



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

S'unir pour accompagner les élèves dans le développement des compétences en lecture à l'ère du numérique

Auteures

France Legault, chargée d'encadrement et tutrice, Université TÉLUQ, Canada,
France.legault@teluq.qc.ca

Marie-Christine Beaudry, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada,
beaudry.marie-christine@uqam.ca

Isabelle Carignan, professeure titulaire, Université TÉLUQ, Canada,
isabelle.carignan@teluq.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

L'utilisation du numérique en classe amène les élèves à lire sur différents supports. L'enseignement de stratégies de lecture adaptées apparaît donc important pour pouvoir outiller les élèves. Au secondaire, une difficulté supplémentaire s'impose : le transfert des apprentissages entre les disciplines. Ces enseignements doivent également être accessibles aux parents afin que ces derniers puissent soutenir leur enfant. Actuellement, le personnel enseignant a peu de ressources pour soutenir le développement de ces stratégies de lecture (Legault et al., 2021). Ainsi, la mise en place de structures de communication et d'outils favorisant la littératie, autant à l'école qu'à la maison, semble être une avenue prometteuse.

Mots-clés : stratégies de lecture; compétences informationnelles; numérique; parents; collaboration école-famille



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Introduction

Dans les familles, les appareils numériques (tablettes, téléphones cellulaires intelligents, ordinateurs) font partie de la vie quotidienne. En effet, en 2018, 95 % des adultes québécois détenaient au moins un appareil connecté (tablette, téléphone intelligent, ordinateur, montre ou bracelet connecté) et 92 % des foyers québécois avaient un accès à Internet (Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations [CEFRIO], 2018). En 2019, avec le Plan d'action numérique, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) a investi dans l'achat d'outils technologiques et a démocratisé leur accès auprès des élèves du primaire et du secondaire. Dans son rapport *Portrait des usages du numérique dans les écoles québécoises* (2021), l'Académie de la transformation numérique (ATN) indique qu'il y a en moyenne, dans les écoles publiques et privées du Québec, 0,4 appareil par élève au primaire, et environ 0,6 appareil par élève au secondaire. En effet, les élèves sont de plus en plus exposés à la lecture en contexte d'utilisation du numérique, mais sont-ils réellement outillés pour le faire? Cette omniprésence d'appareils concerne aussi les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissages (EHDA) qui utilisent les outils d'aide technologique dans leurs apprentissages quotidiens. L'arrivée de ces appareils en classe ainsi que les changements pédagogiques basés sur les dernières recherches en éducation transforment la réalité de la classe. Cette réalité a grandement évolué et ne correspond plus nécessairement à celle vécue par les parents. Dans ce cas, les parents sont-ils capables de soutenir leur enfant à travers ces nouveaux apprentissages?

Hormis les parents qui ont été scolarisés au Québec, les récentes vagues d'immigration ont diversifié le visage des parents des écoles. Selon Statistique Canada (2017), près de deux enfants canadiens sur cinq parlent l'une des deux cents langues répertoriées au pays, et ceux-ci sont des immigrants de première génération ou de deuxième génération. De plus, certains parents n'ont pas nécessairement vécu l'expérience de l'école québécoise ou n'ont peut-être pas un niveau de littératie en français suffisant pour soutenir les apprentissages de leur enfant en français, langue d'enseignement, particulièrement lorsque des outils technologiques doivent être exploités. Pendant la pandémie de Covid-19, nous avons notamment pu constater que les parents se sentaient démunis et moins compétents pour utiliser les outils technologiques lors de l'école à distance (Carignan et al., 2020, 2021). Ce constat nous amène à nous demander si les parents, issus ou non de l'immigration, sont suffisamment outillés pour soutenir leur enfant, handicapé, avec difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ou non, dans ses apprentissages en littératie à l'école, particulièrement lorsque cet apprentissage implique des outils technologiques divers.

Dans le cadre de cet article, nous avons le souhait de partager les démarches actuelles entreprises par certaines écoles privées pour favoriser le développement de stratégies de lecture qui sont transférables dans différents contextes chez les élèves, par l'entremise de supports



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

variés et de plusieurs moyens. Le but est également d'outiller les parents pour qu'ils puissent soutenir adéquatement leur enfant dans ses apprentissages, puisque, selon Deslandes (2010), l'engagement des parents dans l'éducation des enfants est un facteur déterminant pour la réussite scolaire.

Dans la mise en contexte, nous exposons les assises théoriques qui ont permis de développer le dispositif d'enseignement présenté dans cet article. Nous abordons ensuite, dans le déroulement, le dispositif d'enseignement de stratégies lui-même, le processus d'implantation que les écoles vivent actuellement de même que différentes avenues choisies par celles-ci. Finalement, dans la dernière partie, nous décrivons les apports constatés sur le terrain, les développements à envisager et les recherches futures potentielles.

Mise en contexte

Bien que l'implication des parents et leur soutien dans les apprentissages des enfants soient des facteurs de réussite scolaire pour tous les élèves, qu'ils soient en difficulté ou non (Duval, 2018), la réalité est que certains parents ne sont pas en mesure de soutenir leur enfant ou ne se sentent pas compétents de le faire. Puisque la maîtrise de la langue, autant à l'oral qu'à l'écrit, est identifiée comme une compétence transversale importante à développer pour les parents (Larivée et al., 2013), certaines écoles primaires et secondaires ont choisi de mettre en place des mécanismes pour les accompagner et les soutenir par l'entremise d'un dispositif d'enseignement de stratégies de lecture qui est aussi enseigné explicitement aux élèves en classe. Basé sur les recherches de Legault et al. (2021), ce dispositif d'enseignement de stratégies de lecture à enseigner a été développé en collaboration avec des écoles pilotes ainsi qu'une équipe de conseillers pédagogiques. Lorsque demandées par les milieux, des formations ont été offertes aux membres du personnel enseignant afin de les soutenir dans le déploiement de ces dispositifs d'enseignement de stratégies de lecture adaptées à leurs besoins et à leurs réalités. Bien que le nombre d'écoles qui sont présentement dans ce processus d'implantation est non répertorié, l'article a pour but de décrire les initiatives de certaines écoles privées, du primaire et du secondaire, en vue de développer une meilleure collaboration avec les parents à travers un dispositif d'enseignement en littératie pour les stratégies de lecture adaptées aux réalités de lecture actuelles.

