

# Rôle de l'évaluation formative dans le cadre du soutien à l'apprentissage autorégulé en classe de français

**Sylvie C. Cartier** – [sylvie.cartier@umontreal.ca](mailto:sylvie.cartier@umontreal.ca)

Université de Montréal

**Virginie Martel** – [Virginie\\_Martel@uqar.ca](mailto:Virginie_Martel@uqar.ca)

UQAR-Lévis

**Lucie Russbach** – [lucie.russbach@umontreal.ca](mailto:lucie.russbach@umontreal.ca)

Université de Montréal

**Thaïs Guertin-Baril** – [thais.guertin-baril@umontreal.ca](mailto:thais.guertin-baril@umontreal.ca)

Université de Montréal

**Jean-François Boutin** – [profboutin@gmail.com](mailto:profboutin@gmail.com)

UQAR-Lévis

**Pour citer cet article :** Cartier, S. C., Martel, V., Russbach, L., Guertin-Baril, T., & Boutin, J.-F. (2019). Rôle de l'évaluation formative dans le cadre du soutien à l'apprentissage autorégulé en classe de français. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 29-46.

## Résumé

La recherche-action collaborative menée a pour but de comprendre et soutenir l'apprentissage autorégulé dans le domaine du français lors de la lecture de textes. L'apprentissage par la lecture (APL) requiert de l'élève qu'il autorégule son apprentissage en traitant l'information lue afin de s'appropriier un savoir disciplinaire visé et de réaliser l'activité d'apprentissage (Cartier, 2006). Dans le contexte de la diversification des médiums d'informations, l'APL se fait de plus en plus à l'aide de divers modes (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012). Afin de favoriser le soutien à l'APL en contexte multimodal, une approche collaborative de résolution de problème développée pour les personnels scolaires (Cartier, 2016) a été mise en œuvre. Sa phase initiale est l'analyse de la situation. Cette dernière mobilise l'évaluation formative du processus d'APL dans une activité donnée. Or, comment, en classe de français, les enseignants évaluent-ils le processus d'APL des élèves en interaction avec les spécificités de l'activité, en tant que phase initiale à l'ajustement de leur enseignement ? Une étude de cas réalisée dans une classe au primaire montre que cette analyse laisse entrevoir des éléments de concordance et de discordance entre les points de vue des élèves et de l'enseignante sur le processus d'APL. Les ajustements à apporter à l'enseignement, tels identifiés par l'enseignante, tentent de lever les points de discordance. Ce résultat est important, car il laisse voir que la cohérence observée chez l'enseignante va dans le sens de partager un point de vue commun avec ses élèves, les principaux acteurs de leur apprentissage.

## Mots-clés

Évaluation formative – apprentissage - autorégulation – classe de français – apprendre en lisant

### **Abstract**

The aim of this collaborative action research was to understand and support self-regulated learning when reading texts in L1 classes (French). Learning Through Reading (LTR) is a process that requires from students to self-regulate his / her learning while processing the information read in order to appropriate disciplinary knowledge and to carry out the learning activity (Cartier, 2006). In the context of the diversification of information media, LTR is increasingly using various semiotic modes (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012). In order to promote support for LTR in a multimodal context, a collaborative problem-solving approach developed with school personnel has been implemented (Cartier, 2016). Its initial phase is the analysis of the situation. The latter mobilizes the formative evaluation of the LTR process in a given activity. However, how do teachers in the French class assess the LTR process of students interacting with the specificities of the activity, as an initial phase in the adjustment of their teaching? A case study in an elementary class shows that this analysis suggests elements of concordance and discordance between the points of view of the students and the teacher on the LTR process. The adjustments to be made to teaching, as identified by the teacher, attempt to remove the points of discrepancy. This result is important because it shows that the coherence observed in the teacher is in the sense of sharing a common point of view with her students, the main actors of their learning.

### **Keywords**

Formative assessment – learning - self-regulation – French first language classroom - learning through reading

## 1. Problématique

L'étude sur la bonification du soutien à apporter à l'apprentissage autorégulé en classe de français grâce à l'évaluation formative se situe en continuité des recherches-actions collaboratives réalisées depuis l'an 2000 avec le milieu scolaire par la 1<sup>re</sup> auteure. Ces travaux ont pour but de développer l'expertise pédagogique de l'ensemble des écoles d'une région du Québec sur l'apprentissage par la lecture (APL). L'APL est une situation scolaire qui requiert de l'élève qu'il apprenne de manière autorégulée en traitant l'information lue afin de s'approprier un savoir dans un champ disciplinaire visé, le tout lui servant à réaliser des activités<sup>1</sup> d'apprentissage (Cartier, 2006). Dans le contexte actuel de la multiplication et de la diversification des médiums d'information, l'APL se fait de plus en plus en contexte multimodal, par exemple, à l'aide de textes illustrés (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012). Cette activité est fréquente dans les cours dès le primaire et importante pour la réussite scolaire des élèves (Vacca & Vacca, 2002). Or, au Québec, à ce jour, l'APL n'est ni reconnue explicitement dans les programmes de formation du primaire et du secondaire (MÉLS, 2006 a et b), ni soutenue réellement par les enseignants, plusieurs d'entre eux soutenant des stratégies de lecture sans toutefois avoir réellement d'attentes concernant des apprentissages à réaliser (Cartier, Contant & Janosz, 2012; Martel & Lévesque, 2010).

