliers de formation, l'approche actuellement privilégiée pour les élèves en difficulté. Nous avons observé, à travers le discours de ces élèves en difficulté, que cette approche correspondrait mieux à ce que les élèves souhaiteraient obtenir comme soutien scolaire de la part des enseignants.

Cette recherche s'appuie principalement sur les entrevues effectuées auprès d'élèves inscrits en cheminement particulier de formation temporaire. L'utilisation d'entrevues comporte des limites importantes. Il est essentiel de souligner que la perception de l'intervieweur a certainement influencé le discours de ces élèves, l'analyse et l'interprétation des données de cette recherche. Il faut également souligner qu'il est possible qu'à certains moments, lors des entrevues, ces élèves aient exprimé certaines réponses dans le but de plaire ou de rendre service au chercheur. De plus, le fait d'utiliser des mots tels que *souvent* ou *bons* dans les questions posées aux élèves peut avoir influencé la perception du chercheur, puisque ces mots sont teintés d'une subjectivité importante.

L'analyse des dossiers scolaires a permis d'observer que tous les élèves participant à cette recherche ont éprouvé des difficultés en lecture au cours de leur scolarité primaire. Bien que le but de cette recherche n'était pas d'examiner les interventions scolaires concernant les difficultés de lecture au primaire, il s'avère que nous avons tout de même observé que le type de services offerts

aux élèves et le moment de la référence de l'élève vers ces services diffèrent d'une école à l'autre.

En conclusion, ces élèves semblent actuellement dans une période de transition et de construction de leur projet d'avenir professionnel. Ils voient l'importance de la réussite de leur année en cheminement particulier de formation temporaire et donc la réussite des examens en compréhension de lecture qui est en quelque sorte déterminante pour leur cheminement scolaire futur. Ainsi, s'ils doivent reprendre cette année de formation, leurs aspirations scolaires et professionnelles s'ajusteront en conséquence et il est probable que leur motivation scolaire en soit grandement affectée. Certains élèves mentionnent justement que s'ils avaient à redoubler une autre année scolaire, cela affecterait grandement leur motivation et serait une raison qui ferait en sorte qu'ils ne réaliseraient pas leurs aspirations scolaires et professionnelles. Cette réflexion va dans le sens de l'étude du MELS (2006) sur la réussite des élèves en cheminement particulier de formation. En effet, le pronostic sur la réussite des élèves favorise fortement les élèves qui entrent en cheminement régulier ou qui le réintègrent dès l'année suivante. Au contraire, les élèves qui demeurent dans les cheminements particuliers de formation réussissent rarement à obtenir un diplôme d'études secondaires. Ainsi, le tiers des élèves que nous avons interrogés n'intégreront pas le cheminement régulier l'année suivante. Il serait donc pertinent d'aider ces élèves à construire un projet d'avenir scolaire et professionnel à court terme afin qu'ils conservent une certaine motivation scolaire.

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Abric, J.C. (dir. publ.). 2003. *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne (France): Éditions Érès, 295 p.
- Abric, J.C. 1994. *Pratiques sociales et représentations* Paris: Presses universitaires de France 251 p.
- Abu-Hilal, M. M. 2000. «A Structural Model of Attitudes towards School Subjects, Academic Aspiration and Achievement». *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, vol. 20, no 1, p. 75-84.
- Akey, T.M. 2006. *School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis*. New York, NY : USA: Manpower Demonstration Research Corp, 52 p.
- Allen, E.S. 1999. «Reading Support: Asking the Right Questions, Getting Answers That Matter». In *Paper presented at the Joint Meeting of the Australian Association for Research in Education/New Zealand Association for Research in Education*: November 29-December 3, 1999.
- Bardin, L. 1996. *L'analyse de contenu*, 8e édition. Paris: Presses Universitaires de France, 291 p.
- Baribeau, C. 2004. « Les profils d'adolescents lecteurs ». In *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, sous la dir. de Monique Lebrun, p.219-245. Ste-Foy : Éditions MultiMondes.
- Biancarosa, G. et Snow, C.E. 2006. «Reading Next - A vision for Action and Research in Middle and High School Literacy : A Report to Carnegie Corporation of New-York». Washington, D.C., États-Unis, Alliance for Excellent Education, 59 p.
- Blaunstein, P. et Lyon, R. 2006. *Why Kids Can't Read: Challenging the Status Quo in Education*. Lanham, MD (USA): Rowman and Littlefield Education, 288 p.
- Boissonneault, J., Michaud, J., Côté, D., Tremblay, C.L. et Allaire, G. 2007. « L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes ». *Éducation et francophonie*, vol. 35, no 1 (printemps).
- Boyer, J.Y., Dionne, J.P. et Raymond, P.M. 1994. *La production de texte : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal : Éditions Logiques, 331p.