La littératie

Selon Beauregard et ses collaboratrices (2011), on peut définir la littératie ainsi :

[C'est] le développement, chez les individus, de l'habileté à lire, à écrire, à parler et à écouter. De plus, ces pratiques « littératiées » peuvent être utilisées dans la vie courante,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

à la maison, au travail, à l'école ou dans la collectivité en fonction des objectifs par chacun, et ce, en interaction avec ses propres valeurs et sa propre culture (p. 8-9).

Cette définition permet de voir la place importante que prend la variété des modalités de lecture et des liens étroits à établir entre l'école et la famille. Mais est-ce que le personnel enseignant est suffisamment outillé pour soutenir le développement de la littératie chez les élèves?

En dépit du fait que de nombreuses stratégies de lecture soient enseignées par le personnel enseignant du primaire et le personnel enseignant de la discipline français au secondaire, il existe peu de dispositifs d'enseignement dans la littérature scientifique qui favorisent un réel transfert entre les différentes disciplines scolaires, les divers supports de lecture ainsi que les différents médiums (ou une combinaison de ceux-ci).

L'interdisciplinarité de l'enseignement de la littératie

Dans le programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006), des compétences transversales, transférables d'une discipline à l'autre (Fourez, 1994), sont identifiées. Ainsi, la compétence transversale *Communiquer de façon appropriée*, qui est directement liée au développement de la littératie, est présente autant dans le programme du primaire que dans celui du secondaire. Nous constatons toutefois que le degré d'aisance quant à l'enseignement de stratégies de lecture et d'écriture en lien avec le développement de cette compétence de même que la valorisation de la langue est plutôt variable, principalement chez le personnel enseignant dont le français n'est pas la discipline au secondaire. Puisqu'il existe des liens étroits entre les compétences liées à la littératie dans le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006) en français, langue d'enseignement, en anglais, langue seconde, et en histoire du Québec et du Canada, il apparaît important d'outiller les élèves en enseignant explicitement des stratégies de lecture qui sont transférables dans différents contextes disciplinaires.

La littératie et les supports numériques

L'émergence des appareils numériques et la démocratisation de l'accès au Web sont perceptibles dans la définition même de la littératie (Beauregard et al., 2011; Organisation de coopération et de développement économiques, 2000). En ce sens, un cadre de référence, dans la même lancée que le Plan d'action numérique, a été produit spécifiquement pour le développement de la compétence numérique, compétence transversale précédemment mentionnée (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019a). La compétence numérique est globale et peut être divisée en composantes qui regroupent l'utilisation des outils numériques (ordinateurs, tablettes, Internet, téléphones cellulaires intelligents, médias



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

sociaux, etc.) et le jugement critique face aux pouvoirs d'influence des médias pour communiquer, accéder à du contenu, s'informer et créer. Le développement d'une compréhension des apports possibles de la technologie selon les intentions d'apprentissage est aussi intégré à cette compétence globale (Gerbault, 2012; Hague et Williamson, 2009; UNESCO, 2018). De plus, au quotidien, l'utilisation de supports numériques (tablettes, téléphones intelligents, ordinateurs) pour la lecture est maintenant beaucoup plus fréquente que la lecture sur des supports traditionnels comme les journaux ou les magazines sur support papier (Cartelli et al., 2012). En effet, les médias sociaux, les vidéos, les livres en ligne, les médias numériques, la navigation Web comportent les textes les plus lus, vus ou entendus par les élèves à l'adolescence (CEFRIO, 2009; Poulin, 2014). La lecture n'est donc pas moindre, mais différente (Roucan, 2023). À cet égard, il nous apparaît important que les stratégies de lecture enseignées aux élèves qui sont utilisées sur des supports numériques intègrent des dimensions de la compétence numérique.

La littératie médiatique multimodale

Avec l'utilisation plus grande des appareils numériques, la littératie médiatique multimodale est aussi omniprésente dans le quotidien des élèves. La littératie médiatique multimodale peut être définie comme la combinaison, dans une même communication, d'au moins deux modes de communication parmi les suivants : textuel (écrit), visuel (image/vidéo), sonore (audio) ou cinétique (mouvement) (Chaire en littératie médiatique multimodale, 2020; Lebrun et al., 2012; MELS, 2010; Russbach, 2016).

Ainsi, pendant leur parcours scolaire, comme dans de nombreuses sphères de leur vie, les élèves sont exposés à des textes disciplinaires présentés à l'aide de différents médiums (texte, image, son, mouvement) et supports numériques ou du traditionnel format papier.

La littératie intermédiaire

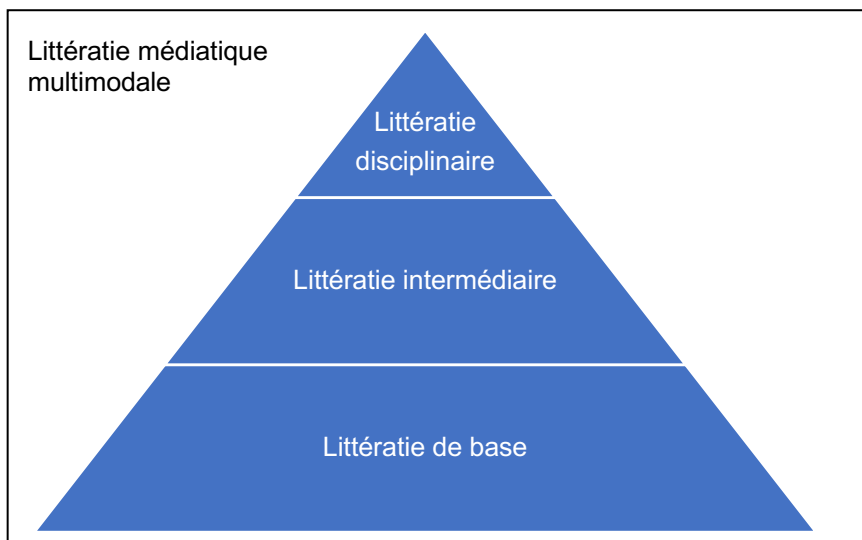
La différence entre le niveau de littératie des élèves du début du primaire et celui de la fin du secondaire est importante. Entre ces deux points, il y a aussi une grande variété de niveaux. Avec comme buts d'uniformiser les pratiques et de répondre à un large éventail de besoins, le dispositif d'enseignement de stratégies de lecture de Legault et al. (2021), qui vise à soutenir le niveau de lecture dit intermédiaire, et adapté de Shanahan et Shanahan (2008), a été privilégié. Ce dispositif d'enseignement se divise en trois niveaux distincts (voir figure 1). Le premier niveau, soit la littératie de base, se compose du décodage ou de la reconnaissance des mots fréquemment rencontrés. Le second niveau, appelé la littératie intermédiaire, est lié à la compréhension de mots communs, qui sont lus avec fluidité, ou à la possibilité de faire des liens entre ce qui est lu et les connaissances antérieures. Enfin, le troisième niveau est associé à la fois à la littératie disciplinaire et à la mobilisation