Pour mieux comprendre cette situation en classe de français et apporter des éléments de solution, le projet SLAME (Soutien à la Lecture et à l'Apprentissage Multimodaux à l'École<sup>2</sup>) a été réalisé de 2015 à 2018. Les enjeux de l'APL dans ce contexte sont importants, car les programmes de formation en français ne traitent de cette situation d'apprentissage et de la multimodalité sémiotique que de manière implicite (par exemple, lire pour s'informer en général dans le programme de français au secondaire) (MÉLS, 2006b). Les enseignants de français, pour leur part, traitent la lecture principalement dans le contexte d'analyse de textes littéraires, tant au primaire qu'au secondaire. Ainsi, en classe de français, les élèves ont rarement à apprendre les contenus de la langue française ciblés dans le programme en lisant des textes sur ces derniers (Cartier, Boulanger & Langlais, 2009). Un constat similaire est fait en France et en Belgique. D'une part, en France, Jaubert et Rebière (2011) et Jaubert (2016) soulignent que les élèves ont rarement à lire, à l'école, des « textes de savoirs », soit des textes qui permettent de construire des connaissances variées à propos de différentes disciplines, notamment en littérature. D'autre part, en Belgique, les modes de lecture où les élèves doivent apprendre par la lecture des contenus disciplinaires seraient peu enseignés au secondaire (De Croix, 2016; De Croix, Penneman et Wyns, 2017). Les enseignants déclarent, de surcroît, être peu outillés pour amener leurs élèves à lire pour apprendre (De Croix *et al.*, 2017).

Afin de favoriser la prise en compte de l'APL en classe de français, le projet SLAME a été réalisé selon une approche collaborative de résolution de problème développée avec les personnels scolaires (Cartier, 2016). La phase initiale de cette approche est l'analyse de la situation (Tallerico, 2005) qui mobilise l'évaluation formative. D'une part, l'évaluation peut être appréhendée selon

---

<sup>1</sup> Dans le présent texte, l'activité<sup>1</sup> est conceptualisée comme une série de tâches (par exemple, la lecture d'un ou plusieurs textes, le traitement des informations de différentes manières).

<sup>2</sup> Projet financé par le FRQ-SC Programme de recherche sur l'écriture et la lecture | Action concertée (2015-IC-187697), Cartier, Bélanger, Boutin et Martel.

« des cadres qui n'ont pas été directement pensés et organisés pour appréhender la spécificité de l'évaluation » (Mottier Lopez, 2012, p. 33). D'autre part, l'évaluation formative peut être pensée selon sa principale fonction qui est « de promouvoir un processus dynamique d'ajustements et de progrès au vu des informations récoltées et interprétées » (Mottier Lopez, 2007, p. 149). Ce processus dynamique d'ajustements et de progrès peut avoir pour finalité l'engagement dans l'apprentissage des élèves et les moyens pour l'enseignant de le soutenir.

L'originalité de l'approche développée de résolution de problème avec les personnels scolaires est de faire reposer le jugement professionnel lors d'évaluations formatives sur le processus même d'apprentissage par la lecture des élèves. Ceci apporte un complément important à la plupart des travaux dans le domaine qui repose plutôt sur les notes des élèves et sur les appréciations obtenues sur le produit de leur apprentissage (Lafortune & Allal, 2008).

Plusieurs enjeux et questionnements ressortent des travaux traitant de l'apport de l'évaluation formative du processus d'APL des élèves sur leur réussite et sur l'enseignement (voir entre autres Cartier, Boulanger, Mourad, Raoui, Arseneault & Guertin-Baril, 2015). La question abordée dans ce texte est : comment, en classe de français, les enseignants évaluent-ils le processus d'APL des élèves en interaction avec les spécificités de l'activité d'APL, en tant que phase initiale à l'ajustement de leur enseignement ?

## **2. Cadre théorique**

Le cadre théorique de l'étude comprend les concepts d'apprentissage par la lecture et d'évaluation formative comprise dans l'approche collaborative de résolution de problème.