- Broccolichi. 1998. Dans Zay, D. 2005. *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*. Paris (France): Presses universitaires de France, 77-78 p.
- Buissière, P., Cartwright, F. et Knighton, T. 2004. «Measuring up: Canadian Results of the OECD PISA Study. The Performance of Canada's Youth in Mathematics, Reading, Science and Problem Solving. 2003 First Findings for Canadians Aged 15». Ottawa (Canada), Statistiques Canada et Ministère de l'industrie, 99 p.
- Bushnik, T., Barr-Telford, L. et Buissière, P. 2004. «À l'école secondaire ou non : premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition, 2002». Gouvernement du Canada, 43 p.
- Cappella, E. et Weinstein, R. S. 2001. «Turning around Reading Achievement: Predictors of High School Students' Academic Resilience». *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, no 4, p. 758-771.
- Chauveau, G. 1997. *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz, 192 p.
- Cheek, E. H., F. A. Steward, B. L. Launey et L.G. Borgia. 2004. «Facilitative Reading Instruction: Preservice Teachers' Voices and Perceptions». *Reading Improvement*, vol. 41, no 2, p. 129.
- Comité Sectoriel de Main-d'oeuvre de l'Industrie du Caoutchouc du Québec, Emploi-Québec. 2006. «Le comité : la mission». [En ligne]. Consulté le 11 septembre 2006 : <http://www.caoutchouc.qc.ca/comite/mission/>
- Comité Sectoriel de Main-d'oeuvre de l'Industrie du Textile du Québec, Emploi-Québec. 2006. «Qui sommes nous : Le secteur textile» [En ligne]. Consulté le 11 septembre 2006 : http://www.comitesectorieltextile.qc.ca/qui_sommes_nous/secteur_textile.htm
- Conlon, E.G., Zimmer-Gembeck, M.J., Creed, P.A. Et Tucker, M. 2006. «Family history, Self-Perceptions, Attitudes and Cognitive Abilities Are Associated with Early Adolescent Reading Skills». *Journal of Research in Reading*, vol. 29, no 1, p. 11-32.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1998. «Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider». Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 80 p.
- Daniels, C., Madden, N.A. et Slavin, R.E. 2004. «The Success for All Middle School : Third Year Evaluation Report». Research Report, USA, Department of Education, Intitut of Education Sciences, 12 p.

- Department of Education, National Institut of Child Health and Human Development et National Institut of Literacy. 2002. «Summary of the Second Adolescent Literacy Workshop : Practice Models for Adolescent Literacy Success». Collected Works, Washington, D.C., États-Unis, 26 p.
- Denti, L. et Guerin, G. 2004. «Confronting the Problem of Poor Literacy: Recognition and Action». *Reading and Writing Quarterly*, vol. 20, p. 113-122.
- Desmarais, D. 2003. *L'alphabétisation en question*. Montréal (Outremont): Les éditions Québecor, 264 p.
- Direction des Ressources Humaines et Compétences Canada (DRHCC). 2001. *Rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada. Apprentissage et réussite*. Ottawa: Gouvernement du Canada.
- Doise, W. 1997. *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: A. Colin, 236 p.
- Ecalte, J., et A. Magnan. 2002. *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin, 319 p.
- Emploi-Québec. 2006. «Perspectives professionnelles 2005-2009». Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale. [En ligne]. Consulté le 11 septembre 2006 : http://emploiuebec.net/publications/00_National/IMT/IMT_PP20052009.pdf
- Fletcher, J.M., D.J. Francis et R.D. Morris. 2005. «Evidence-Based Assessment of Learning Disabilities in Children and Adolescents». *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, vol. 34, no 3, p. 506-522.
- Fortin, L. et Y. Picard. 1999. «Les élèves à risque de décrochage : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, no 2, p. 359-374.
- Fortin, L., E. Royer, P. Potvin, D. Marcotte et M. Alles-Jardel. 2001. «Facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école». *Revue internationale de psychologie sociale*, vol. 14, no 2, p. 93-120.
- Frempong, G. et Ma, X. 2006. «Améliorer le rendement en lecture : initiatives stratégiques portant sur les facteurs autres que scolaires et les facteurs familiaux». Rapport final, Gatineau (Québec), Université York et Université du Kentucky, Direction générale de la politique sur l'apprentissage, Politique stratégique et planification et Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 56 p.