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des autres niveaux de littératie intermédiaire à l'intérieur de situations complexes ou de tâches authentiques (Tardif, 2006).

Figure 1
**Les différents niveaux de littératie de Shanahan et Shanahan (2008),
modèle tiré intégralement de l'article de Legault et al. (2022)**



Afin de soutenir le développement de la littératie disciplinaire des élèves, l'enseignement explicite de stratégies qui permettent de les outiller adéquatement au niveau intermédiaire est donc souhaitable. En effet, cette stratégie pédagogique (Messier, 2019), issue de la recherche basée sur des données scientifiques, vise à soutenir les apprentissages des élèves à l'intérieur d'une démarche structurée en trois étapes distinctes et séquentielles (Bissonnette et Richard, 2003; Falardeau et Gagné, 2012). Ces stratégies pédagogiques, communiquées et explicitées aux parents à travers des capsules vidéos disponibles sur le site Web de l'école, peuvent être un levier pour favoriser la collaboration école-famille.

De plus, un dispositif d'enseignement unique développé autant pour les élèves du primaire que ceux du secondaire, facilitant le passage des deux ordres dans les écoles privées, a vu le jour. Il permet un meilleur arrimage entre les pratiques des différents établissements scolaires et s'adapte mieux aux différentes situations de lecture.

Déroulement

Le dispositif d'enseignement de stratégies de lecture

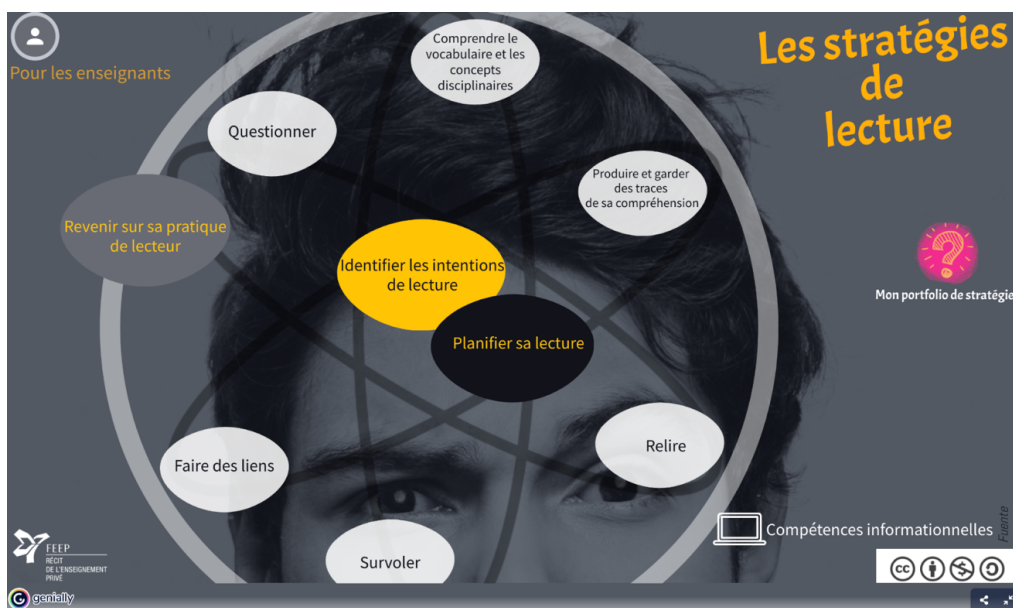
Il va sans dire que les rencontres réalisées auprès des membres du personnel enseignant de différentes écoles à travers le Québec afin d'aborder l'amélioration des pratiques pédagogiques ont permis de mettre



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

en lumière le besoin de développer un dispositif d'enseignement de stratégies de lecture commun et traduit dans différentes langues pour mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages ainsi que leurs parents. Le dispositif d'enseignement choisi provient d'une recherche-développement (Legault et al., 2021), dont l'objectif était d'en créer un pour soutenir les écoles dans l'enseignement des stratégies de lecture et, implicitement, des compétences informationnelles¹. Ce dispositif a été développé de concert avec les équipes disciplinaires et de cycles d'écoles situées à différents endroits au Québec, ce qui a largement contribué à favoriser son adhésion. Ainsi, les écoles rencontrées étaient fréquentées par une clientèle scolaire très diversifiée. Présenté à la figure 2, le dispositif a été développé en collaboration avec différents milieux scolaires et est basé sur les dispositifs d'enseignements de stratégies de lecture d'Irwin (2007), de l'enseignement réciproque d'Oczkus (2018) et du *Reading apprenticeship* de Schoenbach, Greenleaf et Murphy (2012). Il a aussi été traduit en plusieurs langues, selon les besoins de chacun des milieux, dont l'anglais, afin de soutenir l'intégration du dispositif d'enseignement dans le cadre des cours d'anglais, langue seconde.

Figure 2
Dispositif d'enseignement de stratégies de lecture (Legault et al., 2021)



Tout au centre de la figure, une bulle jaune est visible, dans laquelle l'intention de lecture doit d'abord être identifiée; le choix de cette couleur

¹ Les compétences informationnelles consistent en un ensemble d'habiletés englobant la découverte d'informations, la compréhension de l'information produite et l'utilisation de l'information en créant de nouvelles connaissances (Association of College and Research Libraries, 2015, traduction libre) provenant de Chauret et al. (2021, p. 3).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

vive est un signal pour la personne enseignante, puisque c'est à elle de proposer une intention à l'élève pour le guider le plus efficacement possible dans sa lecture.