### ***2.1. Apprentissage par la lecture***

L'approche collaborative de résolution de problème repose sur les composantes et les critères reconnus favorables à l'apprentissage par la lecture, incluant le contexte dans lequel il se réalise et le processus des élèves (Cartier, 2007). L'APL qui se définit comme : « [u]ne situation et un processus par lesquels le lecteur/apprenant acquiert des connaissances par la lecture de textes informatifs, et ce, en gérant cette situation et son environnement de travail, tout en étant motivé à le faire » (Cartier, 2006, p. 439). L'APL est un exemple d'apprentissage autorégulé dans des activités complexes qui a fait l'objet d'une modélisation théorique (Cartier & Butler, 2016; Butler & Cartier, 2018). Il s'agit ainsi d'une relation complexe et dynamique contexte-individu, dont les divers éléments du contexte et de l'individu sont mutuellement interdépendants et toujours présents.

Du côté du contexte, dans ce modèle, l'apprentissage est socialement, historiquement et culturellement situé (Boekaerts, 2011 ; McCaslin & Good, 1996 ; Rueda, 2011). Au regard des spécificités de l'APL, elles peuvent être analysées selon divers critères de qualité identifiés dans des études antérieures (Cartier, 2007). Les situations d'apprentissage reconnues pour favoriser l'APL peuvent être évaluées selon les activités réalisées (critères de pertinence pour faire lire et faire apprendre, complexité pour favoriser l'autorégulation de l'APL et la nature motivante), les occasions de le faire (fréquence, temps), les sources multimodales d'information (textes, vidéos, etc.) et les domaines d'apprentissage ciblés (ici le domaine du français qui vise les compétences suivantes : lire et apprécier des textes divers, écrire des textes divers et communiquer oralement).

Le soutien est aussi à prendre en compte dans l'évaluation d'un contexte favorable à l'APL. Il cible les aspects du processus d'apprentissage, par exemple, par des tâches réflexives, des pratiques (étayage, discussion) et des approches (enseignement explicite).

En interaction avec ce contexte, le processus d'APL d'un élève, pour sa part, intègre des composantes cognitives et affectives interreliées, visant à réaliser une activité donnée (Berger, 2015 ; Cosnefroy, 2011 ; Zimmerman, 2000 ; Pintrich, 2004 ; Weinstein & Mayer, 1986 ; Winne & Hadwin, 1998). Dans l'action, le processus est mobilisé comme suit (Cartier, 2007; Cartier & Butler, 2016). Un élève bien adapté au contexte s'engage dans une activité d'APL en interprétant d'abord les exigences de l'activité à réaliser et se fixe des objectifs personnels qui sont reliés aux exigences de l'activité. Pour les atteindre, il recourt à une variété de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (planification, mise en œuvre de stratégies cognitives, contrôle et ajustement, au besoin) afin de gérer de manière efficace la réalisation de l'activité ainsi que sa motivation et ses émotions tout au long de la réalisation de l'activité. À la fin de l'activité, il autoévalue son travail et sa performance (Cartier, 2016). Cette performance désigne l'utilisation que l'élève fait de ses connaissances et de ses stratégies, par exemple, la convocation du contenu informatif proposé dans le document lu (texte et images) pour effectuer les tâches. Ce processus est médiatisé par l'appréciation affective que l'élève fait du contexte qui lui est proposé (Boekaerts, 2011) ainsi que par ses perceptions motivationnelles (perceptions de compétence et de contrôle, perception de la valeur de l'activité, Viau, 2009) et ses émotions. Il repose par ailleurs sur ses connaissances, expériences, forces (compétences développées), défis (compétences en développement), intérêts (préférences) et habitudes (Cartier, 2016).

## ***2.2. Évaluation formative du processus d'apprentissage par la lecture dans une approche de résolution de problème***

La présente étude se situe dans les approches de résolution de problème. Ces dernières donnent des résultats importants (par exemple, Butler & Schnellert, 2012 ; Cartier & Bouchard, 2009 ; Cartier, *et al.*, 2009 ; Talerico, 2005). Butler & Schnellert (2012) ont notamment réalisé une étude de cas approfondie d'enseignants, engagés dans une communauté de pratiques, qui ont été initiés à l'ajustement de leur enseignement pour répondre aux besoins de leurs élèves à partir d'évaluations de l'apprentissage par la lecture réalisées dans leurs classes respectives. Les résultats ont montré que leurs actions ont favorisé l'apprentissage de ces derniers.

Opérationnalisée en sept étapes (Cartier, 2016), les quatre premières étudiées dans la présente approche portent sur l'évaluation formative du processus d'APL des élèves dans une activité donnée. Il s'agit de : 1) cibler une situation d'APL ; 2) choisir les composantes du processus de l'élève à évaluer ; 3) collecter l'information ; 4) analyser les résultats obtenus, dégager des constats et cibler des recommandations. Les trois étapes subséquentes sont : 5) implanter des moyens retenus pour atteindre les cibles ; 6) à divers moments, vérifier les progrès obtenus et ajuster les objectifs ou les moyens, au besoin, et 7) à la fin, évaluer le résultat obtenu dans ce contexte.