- Frenette, M. 2007. «Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université? Analyse fondée sur les aptitudes aux études, l'influence des parents et les contraintes financières» [En ligne]. Consulté le 20 février 2007 : <http://www.statcan.ca/francais/research/11F0019MIF/11F0019MIF2007295.pdf>
- Friedman, T. 2006. *La terre est plate : une brève histoire du 21^e siècle*. Traduit de l'anglais (américain) par Laurent Bury. Paris : Saint-Simon, 283 p.
- Garnier, C. et Rouquette, M.L. 2000. *Représentations sociales et éducation*. Montréal: Éditions nouvelles, 235 p.
- Gauthier, B. 2003. «La structure de la preuve». In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 4e édition, Sous la direction de Benoît Gauthier, p. 129-158. Ste-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Giasson, J. 2003. *La lecture*, 2e édition. Boucherville, Québec: Éditions Morin, 398 p.
- Gohier, Christiane. 2004. «Le cadre théorique». In *La recherche en éducation : étapes et approches*, T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), p. 99-101. Sherbrooke (Québec): Éditions du CRP, 316 p.
- Goupil, G., et G. Boutin. 1983. *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal: Agence d'Arc 124 p.
- Goupil, G. 1990. *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville: Gaetan Morin Éditeur, 346 p.
- Gouvernement du Canada, Conseil du Trésor. 2006. «Communiqué de presse : » [En ligne]. Consulté le 5 octobre 2006 : http://www.tbs-sct.gc.ca/media/nr-cp/2006/0925_f.asp
- Gouvernement du Québec. 2002. *Échelle des niveaux de compétence au primaire*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, p.22.
- Greenleaf, C. L. et Faye, L. 2003. «Impact of the Pilot Academic Literacy Course on Ninth Grade Students' Reading Development : Academic Year 1996-1997». Report to the Stuart Foundations, San Francisco, USA, WestEd, 10 p.
- Gudwin, D.M. 2002. *A Qualitative Study of the Perceptions of Six Preservice Teachers: Implementing Oral and Written Retelling Strategies in Teaching Reading to Students with Learning Disabilities*. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association (Sarasota, FL: USA). 143 p.

- Guimelli, C. 1999. *La pensée sociale*. Paris : Presses universitaires de France, 127 p.
- Institut de la Statistique du Québec (ISQ). 2003. «La littératie au Québec : faits saillants. ». Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes. Gouvernement du Québec [En ligne]. Consulté le 3 octobre 2006 : <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/litque/litque.pdf>
- Janosz, M. et B. Bier. 2000. «L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine». *VEI Enjeux*, vol. 122, no septembre, p. 105-127.
- Johnson, G. et K. Scholes. 2005. *Stratégique*, 7e édition. Paris: Pearson Education, 732 p.
- Jones, Russel A. 2000a. «L'exploitation de documents et l'analyse de contenu». In *Méthodes de recherche en sciences humaines*, R.A. Jones, p. 103-136. Bruxelles: De Boeck.
- Jones, Russel A. 2000b. «L'entretien». In *Méthodes de recherche en sciences humaines*, R.A. Jones, p. 137-164. Bruxelles: De Boeck.
- Jodelet, D. 1989. *Les Représentations sociales* Paris: Presses universitaires de France 424 p.
- Jodelet, D. 1997a. *Les représentations sociales*. Paris, France: Presses Universitaires de France, 447 p.
- Jodelet, D. 1997b. «Représentations sociales : un domaine en expansion». In *Les représentations sociales*, D. Jodelet (dir.), p. 47-78. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc. 2004. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke (Québec): Éditions du CRP, 316 p.
- Kataoka, M., C.E. Van Kraayenoord et J. Elkins. 2004. «Principals' and Teachers' Perceptions of Learning Disabilities: A Study from Nara Prefecture, Japan». *Learning Disability Quarterly*, vol. 27, no 3, p. 161.
- Klingner, J. K.; Vaughn, S.; Tejero Hughes, M.; Schumm, J.S et Batya, E. 1998. «Outcomes for Students with and without Learning Disabilities in Inclusive Classrooms.». *Learning Disabilities Research and Practice*, vol. 13 (3), no Summer 1998, p. 153-161.
- Knighton, T. et Buissonnière, P. 2006. *Liens entre les résultats éducationnels à l'âge de 19 ans et la capacité en lecture à l'âge de 15 ans*. 81-595-MIF2006043. Ottawa : Gouvernement du Canada, 34 p.