La dimension méthodologique se trouve à l'intérieur de la bulle noire, *Planifier sa lecture*, qui, sans être une stratégie de lecture, vise à soutenir l'élève dans son organisation, sa planification et sa gestion du temps en lien avec sa lecture. Les stratégies de lecture (les bulles gris pâle) sont ensuite disposées en cercle pour montrer le processus itératif et non linéaire de leur application. Les stratégies suivantes sont mises de l'avant et enseignées explicitement :

- Questionner (poser des questions à soi-même, à ses pairs ou à un adulte avec qui un lien important a été développé);
- Faire des liens (avec différentes parties du texte, d'autres textes et/ou ses connaissances antérieures);
- Survoler (en lisant les titres, les sous-titres, le début de certains paragraphes, la source, etc.);
- Relire (des mots, des parties ou la totalité du texte, l'intention ou ses traces de compréhension);
- Produire et garder des traces de sa compréhension (faire un schéma, surligner, annoter, souligner, enregistrer des notes vocales ou un réseau de concepts);
- Comprendre le vocabulaire et les concepts disciplinaires (en utilisant les stratégies mentionnées, de façon interactive, c'est-à-dire en posant des questions, en faisant des liens [avec d'autres matières notamment], en survolant le texte, en le relisant et en regardant les traces écrites).

Enfin, on retrouve la dimension métacognitive dans la bulle gris foncé, à gauche, intitulée *Revenir sur sa pratique de lecteur*. Après avoir vécu une situation mobilisant des stratégies de lecture diversifiées, la personne enseignante amène l'élève à prendre conscience de celles utilisées dans un contexte donné. Puisqu'une stratégie de lecture est une suite d'actions cognitives et métacognitives visant une intention ciblée et réalisée consciemment ou inconsciemment (Falardeau et Gagné, 2012; Pressley et Harris, 2006), il est souhaitable d'amener l'élève à choisir les stratégies les plus adéquates pour lui selon les contextes de lecture, et non pas d'imposer des démarches ou des traces à laisser sur les textes. De cette façon, l'élève développe une plus grande autonomie et une meilleure connaissance de soi (Abrami et Barrett, 2005; Durand et Chouinard, 2012; Paquet et Karsenti, 2020); il apprend également à identifier les stratégies les plus efficaces selon son propre mode de fonctionnement et le contexte, et ce, dans le but de développer un sentiment d'efficacité personnel. Le sentiment d'efficacité personnel fait référence à la perception qu'a un individu de ses habiletés pour réussir une tâche donnée (Falardeau et al., 2015).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Implantation du dispositif d'enseignement de stratégies de lecture

Le processus d'implantation du dispositif d'enseignement de stratégies de lecture (voir figure 2) est en cours dans de nombreuses écoles. Il est difficile pour nous d'évaluer le temps nécessaire pour une implantation complète dans une école, puisque de nombreuses variables doivent être considérées : la taille de l'école, la stabilité du personnel, le nombre de projets en cours ou le nombre d'heures consacrées au développement professionnel lié à ce projet spécifique. Bien que de nombreux éléments soient communs (dispositif d'enseignement de stratégies de lecture de départ, travail par émergence pour susciter l'adhésion des personnes enseignantes, formation sur les stratégies de lecture) dans chacune des écoles accompagnées, il reste que l'implantation du dispositif d'enseignement progresse à des vitesses diverses selon les ressources accordées. En d'autres mots, il y a une base commune pour l'implantation, mais chaque école avance tout de même à son rythme et bénéficie d'une certaine liberté dans l'implantation du dispositif d'enseignement. De fait, chaque école privée est autonome.

Après avoir suscité l'adhésion du personnel enseignant à l'implantation d'un dispositif d'enseignement de stratégies de lecture commun en travaillant à partir des défis des élèves en lecture, l'équipe en conseil pédagogique planifie et anime une formation sur les stratégies de lecture présentes dans le dispositif d'enseignement exposé dans la figure 2. Le personnel enseignant reçoit une formation sur les stratégies de lecture présentées dans le dispositif d'enseignement afin de se familiariser avec celles-ci. Cette formation vise à fournir aux personnes enseignantes un vocabulaire et une compréhension commune de ces stratégies et des choix de conception du dispositif d'enseignement en lien avec le processus itératif, la variété de moyens et l'importance de la métacognition. Cette formation, d'une durée minimale d'une heure et demie, peut prendre différentes formes selon les modalités de l'école, s'adressant à de petits groupes (niveau ou discipline) ou à un ou plusieurs grands groupes.

Par la suite, du matériel didactique (affiches, site Web, documents de travail) sont développées à partir du dispositif d'enseignement de stratégies de lecture présenté à la figure 2 et des ressources existantes dans les écoles (vocabulaire, repères visuels, documents de travail) afin de faciliter le transfert d'un niveau ou d'une discipline à l'autre.

Des solutions qui répondent aux besoins variés

Développer un vocabulaire commun

Depuis déjà plusieurs années, l'élève est placé au centre de sa réussite, mais les acteurs qui l'entourent, incluant l'équipe-école, la communauté et la famille, jouent un rôle clé dans l'accompagnement et l'encadrement (Larivée et al., 2013). En ce sens, certaines écoles ont choisi de rendre accessible le dispositif d'enseignement de stratégies de lecture



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

utilisé en classe aux parents afin qu'un vocabulaire commun famille-école soit adopté. En effet, des capsules expliquant chacune des stratégies et des contextes d'application potentiels favorisent une compréhension commune des attentes et facilitent l'accompagnement des élèves à la maison. Ce partage dépasse le cadre de l'intégration de la famille et s'étend aussi à la communauté, puisque le dispositif d'enseignement est aussi utilisé avec tous les autres intervenants et professionnels qui agissent autant à l'interne qu'à l'externe et qui soutiennent les élèves ayant des besoins particuliers.