L'évaluation formative de l'APL consiste à saisir ce que les élèves pensent d'eux-mêmes comme apprenants (par exemple, perceptions motivationnelles) et de l'activité choisie (par exemple, interprétation des exigences de l'activité,) en interaction avec les caractéristiques de la situation d'APL (par exemple, complexité de l'activité). Dans le cas présent, les pensées de l'élève sur

L'APL ont été obtenues à l'aide d'un nouveau type de questionnaire<sup>3</sup> : *Questionnaire Apprendre par la Lecture* (QAPL) (Cartier & Butler, 2003 ; 2016). Cette perspective d'évaluer les pensées des élèves à propos d'eux-mêmes comme apprenants et à propos de l'activité d'APL se justifie par le rôle important de médiation que jouent ces pensées pour leur apprentissage dans un contexte donné. Le Questionnaire Apprendre par la lecture<sup>4</sup> (QAPL) a été développé pour obtenir les pensées des élèves dans un tel contexte.

Un enseignant qui tire profit de l'évaluation formative pour ajuster son enseignement pourrait être qualifié « d'expert adaptatif », c'est-à-dire d'enseignant qui tente de profiter des occasions et de résoudre des problèmes en faisant preuve de capacité d'adaptation et de créativité, selon la proposition de Benkler, 2011 (cité dans Clark, 2012).

Au moins trois recherches-actions collaboratives portant sur l'évaluation formative du processus d'APL lors d'une activité donnée pour planifier le soutien à l'APL ont été réalisées à ce jour, au primaire, au Québec. Les résultats ont montré la valeur différenciée attribuée par le personnel scolaire à ce type de données, ainsi que des défis que cela représente pour le milieu scolaire.

Dans le cadre d'un projet en APL dans toutes les disciplines, réalisé sur une période de huit ans, une étude a démontré qu'un groupe d'enseignants et d'une enseignante ressource d'une école primaire a modifié de manière progressive le soutien offert aux élèves grâce à l'évaluation formative de l'APL (Cartier, Butler & Bouchard, 2010). Ce groupe, se fondant sur les réponses des élèves dans des tâches d'APL et des tâches sur leur processus d'APL (par exemple, planification de stratégies), a apporté des réponses collectives et individuelles aux besoins de ces derniers. De manière collective, le soutien est passé de l'intégration de tâches permettant de mobiliser des stratégies cognitives (par exemple, faire un schéma ou un tableau) à l'ajout de tâches réflexives visant à nommer les stratégies mises en œuvre.

Deux études réalisées en contexte d'initiation à l'approche de résolution de problème sur l'APL fondée sur l'évaluation formative du processus d'APL, aboutissent à des résultats mitigés. La collaboration entre « conseiller pédagogique (CP) et enseignants » dans deux écoles primaires (Cartier, *et al.*, 2015) a montré des variations dans la valeur attribuée aux résultats obtenus au QAPL, soit les pensées des élèves sur le processus d'APL dans une activité donnée, pour ajuster l'enseignement. D'une part, dans une école en milieu défavorisé, les enseignantes ont totalement remis en question la valeur d'un outil d'évaluation formative autorapporté comme le QAPL constatant les écarts entre leurs perceptions et observations de l'APL des élèves et les réponses de ces derniers au questionnaire plutôt que de prendre cette information comme levier d'ajustement pédagogique (Cartier *et al.*, 2015). D'autre part, un groupe de quatre enseignantes provenant d'une école primaire « alternative »<sup>5</sup> s'est servi des résultats au QAPL pour identifier un besoin commun chez leurs élèves : recourir à la stratégie cognitive « faire des liens entre les éléments d'information », par le recours à l'évaluation à l'aide du QAPL (Cartier, Arseneault & Guertin-Baril, 2017). Toutefois, les résultats de cette évaluation n'ont pas servi à orienter les ajustements à apporter. Des groupes de soutien sur les stratégies cognitives lacunaires des élèves

---

<sup>3</sup> Ce nouveau type de questionnaire est présenté plus en détail dans Cartier et Butler (2016).

<sup>4</sup> Voir description du Questionnaire Apprendre par la lecture (QAPL) dans la partie 3.3 concernant les outils de la recherche.

<sup>5</sup> L'activité privilégiée dans les écoles alternatives est le projet personnel d'apprentissage.

(constatées au QAPL) ont été formés, mais selon leur évaluation en compétences en lecture, c'est-à-dire au départ d'autres données d'évaluation obtenues de manière plus habituelle en classe de français.