- Lahire, B. 1995. *Tableaux de famille : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard, 297 p.
- Labov, W. 1976. *Le sens commun*. Paris : Éditions de Minuit, 458 p.
- Le Cunff, C. 2000. « Parler(s) de collégiens : à Rennes, d'un quartier à l'autre. Construire son identité quand on arrive en 6^e ». In *Histoires de vie et dynamiques langagières*, Leray, C. et Bouchard, C. 2000. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 218 p.
- Lebrun, M.. 2004. *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Ste-Foy : Éditions MultiMondes, 313 p.
- Lecompte, M.D., et J. Preissley. 1993. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, 2e édition. San Diego, California: Academic Press 425 p.
- Lesley, M. 2004. «Looking for Critical Literacy With Postbaccalaureate Content Area Literacy Students». *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 48, no 4, p. 320-334.
- Letrello, T.M et Miles, D.D. 2003. «The Transition from Middle School to High School: Students with and without Learning Disabilities Share Their Perceptions». *Clearing House*, vol. 76, no 4, p. 212-214.
- Looker, D. et Thiessen, V. 2004. «Les aspirations des jeunes Canadiens à des études avancées». Rapport final, Gatineau (Québec), Direction générale de la politique sur l'apprentissage, Politique stratégique et planification et Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 84 p.
- Lopes, J. A., I. Monteiro, V. Sil, R. Rutherford et M. M. Quinn. 2004. «Teachers' Perceptions about Teaching Problem Students in Regular Classrooms». *Education & Treatment of Children*, vol. 27, no 4, p. 394-419.
- Lupart, J. L. et Webber, C. 2002. «Canadian schools in transition: Moving from dual education systems to inclusive schools». *Exceptionality Education Canada*, vol. 12, no 2 &3, p. 7-52.
- Macdonald-Ross, M. et Scott, B. 1997. «A Postal Survey of Students' Reading Skills». *Open Learning*, vol. 12, no 2, p. 29-40.
- Marcotte, D., L. Fortin, E. Royer, P. Potvin et D. Leclerc. 2001. «L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, no 3, p. 687-712.

- Martin, John P. 2005. «Perspectives de l'emploi de l'OCDE-Édition 2005 : Mondialisation, relever le défi». OCDE [En ligne]. Consulté le 11 septembre 2006 : http://www.oecd.org/document/58/0,2340,fr_2649_201185_34856826_1_1_1,00.html
- Meltzer, L., Katzir, T., Miller, L., Reddy, R. et Roditi, B. 2004. «Academic Self-Perceptions, Effort, and Strategy Use in Students with Learning Disabilities: Changes over Time». *Learning Disabilities Research and Practice*, vol. 19, no 2, p. 99-108.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2006. *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire : Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 40 p.
- Minskoff, E. et Allsopp, D. 2006. *Stratégies d'apprentissage et réussite au secondaire*. Hélène Boucher. Montréal: Chenelière éducation, 312 p.
- Moliner, P. 2002. *Les représentations sociales*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 230 p.
- Moscovici, S. 1961. *La psychanalyse, son image et son public* Paris: Presses universitaires de France 650 p.
- Mucchielli, A. 1996. «Saturation». In *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, A. Mucchielli, p. 204-205. Paris: Armand Colin/Masson.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2001. «Connaissances et compétences : des atouts pour la vie : Premiers résultats de PISA 2000 (Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves)», p.27. In Willms, J. D. *La capacité de lecture au Canada et aux États-Unis : Constatations issues du Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE*. Gouvernement du Canada, 2004, 37p.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2003. « Reading literacy », p.108. In *The PISA 2003 Assessment Framework*. Gouvernement du Canada, 2003.
- Ouellet, C. (2007). *Recherche-action pour une augmentation de la participation à la formation des adultes faiblement alphabétisés en Montérégie*. Montréal: Rapport final, Projet IFPCA, 137 p.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. 2003. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin/VUEF, 211 p.