Ainsi, pour l'élève qui rencontre déjà des difficultés en lecture et qui a besoin de soutien, le choix de rendre le dispositif d'enseignement de stratégies de lecture visible grâce à des affiches en salle de classe et aux documents de référence des élèves, mais aussi directement sur le site Web de l'école, favorise l'adoption d'un vocabulaire commun autant à l'intérieur de l'école qu'à l'extérieur, avec les intervenants. Cette cohérence peut influencer le sentiment de compétence des élèves – et aussi des parents – qui n'ont pas à se familiariser à la fois avec le vocabulaire et les stratégies propres à chaque acteur scolaire, c'est-à-dire les membres du personnel enseignant de même que les professionnels, comme les orthopédagogues.

Accompagner les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)

Le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers est en hausse ces dernières années, et ce, autant dans les écoles publiques que privées (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2023). La présence des élèves qui bénéficient d'outils d'aide technologique dans le cadre de leur plan d'intervention est aussi, par le fait même, de plus en plus importante. À cet égard, l'enseignement de stratégies de lecture pouvant être utilisées sur différents supports ou par des moyens de lecture variés vient répondre aux besoins d'accompagnement de ces élèves. Ces stratégies enseignées, transférables à la réalité de lecture de tous ces élèves (p.ex. lors de l'utilisation d'outils de soutien à la lecture, comme la synthèse vocale, qui est un contexte semblable à l'écoute d'un texte audio), les rendent capables d'employer adéquatement une méthode favorisant leur compréhension, comme les autres élèves sans difficulté. Nous avons donc découvert, dans le cadre du développement de ce dispositif, qu'il n'y a donc pas de stratégies spécifiques destinées aux élèves qui utilisent ces outils d'aide. Dans ce cas, l'enseignement de stratégies qui s'appliquent à tous ces élèves vise à réduire la charge de travail liée à la différenciation pédagogique qui relève de la personne enseignante en classe. Ainsi, la collaboration entre le personnel enseignant concernant l'utilisation d'un support pédagogique commun est facilitante.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Développer l'autonomie des élèves et une meilleure connaissance de soi

La mise en place d'un dispositif d'enseignement de stratégies de lecture dans lequel plusieurs moyens ou pistes sont proposés aux élèves vise à développer l'autonomie et la métacognition. Par exemple, la stratégie « *garder des traces de sa compréhension* », qui propose d'utiliser le résumé, la schématisation, le surlignement ou même les notes vocales, intègre des stratégies métacognitives à exploiter de façon autonome. L'élève peut donc choisir le moyen approprié à ses besoins ou à la tâche proposée. Certains moyens proposés dans les écoles ne sont pas applicables sur tous les types de textes ou de médiums de lecture. Par exemple, surligner les caractéristiques des personnages peut être difficile dans le cadre d'un texte audio ou d'un texte utilisé en mathématique. Le personnel, dans les écoles, est donc encouragé à permettre aux élèves de laisser des traces de leur démarche, s'ils en ressentent le besoin. Ainsi, s'éloigner des moyens habituellement mis en place, c'est-à-dire mettre entre autres de côté le contrôle par l'exigence de rendre visibles des traces uniformes, nécessite plus de travail pour les élèves, afin qu'ils développent leur métacognition et cernent mieux leurs besoins. Certaines écoles ont donc intégré des questions pour favoriser la métacognition à la fin des tâches qui suscitent la lecture et l'application des stratégies de lecture. Ces écoles constatent un accueil favorable de cette initiative de la part des élèves. Malgré une absence de documentation scientifique de la situation actuelle, certains membres du personnel enseignant, dont les écoles offrent plus de liberté aux élèves quant au choix des stratégies utilisées, notent une plus grande application de ces dernières et moins de résistance.

Faciliter la transition primaire-secondaire

La transition entre ces deux ordres d'enseignement est une étape cruciale dans la vie des élèves et de leurs parents. Les études montrent une relation entre cette transition, le taux de décrochage et la chute des résultats scolaires (Larose et al., 2006). Parmi les éléments qui peuvent affecter les élèves, il y a notamment l'absence de continuité dans les stratégies d'enseignement et dans les différents programmes. En ce sens, l'utilisation d'un vocabulaire et de stratégies de lecture commune pourrait faciliter ce passage (Brousseau et al., 2011).

Bien qu'aucune donnée concernant le nombre d'élèves qui fréquentent une école primaire privée et qui poursuivent leur parcours au secondaire privé ne soit présentement disponible, il est possible de penser qu'une grande majorité de ces élèves font toutefois ce choix, puisque des ententes entre certaines écoles existent (Dion-Viens, 2014). Ces ententes visent à faciliter l'admission des élèves issus d'écoles privées primaires dans certaines écoles privées secondaires. Les données ministérielles (MEQ, 2024) concernant la fréquentation de ce type de milieu permettent de présumer que les élèves poursuivent leur scolarité au privé puisque le pourcentage d'élèves qui fréquentent les écoles secondaires privées est beaucoup plus grand (66,6 %) que celui du primaire privé (24,85 %). Les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

collaborations entre le personnel enseignant du primaire et du secondaire dans ces milieux encouragent notamment l'utilisation d'un même vocabulaire et de stratégies de lecture similaires pour non seulement les élèves, mais également leurs parents. Somme toute, cela signifie que la transition du primaire vers le secondaire en est facilitée.

Rejoindre les parents dans plusieurs langues

La diversité culturelle des élèves est omniprésente en salle de classe. Il est parfois difficile pour les parents issus de l'immigration, qui n'ont pas nécessairement connu le dispositif d'enseignement de l'école québécoise, d'avoir les outils nécessaires pour soutenir leur enfant dans sa réussite (Legault, 2024). Ainsi, afin de mieux accueillir et d'inclure les élèves et leur famille, il est essentiel pour le personnel scolaire de réfléchir à sa vision, à sa posture d'accueil et à sa pratique (Dalley, 2014). En ce sens, certaines écoles privées ont, au sein même de leur projet éducatif, un mandat culturel, religieux ou communautaire. Quelques écoles ont même choisi de traduire le dispositif d'enseignement de stratégies de lecture dans plusieurs langues ou dans celle qui occupait une plus grande place au sein de l'école. La traduction anglaise déjà existante du dispositif d'enseignement de stratégies de lecture permet de soutenir le personnel enseignant dans le champ de l'anglais, langue seconde, et de répondre à un besoin des parents. À travers le dispositif d'enseignement de stratégies de lecture, un début d'espace de médiation ou d'ouverture permettant de faciliter la collaboration école-famille est donc relevé (Farmer et al., 2008).