### **3. Aspects méthodologiques**

Une étude de cas est proposée (Yin, 2009) afin d'étudier en profondeur les divers aspects en jeu (par exemple, perceptions des enseignants, perceptions des élèves) dans le projet. Il s'agit ici de l'exemple d'une classe du primaire. Ce contexte a été retenu parce que les enseignants de ce niveau sont responsables de la formation des élèves de diverses disciplines. Ils peuvent ainsi envisager différents recours à la lecture dans leur enseignement.

#### ***3.1. Participants***

Les participants proviennent d'une école<sup>6</sup> relevant d'une commission scolaire située dans le sud de la province de Québec. Ils ont participé à la deuxième étape du projet SLAME (mars 2016 – avril 2017). Il s'agit de l'enseignante Ingrid<sup>7</sup> et de 22 de ses 23 élèves<sup>8</sup> (G : 11 ; F : 11) de 4<sup>e</sup> année du primaire (10-11 ans). Ingrid cumule 12 années d'expérience en enseignement au niveau primaire. Elle a été accompagnée dans ce projet par Amélie, enseignante de français, qui venait d'être engagée comme conseillère pédagogique.

#### ***3.2. Démarche de recherche***

La présente étude s'intéresse aux phases deux et trois de la deuxième étape du projet SLAME (voir tableau en annexe). Dans la première phase de cette étape (mars à mai 2016), les participants, enseignants, conseillers pédagogiques, directions d'école, directions de commission scolaire et chercheurs ont travaillé à bien comprendre le projet collectif, à se donner un objectif personnel d'enseignement ou de soutien au projet ainsi qu'à se familiariser avec l'APL et la multimodalité. Ingrid a été présente à toutes les rencontres.

Lors des phases 2 à 3 (septembre à décembre 2016), les enseignants en collaboration avec les participants du projet dont les conseillères pédagogiques de français ont travaillé à choisir/planifier une activité d'APL pouvant être réalisée en classe de français. En cohérence avec le cadre théorique, ces activités servaient de référence aux élèves pour évaluer leur processus d'apprentissage par la lecture.

#### ***3.3. Outils de la recherche***

Un des outils de recherche utilisés auprès des enseignants est le journal de bord dans lequel ils ont interprété les exigences du projet d'APL, écrit leurs objectifs personnels et inscrit les informations relatives à l'évaluation formative. De plus, des enregistrements audio et vidéo des rencontres collectives ont été réalisés et des produits permanents collectés (planification de l'activité, résultats au QAPL, traces de travail en classe, etc.).

---

<sup>6</sup> École considérée favorisée (IMSE, 2017, niveau 2).

<sup>7</sup> Les prénoms des enseignants sont fictifs.

<sup>8</sup> Élèves dont nous avons le consentement parental pour participer à une recherche.

L'outil utilisé auprès des élèves est le *Questionnaire Apprendre par la lecture* (QAPL) (voir Cartier & Butler, 2003) qui sert à capter les perceptions et les pensées qu'ils ont de la situation d'APL et de leur engagement dans cette dernière. Une démarche rigoureuse de validation du QAPL a été effectuée (voir Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon & Giammarino, 2011; Cartier, Butler & Janosz, 2007). Ce questionnaire autodéclaré comprend 22 questions principales réparties selon trois temps d'une activité : au début, pendant et à la fin. Les questions traitent de l'ensemble des composantes du modèle d'APL : connaissances antérieures, émotions, perceptions motivationnelles, interprétation des exigences de l'activité, objectifs personnels, stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, stratégies de gestion de la motivation et des émotions, stratégies cognitives de lecture et d'apprentissage, critères de performance. Par exemple, la question sur l'interprétation des exigences de l'activité est : « Lorsqu'on me demande de *lire pour apprendre*, je pense que : ... ». Pour chaque question, l'élève répond à une série d'items lui permettant de préciser ses perceptions (par exemple, lire les textes, mieux comprendre le sujet, mémoriser les informations), et ce, à l'aide d'une échelle de fréquence à quatre niveaux (presque jamais, parfois, souvent, presque toujours). Ce nouveau type de questionnaire offre une fenêtre par laquelle il est possible de mieux comprendre comment un individu pense, interprète, donne du sens et apprend dans une activité. Il n'est donc pas utile pour examiner les comportements d'apprentissage actuels, un autre indicateur de l'apprentissage, mais bien pour comprendre comment les élèves perçoivent leur engagement dans une situation (Butler & Cartier, 2005).