- Pearson, S. 2003. « I'd like to read fluorencently ». *British Journal of Special Education*, vol. 30, no 2, p.79-86.
- Perron, M., Gaudreault, M., Veillette, S. et L. Richard. 1999. «Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif». Rapport de recherche de la phase II, Jonquière, Québec, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 260 p.
- Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires. 1997. «Échantillonnage et recherche qualitative». In *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques. Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale*, Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, p. 156-157. Boucherville (Québec): Gaëtan Morin Éditeur ltée.
- Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS). 2001, 2006. «An International Perspective on Fostering Reading Development» [En ligne]. Consulté le 11 septembre 2006 : <http://timss.bc.edu/pirls2001.html>
- Programme international pour le suivi des acquis (PISA). 2001, 2003, 2006. «Qu'est-ce que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves? Quels sont ses objectifs? » OCDE [En ligne]. Consulté le 11 septembre 2006 : http://www.pisa.gc.ca/quoi_pisa.shtml
- Québec, Direction de l'Adaptation Scolaire et des Services Complémentaires. 2003a. *La réforme et les élèves à risque au premier cycle du secondaire : Ouvrir toutes les portes de la réussite*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 22 p.
- Québec, Direction de l'adaptation Scolaire et des Services Complémentaires. 2003b. *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 54 p.
- Québec, Direction de l'Adaptation Scolaire et des Services Complémentaires. 2004. *Le plan d'intervention...au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 50 p.
- Québec, Direction de la Recherche, des Statistiques et des Indicateurs. 2005. *La lecture chez les élèves du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 12 p.
- Québec, Direction de la Recherche, des Statistiques et des Indicateurs. 2006. *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 40 p.

- Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2005. La lecture chez les élèves du secondaire. [En ligne]. Consulté le 11 septembre 2006 : www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm
- Québec, Ministère de l'éducation. 2002. *L'approche orientante*. Québec : Gouvernement du Québec, 56 p.
- Québec, Ministère de L'éducation. 2000. *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : Définitions*. Québec: Gouvernement du Québec, 24 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation du Québec. 1999. *Une école adaptée pour tous ses élèves : prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec, 56 p.
- Roy, S. N. 2003. «L'étude de cas». In *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, Sous la direction de Benoît Gauthier, p. 159-184. Ste-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Rouquette, M.L. 2000. «Représentations et pratiques sociales : une analyse théorique». In *Représentations sociales et éducation*, M. L. Rouquette et C. Garnier (dir.), p. 133-164. Montréal, Québec: Éditions Nouvelles.
- Rousseau, N., et S. Bélanger. 2004. *La pédagogie de l'inclusion scolaire* Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec, 402 p.
- Rousseau, N. (coord.), Tétrault, K., Bergeron, G. et M. Carignan. 2007. «L'insertion socioprofessionnelle des jeunes», *Éducation et francophonie*, vol. 35, no 1, 232 p.
- Rumberger. 1987. « High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence ». In Bushnik, Barr-Telford et Buissière. 2004. *À l'école secondaire ou non : premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa : Gouvernement du Canada, 43 p.
- Sabourin, P. 2003. «L'analyse de contenu». In *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, Benoît Gauthier, p. 357-385. Ste-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. 2003. «L'entrevue semi-dirigée». In *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*, Sous la direction de Benoît Gauthier, p. 293-316. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. 2004. «La recherche qualitative/interprétative en éducation». In *La recherche en éducation : étapes et approches*, T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), p. 123-150. Sherbrooke (Québec): Éditions du CRP.