Apports et prospectives

Bien que le dispositif d'enseignement relatif à l'enseignement explicite des stratégies de lecture soit omniprésent dans plusieurs écoles privées, il semble encore tôt pour en documenter les retombées réelles sur le sentiment d'efficacité du personnel enseignant et professionnel ou sur les résultats scolaires des élèves. Lorsque le dispositif sera davantage déployé, le but serait d'analyser les retombées de ses enseignements afin de poursuivre les réflexions sur le sujet. C'est une avenue que nous souhaitons documenter dans un avenir rapproché. Nous constatons que le dispositif d'enseignement semble répondre à un besoin énoncé par le personnel enseignant rencontré lors des accompagnements pour mieux outiller les élèves et les parents. De plus, nous constatons que le projet est plutôt rassembleur, puisque la grande majorité du personnel enseignant rencontré remarque que les compétences en littératie des élèves ont diminué avec le temps, surtout depuis la pandémie, et souhaite remédier à leurs difficultés. De notre point de vue, il apparaît difficile d'émettre cette opinion. Les élèves sont de plus en plus exposés à différents contextes, supports et médiums de lecture, mais les ouvrages didactiques destinés à l'enseignement des stratégies de lecture en tiennent rarement compte. Les élèves ainsi que les enseignants sont-ils donc suffisamment outillés pour s'adapter aux nouveaux contextes de lecture?



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les facteurs affectant le déploiement du dispositif d'enseignement de stratégies de lecture

Le processus de mise en place d'un dispositif d'enseignement de stratégies de lecture unique dans une école et d'enseignement explicite des stratégies est long et demande de nombreuses ressources. Quatre facteurs semblent avoir exercé une influence positive dans la réussite de la mise en place du processus :

- les ressources consacrées à la réalisation;
- l'arrimage préalable des pratiques liées aux stratégies de lecture;
- le degré d'aisance du personnel enseignant par rapport à l'enseignement explicite de ces stratégies;
- l'intégration à la planification actuelle du personnel enseignant tout au long de l'année.

De plus, la collaboration de chacun est essentielle afin de permettre aux élèves de s'approprier les stratégies. En effet, l'utilisation du dispositif au sein de différentes disciplines scolaires permet aux élèves de s'approprier chacune des composantes enseignées et de constater la pertinence de cet enseignement.

Les ressources consacrées à la réalisation

Sachant que les écoles ont déjà de nombreux projets en cours et que les moments de rencontre sont peu fréquents pour discuter de pratiques pédagogiques, le degré d'implantation est plutôt variable d'une école à l'autre. Lorsque les membres du personnel enseignant reconnaissent l'importance du développement du dispositif d'enseignement de stratégies de lecture propre à l'école et à la production du matériel qui y est relié, la mise sur pied semble plus efficace puisque des ressources sont consacrées à la réalisation de ce projet (Caneva et Brabant, 2023). La formation et l'accompagnement d'autres membres du personnel enseignant qui ont moins d'aisance avec l'enseignement des stratégies de lecture font aussi partie du mandat des leaders pédagogiques. En guise d'exemple, la modélisation en classe de stratégies pédagogiques peut être un moyen mis en place pour soutenir le corps enseignant. Bien que ces étapes soient réalisées à travers un processus de leadership partagé (Luc, 2006), le rôle de suivi doit être fait par un membre de la direction puisque celle-ci détient le pouvoir structurel (Laney, 2017).

L'arrimage préalable des pratiques liées aux stratégies de lecture

La réalisation du projet semble aussi plus facile lorsqu'un arrimage relatif au vocabulaire et aux stratégies de lecture a été préalablement réalisé dans les départements de langue. Le dialogue entre les membres du personnel enseignant quant à leurs pratiques pédagogiques adoptées pour l'enseignement des stratégies de lecture et le processus de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

consensus débuté semblent importants pour assurer la rapidité de déploiement du processus. De nouveau, la collaboration est au cœur de la réussite de cette appropriation.

Le degré d'aisance des personnes enseignantes lié à l'enseignement explicite des stratégies

Nous constatons que ce ne sont pas tous les membres du personnel qui ont reçu le même temps de formation en enseignement. En effet, ceux dont le champ d'enseignement est les langues et ceux issus des autres disciplines scolaires n'ont pas le même bagage de connaissances concernant les stratégies à transmettre aux élèves. Il en est de même avec l'arrivée massive des personnes enseignantes non formées en éducation ou non détentrices de brevet. Malgré le bagage possible avec lequel elles arrivent, elles sont toutefois, comme les parents d'élèves, peu ou pas outillées en ce qui concerne les stratégies pour comprendre un texte. La mise en place d'un processus d'accompagnement structuré peut donc les aider à soutenir adéquatement leurs élèves, et les parents de ces derniers.

L'intégration à la planification actuelle des membres du personnel enseignant tout au long de l'année

L'application des stratégies doit être réalisée sur un texte signifiant dont le niveau de difficulté est adéquat pour les élèves (ni trop facile, ni trop difficile). En ce sens, nous constatons que les membres du personnel enseignant qui ont intégré l'enseignement des stratégies de lecture dans leurs activités quotidiennes semblent voir des retombées positives chez les élèves jusqu'à maintenant. En effet, le personnel enseignant relève une meilleure connaissance ou une application autonome plus fréquente des stratégies de lecture. Cette observation correspond aux données mesurées préalablement par Falardeau et al. (2015), qui affirment que les élèves doivent aborder les stratégies de lecture de 4 à 12 fois par mois et de manière intensive au départ avant qu'un impact ne soit percevable sur leur sentiment d'efficacité personnelle,