### **3.4. Méthode de compilation et d'analyse de données**

L'ensemble des données obtenues sur l'enseignement ont été compilées et évaluées à l'aide d'une grille d'analyse, à l'aide d'un document de référence<sup>9</sup> qui permet de noter en parallèle les informations correspondant aux quatre premières étapes de l'approche ainsi qu'au cadre de référence sur l'APL. Le codage a été effectué par deux assistantes qui ont validé leur travail ensemble ainsi qu'avec la chercheuse, à diverses occasions. Les résultats sont présentés en regroupant les quatre premières étapes de l'approche : A) planification de l'évaluation formative (étapes 1 à 3 : choix de la situation d'APL et des composantes du processus d'APL, modalités de collecte d'information) et B) analyse des résultats, constats et recommandations (étape 4).

Les données obtenues au QAPL ont fait l'objet d'une analyse quantitative descriptive. Les réponses « presque jamais » et « parfois » ont été regroupées pour identifier les items peu fréquents selon les élèves et les réponses « souvent » et « presque toujours » pour les items fréquents toujours selon eux.

## **4. Résultats**

Afin de répondre à la question de recherche, comment, en classe de français, les enseignants évaluent-ils le processus d'APL des élèves en interaction avec les spécificités de l'activité d'APL, en tant que phase initiale à l'ajustement de leur enseignement, les principaux résultats sont présentés selon le plan suivant : 1) la planification de l'évaluation formative par Ingrid ; 2) l'analyse des résultats et constats de l'enseignante et; 3) recommandations de l'enseignante.

---

<sup>9</sup> Voir site [Apprendreparlalecture.education](http://Apprendreparlalecture.education)



#### **4.1. Planification de l'évaluation formative par Ingrid**

L'activité d'APL en français élaborée par Ingrid a porté sur « le verbe ». Les compétences ciblées étaient : lire et écrire des textes variés et communiquer oralement (MELS, 2006a). L'objectif d'apprentissage visait un savoir essentiel, soit le verbe, ses caractéristiques linguistiques et la façon de le repérer. Quand elle parle de la première activité d'APL qu'elle va faire réaliser à ses élèves, Ingrid écrit dans son journal de bord : « Comment trouver un contexte sécurisant pour moi et motivant pour les élèves ? Je vais apprendre sur l'APL en l'essayant ! » Un des buts importants de cette activité était de faire apprendre les élèves par la lecture et d'avoir une certaine nature motivante pour les élèves.

En lien avec l'objectif, les productions que les élèves avaient à réaliser en équipe de deux étaient les suivantes : 1) un document écrit de type *PowerPoint* dans lequel les élèves devaient présenter le verbe, ses caractéristiques et la façon de le repérer ; 2) deux présentations orales à leurs pairs (leur classe et une autre classe de l'école). Le travail a été réalisé sur une durée d'une semaine (une ou deux périodes par jour). Le tout a débuté par un élément déclencheur de type multimodal (vidéo) qui visait à susciter l'intérêt, suivi par l'explication des étapes de l'activité des tâches à réaliser : trouver les verbes dans un texte, remplir un tableau SVA<sup>10</sup>, lire deux textes différents sur le verbe d'une à quatre pages sur un choix de quatre<sup>11</sup>, extraire les informations importantes, schématiser le tout et créer le document de présentation. L'enseignante a modélisé deux stratégies de lecture : identifier les mots nouveaux et les définir sur des papiers amovibles (Post-it).

Cette première activité planifiée par Ingrid satisfait plusieurs critères de qualité pour l'APL (Cartier, 2007). Sur le plan de la complexité, elle est réalisée sur plusieurs périodes (six), propose de traiter l'information de diverses façons (dont schéma et résumé) et l'information à traiter (le verbe) couvre l'ensemble du sujet (les textes se complètent et couvrent le sujet). Elle n'offre toutefois pas aux élèves la possibilité de réaliser une variété de produits finaux (un document à présenter aux pairs). Sur le plan de la pertinence, elle a aussi un bon potentiel pour faire lire et faire apprendre : elle fait travailler en mode individuel (lire deux textes) et en mode collectif (partager l'information lue), elle demande de faire des liens entre leurs connaissances et les informations nouvelles (tableau SVA) et entre les informations nouvelles en soi (schéma). Enfin, l'activité a aussi un bon potentiel motivant. Elle est authentique et en partie multimodale (le travail est présenté aux pairs à l'aide d'un document de type *PowerPoint*), elle demande un engagement cognitif (lire, extraire, organiser l'information), de la collaboration, etc. Quant au soutien au processus d'APL, il a été principalement offert à travers le questionnement aux élèves, les réponses à leurs questions et la modélisation de deux stratégies de lecture.

Sur le plan des sources d'information, les éléments des textes traités étaient conformes au programme de formation et liés entre eux. Le contenu permettait d'atteindre l'objectif de l'activité et les informations étaient justes. Un fil conducteur était présent entre les idées de

---

<sup>10</sup>Tâche demandant aux élèves de remplir un tableau à trois colonnes : S, ce que je sais; V, ce que je veux savoir, A, ce que j'ai appris (traduction du KWL).