- Schmidt, S; Tessier, O.; Drapeau, G.; Lachance, J.; Kalubi, J.C. et Fortin, L. 2003. *Recension des écrits sur le concept d'«élèves à risque» et sur les interventions éducatives efficaces*. Rapport de recherche présenté au Ministère de l'Éducation, Sherbrooke, Québec, Université de Sherbrooke, 343 p.
- Schoenbach, R.1999. *Reading for understanding : a guide to improving reading in middle and high school classrooms*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 193 p.
- Sénécal, H. 1992. *L'analphabétisme fonctionnel chez les élèves en cheminement particulier de formation*. Montréal, Québec, Faculté des études supérieures, Université de Montréal, 271 p.
- Sweet, A.P., et C.E. Snow. 2003. *Rethinking Reading Comprehension*. New York: Guilford Press, 224 p.
- Tanner, D.E. 2003. *Academic Achievement as a drop out predictor*. California, USA, 16 p.
- Van Der Maren, J.-M. 1996. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2e édition. Montréal (Québec): Les Presses de l'Université de Montréal, 502 p.
- Van Der Maren, J.-M. 2006. «Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche». In *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Sous la direction de L. Paquay M. Crahey J.-M. De Ketele, p. 65-80. Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Van Grunderbeeck, N. 1994. *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville (Québec) :G. Morin, 159 p.
- Van Grunderbeeck, N. 2003. *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez les élèves du secondaire*. Montréal (Québec), Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 85 p.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. 2000. *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : les problèmes internalisés*. Tome 1. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Walker, H.M., Colvin, G. et Ramsey, E. 1995. *Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices*. Pacific Grove, États-Unis: Brooks/Cole Publishing Compagny, 481 p.
- Willms, J. D. 2004. «La capacité de lecture au Canada et aux États-Unis : Constatations issues du Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE». Gouvernement du Canada, 37 p.

- Willms, J. D. et Flanagan, P., 2002. « Programs to increase access to Postsecondary education : A research report prepared for the Canada Millennium Scholarship Foundation ». In Willms, J. D. *La capacité de lecture au Canada et aux États-Unis : Constatations issues du Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE*. Gouvernement du Canada, 2004, 37p.
- Woitaszewski, S. A., D. Thielen et D.L. Stovall. 2006. *Resiliency Assessment within Special Education Evaluations*». Online Submission. ERIC ED491435. River Falls : University of Wisconsin 17p.
- Zay, D. 2005. *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*. Paris (France): Presses universitaires de France, 326 p.
- Zimmerman, B.J., et A. Kitsantas. 2005. «Homework Practices and Academic Achievement: The Mediating Role of Self-Efficacy and Perceived Responsibility Beliefs». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 30, no 4, p. 397-417.

ANNEXES

ANNEXE A : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ENVOYÉ AUX PARENTS DES ÉLÈVES

Mars 2007

Madame, Monsieur

Je suis présentement étudiante à la maîtrise en éducation et mon projet porte sur la représentation de la lecture. Pour la réalisation de cette recherche, la direction de l'École secondaire Poly-Jeunesse m'a autorisée à travailler auprès des élèves de Mme Bédard.

Afin de faciliter mon travail, votre consentement écrit est nécessaire pour me permettre d'avoir accès au dossier scolaire de votre enfant. Je vous garantis que le nom de votre enfant n'apparaîtra jamais sur aucun document et que la confidentialité des renseignements sera respectée. Si vous acceptez que votre enfant participe à ce projet, veuillez s'il vous plaît signer et retourner ce formulaire à l'école, par l'intermédiaire de votre enfant.

Je vous remercie à l'avance de votre précieuse collaboration.

J'accepte que mon enfant _____ participe à la recherche

(prénom et nom de l'enfant)

Signature du parent _____

Date _____

Isabelle Médeiros, étudiante à la maîtrise en éducation.
Université du Québec à Montréal

Note : le consentement écrit des parents nécessaire pour faire les entrevues a été demandé au moyen d'un autre formulaire.