Il va sans dire que l'absence d'uniformisation du processus d'implantation vient aussi compliquer l'obtention de données de recherche. De plus, afin de mesurer de manière efficace les retombées sur le sentiment de compétences ou la réussite scolaire des élèves, et sachant que les compétences en lecture des élèves évoluent tout au long du parcours scolaire (Van Grunderbeeck et al., 2004), il serait nécessaire de procéder à une étude longitudinale permettant de documenter l'utilisation des stratégies sur l'ensemble du parcours scolaire d'élèves, allant du primaire au secondaire. En revanche, « il n'est pas toujours possible de mettre en place [ce type de recherches] [...], car elles demandent un grand financement ainsi qu'une logistique souvent lourde pour la mise en place de la recherche dans le milieu scolaire et l'analyse des données » (Legault et al., 2024).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Bien qu'on prévoie, en 2036, que 49 % des élèves seront issus de l'immigration au Canada (Statistique Canada, 2017), les membres du personnel enseignant sont encore nombreux à être réticents à l'intégration de pratiques valorisant le plurilinguisme en salle de classe. Nous constatons qu'il est encore difficile de convaincre les milieux du bienfondé de la traduction en plusieurs langues maternelles du dispositif d'enseignement de stratégies de lecture visant, par le fait même, une plus grande ouverture vers la communauté et les parents. Afin de prouver la pertinence de cette pratique pédagogique, nous souhaitons mesurer les retombées de cette approche sur le transfert des apprentissages des élèves et celles en lien avec la collaboration école-famille.

Conclusion

Le développement et la mise en œuvre du dispositif d'enseignement des stratégies de lecture répondent actuellement à un véritable besoin des personnes enseignantes, tant au primaire qu'au secondaire. Adapté aux réalités de lecture actuelles, le dispositif vise à mieux outiller les élèves dans le développement de leur littératie et de leur autonomie. À travers la formation, les membres du personnel enseignant de différents niveaux ou disciplines en viennent à échanger et à adopter un vocabulaire commun. Cette cohérence ne peut se faire qu'à travers un dialogue ouvert et doit aussi se traduire par une ouverture avec les autres acteurs de l'école. Enfin, la collaboration entre la famille et l'école à travers la mise en place d'un espace ouvert de communication et une plus grande transparence est souhaitable. Actuellement, le dispositif d'enseignement est présenté aux parents, leur est expliqué, puis rendu disponible en tout temps. Ils n'ont pas été impliqués dans le processus de création et il nous apparaît trop tôt pour les interroger sur le déploiement actuel. Bien qu'il nous semble un peu utopique de croire que ce dispositif d'enseignement de stratégies de lecture permettrait cette ouverture, nous souhaitons que celui-ci soit le point de départ d'une réflexion sur le rôle attendu des parents ainsi que sur les attentes exprimées à leur égard par le milieu scolaire.

Références

- Abrami, P. et Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*. <https://doi.org/10.21432/T2RK5K>
- Académie de la transformation numérique. (2021). *Portrait des usages du numérique dans les écoles québécoises* (p. 57). <https://transformation-numerique.ulaval.ca/enquetes-et-mesures/autres-publications/portrait-des-usages-du-numerique-dans-les-ecoles-quebecoises-2021/>
- Beauregard, F., Carignan, I. et Létourneau, M.-D. (2011). *Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire*. 68.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Bissonnette, S. et Richard, M. (2003). *L'enseignement explicite*. <http://www.formapex.com/telechargementpublic/bissonnette2003a.pdf>
- Brousseau, N., Drolet, M. et Tremblay, D. (2011). *Arrimage primaire-secondaire : Guide pour une transition réussie*. Fédération des établissements d'enseignement privés. https://www.feep.qc.ca/wp-content/uploads/2017/07/FEEP_Arrimage-Primaire-Secondaire-Guide_Mai2011.pdf
- Caneva, C. et Brabant, C. (2023). *Développer la stratégie numérique de votre établissement d'enseignement*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/developper-strategie-numerique-votre-etablissement-enseignement-4191.html>
- Carignan, I., Beaudry, M.-C. et Cohene, K. (2020). L'enseignement-apprentissage à la maison en période de pandémie en mettant sa casquette de maman-enseignante-chercheure : Un défi de taille. *Formation et profession*, 28(4), 1-11. [Érudit. https://doi.org/10.18162/fp.2020.689](https://doi.org/10.18162/fp.2020.689)
- Carignan, I., Bissonnette, S. et Beaudry, M.-C. (2021). L'école virtuelle : Faute de pain, on mange de la galette! *Médiations et médiatisations*, 8. <https://doi.org/10.52358/mm.vi8.201>
- Cartelli, A., Ferri, P., Cervi, L., Paredes, O., Pérez Tornero, J. M., Fantin, M., Dagiene, V., Futschek, G., Giovannella, C., Petrucco, C., Pozzali, A., Tateo, L., Gravani, M., Jimoyiannis, A., Corazza, L., Lazarinis, F., Kanellopoulos, D., Klecun, E., De Pablos-Heredero, C. et Kiser, A. (2012). *Current trends and future practices for digital literacy and competence*. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-0903-7>
- Centre francophone d'information des organisations. (2018). *Portrait numérique des foyers québécois en 2018*. <https://collections.banq.qc.ca/retrieve/13497135>
- Centre francophone d'information des organisations. (2009). *Rapport synthèse génération C*. https://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Parents/PDF/TIC_Jeunes/GenerationC_rapportsynthese_CEFRIOdec2009.pdf
- Dalley, P. (2014). *Assimilation, intégration ou inclusion. Quelle vision pour l'éducation de langue française en contexte minoritaire?* (p. 13-33).
- Dion-Viens, D. (2014, septembre 22). *Passage direct du primaire au secondaire pour des élèves du privé*. Le Soleil. <https://www.lesoleil.com/2014/09/22/passage-direct-du-primaire->



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

[au-secondaire-pour-des-eleves-du-prive-1e3a384ff54d696861ee45864b42507c/](https://doi.org/10.3384/ff54d696861ee45864b42507c/)