<sup>11</sup>Textes : par exemple, C. Simard et S. G. Chartrand (2011). *Grammaire de base : comment reconnaître un verbe*. Éditions. Montréal : ERPI, p.102-103.

chacun des textes multimodaux, ceux-ci pouvant comprendre du texte linéaire écrit et des éléments visuels (tableau, figure, encadré, illustration).

Quant à la passation du QAPL auprès des élèves, elle a eu lieu en cours d'activité, mais alors que le volet « lecture » était terminé ; il restait aux élèves à compléter leur document et à faire les deux présentations. Le questionnaire QAPL été rempli presque en entier par 22 répondants (un absent)<sup>12</sup>, sauf la dernière question, car la période de cours était finie.

## **4.2. Analyse des résultats et constats par Ingrid**

Ingrid a analysé les résultats obtenus au QAPL sur divers aspects du processus d'APL en les mettant en lien avec l'activité sur « le verbe ». Voici les principaux constats regroupés par composante qui ont fait l'objet de commentaires de sa part.

### **4.2.1. Concordance entre ce que les élèves répondent au questionnaire sur leur processus d'APL et ce qu'Ingrid observe et pense d'eux dans la situation d'APL**

Sur le plan motivationnel, Ingrid est satisfaite des résultats. « Je suis contente, parce que ça donne un beau portrait (...). Ils ont comme le goût [de faire l'activité], puis ils comprennent : c'est assez complexe. Juste correct pour eux autres dans leur perception » (...). Au QAPL, 16 élèves ont trouvé l'activité importante, et 18, intéressante. Ingrid avait misé sur cet aspect lors de la planification de l'activité, entre autres, par un élément déclencheur qui visait à susciter l'intérêt et la présentation aux pairs et qui représentait une production à caractère authentique. Elle mentionne que cette activité a favorisé l'engagement des élèves dans l'apprentissage. Elle souligne : « Chacun se creuse la tête pour transmettre l'information (...) je pense que c'est un niveau de complexité qui leur fait dire : "je peux être moi-même un expert" » (verbatim, 11 nov. 2016).

Quant aux émotions des élèves, elle considère qu'« ils étaient beaucoup (...) stressés au départ, avant de commencer. Et une fois que la tâche a été commencée (...), ça a diminué. (...) Le stress a diminué une fois qu'ils sont dans la tâche. Peut-être un peu comme nous autres avant de la faire. Et quand on a commencé à la faire, le stress descend, parce que là on est capable d'interagir et de prendre des actions pour enlever ce stress-là. Ça fait que ça je trouve ça aidant aussi » (verbatim, 11 nov. 2016). Au QAPL, les élèves qui se disent « stressés » passent de 8 à 5 entre le début de l'activité et le moment de la réalisation.

Ingrid est contente des résultats obtenus sur les stratégies cognitives qui ne se distinguent pas dans les mentions des élèves. Toutes les stratégies sont mentionnées comme étant utilisées « souvent » et « presque toujours » par les élèves, ces réponses allant de 45% (penser à des exemples) à 77% (trouver le sens de ce que je lis).

*Je me suis dit : il n'y a pas de stratégie qui est ressortie (...). Il y en a que ça été plus le survol, il y en a que ça été résumer (...) Ça veut dire que les enfants n'utilisent pas les mêmes stratégies. Et c'est un bon signe aussi, parce que dans le fond, on n'a pas à dire que cette stratégie-là est plus importante qu'une autre (...) Ça, moi, ça me rassure (...), parce que j'aurais peut-être mal fait*

---

<sup>12</sup> Les enseignants ont traité les résultats obtenus pour l'ensemble de leurs élèves.

*mon travail de les diriger vers une stratégie en particulier.*

Dans cette analyse, d'une part, l'accent est mis sur la reconnaissance du bagage unique de chaque élève dans l'évaluation : le choix des stratégies est varié. D'autre part, le lien avec les exigences de l'activité resterait à faire. La condition de succès d'une stratégie est de correspondre aux préférences des apprenants et aux exigences de l'activité (Cartier, 2016). Ingrid le reconnaît d'une certaine façon en mentionnant :

*Sauf qu'ils [les élèves] ont tous lu le texte, ça, c'est la stratégie qui a le pic ». En ce sens, dans le projet, il était attendu que tous les élèves (au moins la plupart) mentionnent avoir fait des liens entre les éléments d'information, étant donné qu'ils avaient la tâche de produire un schéma. Or au QAPL, seuls huit élèves sur les 22 ont indiqué « regrouper les informations par thèmes permettant cette schématisation de l'information.*

#### **4.2.2. Discordance entre ce que les élèves répondent au questionnaire sur leur processus d'APL et ce qu'Ingrid observe et pense d'eux dans la situation d'APL**

Ingrid considère que certains élèves estiment mal les connaissances qu'ils ont déjà acquises dont celles sur le sujet « le verbe » et sur les stratégies cognitives.