ANNEXE B : CANEVAS D'ENTREVUE DES ÉLÈVES

QUESTIONNAIRE ÉLÈVES (ENTREVUE)

Nom : _____ Nom de l'enseignant : _____
Classe : _____ Date : _____

Représentation de la lecture

1. Cela fait combien de temps que tu viens à l'école Poly-Jeunesse ? (**mise en contexte**)
2. Comment trouves-tu cela? (**mise en contexte**)
3. Est-ce que tu penses la même chose de l'école primaire? (c'est quoi le souvenir que tu as de cette période) (**mise en contexte**)
4. Est-ce que tu te rappelles certains événements au primaire qui t'ont marqué? (positivement ou négativement) (**mise en contexte**)
5. En général, donne-moi les trois premiers mots qui te viennent en tête lorsque je te parle de lecture?
6. Pourrais-tu me parler d'une situation positive liée à la lecture?
7. Pourrais-tu me parler d'une situation négative liée à la lecture?
8. Est-ce que tu te rappelles du moment auquel tu as appris à lire?
9. Décris-moi cette expérience (c'était facile, difficile, tu as eu de l'aide de quelqu'un à l'école ou la maison, tu lisais seulement en classe ou également à la maison, ton premier livre et ensuite, etc.)
10. Plus jeune, avant que tu saches lire, est-ce que tu te rappelles si quelqu'un te faisait des lectures?
11. Est-ce que tu te rappelles si tu avais envie d'apprendre à lire à ce moment là?
12. Est-ce que quelqu'un dans ta famille lit souvent? Quel genre de lecture fait-il?
13. Pourrais-tu me donner quelques raisons qui font qu'on doit apprendre à lire?

14. Comment te trouves-tu comme lecteur?
15. Qu'est-ce que ton enseignant fait pour t'aider à lire et à comprendre les textes en français?
16. Comment cela se passe habituellement lorsque tu dois lire ?
17. Est-ce qu'il t'arrive de rencontrer des problèmes en lecture ? Lesquels ?
18. Est-ce qu'il t'arrive de lire en dehors de la classe ?
19. Est-ce que tu vois une différence entre lire à l'école et lire à la maison ?
20. Selon toi, qu'est-ce qui t'aide le plus en français ?
21. Est-ce que tu crois que liras lorsque tu auras terminé tes études ? Si oui, quel type de lecture ? Si non, pourquoi ?

Aspirations professionnelles :

22. Que font tes parents comme travail?
23. Est-ce que c'est le genre de travail que tu aimerais faire plus tard? Sinon, quel travail aimerais-tu faire plus tard?
24. Est-ce que tu t'es renseigné ou est-ce que tu connais les étapes ou les études qu'il faut faire pour y arriver?
25. Quel travail trouverais-tu vraiment « plate » à faire plus tard?
26. Dans une école idéale, qu'est-ce qui te permettrait de bien te préparer pour faire ce travail?
27. Tout à l'heure tu me disais que tu aimerais faire (emploi précédemment nommé) comme travail plus tard, est-ce que tu crois que les gens qui occupent cet emploi lisent :
 - Très souvent
 - Souvent
 - Rarement
 - Jamais
28. Est-ce que ça te conviendrait de lire (réponse précédente) ? Pourquoi ?

Aspirations scolaires :

29. Est-ce que tu sais dans quel programme tu seras l'année prochaine?
30. S'il ne va pas au régulier : Est-ce que tu connais les raisons de cette décision?
S'il va au régulier : Est-ce que tu te sens prêt? Dans ton profil adapté, qu'est-ce qui t'aide à te préparer pour aller au programme régulier? Qu'est-ce qui t'aiderait à faire cette transition là?

31. Dans un contexte idéal et si cela dépendait juste de toi, jusqu'où aimerais-tu poursuivre tes études ?
32. Crois-tu pouvoir y arriver ? Si oui, est-ce que tu crois que ça sera :
 Très facile Assez facile Difficile Très difficile
- Si non, pourquoi ?
33. Selon toi, qu'est-ce qui t'aiderait à atteindre ce niveau d'études ?
34. Au contraire, quelles seraient les raisons qui t'en empêcheraient ?