- Deslandes, R. (2010). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*. CTREQ, Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Hurtubise HMH.
- Duval, J. (2018). *L'implication parentale pour favoriser l'engagement lors de la transition primaire-secondaire : Perceptions de parents et de leur adolescent à risque de décrochage scolaire*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21214>
- Falardeau, É. et Gagné, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : Des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux*, 83. https://9b1593d4-df85-4dee-b848-337c1b7909af.filesusr.com/ugd/2facca_7f9bbbb3d2e34b08a4b832df7f634a04.pdf
- Falardeau, É., Guay, F. et Valois, P. (2015). *L'impact d'une démarche d'enseignement explicite des stratégies de lecture sur la compétence et la motivation d'élèves du secondaire*. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/enseignement-explicite_rapport_e.falardeau.pdf
- Farmer, D. et Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : Comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 377-398. <https://doi.org/10.7202/019686ar>
- Fourez, G. (1994). *Les socles de compétences*. 99(1), 12-16.
- Gerbault, J. (2012). Littératie numérique. Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21^e siècle. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 9(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3960>
- Hague, C. et Williamson, B. (2009). *Digital participation, digital literacy, and school subjects*. Futurelab. <https://fr.scribd.com/document/488063075/FUTL08>
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes, 3rd edition*. Pearson



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Laney, P. (2017). *Pouvoir, influence et habiletés politiques dans les organisations* (3^e éd.). Éditions JFD.
- Larivée, S. J., Terrisse, B. et Richard, D. (2013). La collaboration école-famille : Quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 34(2), 105-131. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rief.034.0105>
- Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y., Dezutter, O., Hasni, A., Lebrun, J., Lenoir, Y. et Morin, M.-P. (2006). *La transition primaire-secondaire : Ce qu'on sait des difficultés qui sont associées et ce que sont les pratiques d'accompagnement les plus favorables*. Université de Sherbrooke. https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/recherche/Transition_direction_allège.pdf
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale*. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/litteratie-mediatique-multimodale-2279.html>
- Legault, F., Carignan, I. et Beaudry, M.-C. (2024, 21 février). Les données de recherche en éducation, comment s'y retrouver? *École branchée*. <https://ecolebranchee.com/donnees-recherche-education-comment-retrouver/>
- Legault, F., Carignan, I. et Plante, P. (2021). *Développement et évaluation d'un outil de consignation des stratégies de lecture dans différents contextes, environnements et médiums destiné aux élèves du secondaire*. TÉLUQ.
- Legault, F., Lille, B., Carignan, I. et Plante, P. (2022). L'enseignement explicite de stratégies de lecture adaptées à différents environnements et médiums pour soutenir le développement de la littératie et la démarche d'analyse de sources en histoire du Québec et du Canada. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 14.
- Luc, E. (2006). *Le leadership partagé - Du mythe des grands leaders à l'intelligence collective* | *Revue Gestion HEC Montréal*. <https://www.revuegestion.ca/le-leadership-partage-du-mythe-des-grands-leaders-a-l-intelligence-collective>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019a). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* | Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Plan-action-numerique/PAN_Plan_action_VF.pdf



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019b). *Cadre de référence de la compétence numérique*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competece-num.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Progression des apprentissages au secondaire Anglais, langue seconde (programmes de base)*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/PDA_2021-2022-PFEQ_anglais-langue-seconde-base-secondaire_Premier_Cycle.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Plan stratégique 2023-2027*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2024). *Tableau de bord de l'éducation*. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrjoiODMzYTQyYTctNTc5YS00YjJmLWEzMWQzYjhjOGUzYTM1MWFmliwidCI6IjJZThmYzE4LWE1YjAtNDhiYy05MjAwLTI4N2E4OTA2ODkwNCJ9>
- Messier, G. (2019). Le concept de Méthode en pédagogie et en didactique : Proposition d'un schéma conceptuel. Dans R. Étienne, S. Ragano et L. Talbot (dir.), *Peut-on encore parler de méthode pédagogique?* (p. 33-49). Éditions L'Harmattan.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2000). *La littératie à l'ère de l'information*. https://www.oecd.org/fr/publications/2000/05/literacy-in-the-information-age_g1gh219e.html
- Oczkus, L. D. (2018). *Reciprocal teaching at work: Powerful strategies and lessons for improving reading comprehension* (3^e éd.). ASCD.
- Paquet, M. et Karsenti, T. (2020). Compétence en production orale et stratégie d'autorégulation : Quel apport du portfolio numérique d'apprentissage. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 46. <https://doi.org/10.21432/cjlt27930>
- Poulin, A. (2014). La lecture chez les jeunes a-t-elle un avenir? *Lurelu*, 36(3), 5-11. <https://www.erudit.org/en/journals/lurelu/2014-v36-n3-lurelu01092/70919ac.pdf>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Pressley, M. et Harris, K. R. (2006). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. Dans *Handbook of educational psychology* (p. 265-286). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Roucan, C. (2023). *Oui, les jeunes lisent encore. Mais différemment!* The Conversation. <http://theconversation.com/oui-les-jeunes-lisent-encore-mais-differemment-198629>
- Russbach, L. C. (2016). Littératie, littératie médiatique multimodale et paradigme multimodal : Approches de l'éducation pour le 21^e siècle. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 7(2).
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30749>
- Schoencach, R., Greenleaf, C. et Murphy, L. (2012). *Reading for understanding: How reading apprenticeship improves disciplinary learning in secondary and college classrooms* (2^e éd.). Jossey-Bass in partnership with WestEd.
- Shanahan, T. et Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard educational review*, 78(1), 40-59.
- Statistique Canada. (2017). *Immigration et diversité ethnoculturelle : Faits saillants du Recensement de 2016*. Le Quotidien.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171025/dq171025b-fra.htm>
- Tardif, J. (2006). *L'Évaluation des compétences*. Chenelière.
- Tardif, S., Lemieux, A., Cody, N., Giroux, P. et Coulombe, S. (2018). *L'utilisation de l'iPad en classe au secondaire : Retour sur plus de cinq ans d'expérimentation*. Le Réseau ÉdCan.
<https://www.edcan.ca/articles/lutilisation-de-lipad-en-classe-au-secondaire/?lang=fr>
- UNESCO. (2018). Les compétences numériques sont indispensables à l'emploi et à l'inclusion sociale. UNESCO.
<https://www.unesco.org/fr/articles/les-competences-numeriques-sont-indispensables-lemploi-et-linclusion-sociale>
- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Chouinard, R. et Cartier, S. C. (2004). *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire : À l'usage de tous les enseignants du premier cycle du secondaire. Guide de l'enseignant et Guide de l'élève* (Université de Montréal).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

[https://periscope-
r.quebec/publication/61a6d84c036ba74f16367de0](https://periscope-
r.quebec/publication/61a6d84c036ba74f16367de0)