À propos des connaissances antérieures des élèves sur « le verbe », Ingrid dit : « il y avait des élèves qui avaient des connaissances, mais ils [ne] sont pas capables de cibler » (verbatim, 11 nov. 2016). Au QAPL, six élèves ont mentionné avoir un petit peu de connaissances sur le sujet « le verbe ». Pourtant, tous ont eu les mêmes opportunités d'apprendre sur le sujet dans les années scolaires précédentes et ils ont tous indiqué des connaissances sur le verbe à la tâche SVA. Cette tâche visait justement à soutenir la mobilisation de connaissances antérieures afin de mettre en relation les connaissances antérieures et les apprentissages à réaliser.

Toujours à propos des connaissances des élèves, cette fois sur les stratégies cognitives, Ingrid trouve que certains d'entre eux ne savent pas nommer ce qu'ils font, par exemple, le survol. Au QAPL, seuls huit élèves mentionnent survoler le texte souvent ou presque toujours, alors que selon elle, cette stratégie est utilisée par un plus grand nombre d'élèves. Elle raconte :

*Parce que tu sais, comme le mot survol. [Je demande à un élève] : "Bien qu'est-ce que tu fais quand tu reçois un texte ?" [l'élève me répond] : "Bien je le regarde ... j'ai lu les sous-titres (...)" . À travers ça, ils ont fait ressortir d'autres stratégies [qui peuvent correspondre au survol] "*

En analysant les objectifs personnels des élèves déclarés au QAPL ou analysés en classe par Ingrid, elle note qu'ils poursuivent celui de lire l'ensemble du texte. Au QAPL, elle constate qu'aucun élève ne veut « Lire le moins possible ! "Presque jamais", tu sais, et que plusieurs veulent lire l'ensemble du texte : C'est leur perception : "Je l'ai lu !" ». Toutefois, elle trouve que dans leurs comportements en classe, les intentions de comprendre et d'apprendre sont moins présentes chez certains élèves. Elle commente : « il y en a plein qui ont lu, mais ils n'ont rien enregistré ». Par ailleurs, elle perçoit aussi que d'autres élèves ne semblent pas vouloir faire la tâche. Elle dit : « Il y a des élèves ... ils finissent toujours par trouver une façon de ne pas faire la tâche... Mais là, je ne l'expliquais pas [le contenu sur le verbe] ! (...) » (Vidéo MVI\_5011). Ces élèves ont aussi eu besoin de soutien pour réaliser la tâche, par exemple « Veux-tu que je t'aide, qu'est-ce que tu as compris ? Il fallait que je les questionne et que je les remette en action (...) »

(Vidéo MVI\_5011). Au QAPL, tous les élèves mentionnent qu'on leur demande d'appliquer ce qu'ils lisent à différentes situations et problèmes et tous disent avoir l'objectif de « comprendre ce qui est lu », d' « apprendre sur le sujet », de « bien réaliser l'activité » et d' « avoir une bonne note ».

Ingrid mentionne qu'elle doit les soutenir dans l'apprentissage : « Et qu'est-ce que tu peux m'en dire du texte ? ». Elle constate toutefois une amélioration pendant l'activité : « À la deuxième grammaire, je les voyais plus travailler. C'est ça, changer des habitudes, petit à petit » (Vidéo MVI\_5011).

À propos de la mise en œuvre de stratégies cognitives, Ingrid mentionne que les élèves pensent peu à mobiliser les stratégies déjà apprises pendant qu'ils réalisent une telle activité complexe : « Bien là, ils n'utilisent pas leurs connaissances antérieures. Ça, ils l'ont dit, ce n'est pas une stratégie qu'ils utilisent (...) ». Ses observations sont les suivantes :

*Ils ont toujours oublié ce qui s'est vu l'année d'avant, mais là quand tu leur répètes que tu sais ce qui a été vu (...) ils font comme "ah oui, c'est vrai"... (...) Il faut que ça vienne d'eux-mêmes, puis, qu'ils se fassent confiance.*

Au QAPL, les résultats montrent que peu d'élèves rapportent recourir à ce qu'ils savent déjà sur le sujet.

Quant aux stratégies de contrôle et d'ajustement, « Quand ils ne comprennent pas, ils ont le réflexe de demander à quelqu'un au lieu de se questionner. (...) " [Est-ce correct] ce que je fais ? "C'est correct "valider", mais en même temps s'ils prenaient plus [d'initiatives], bien peut-être que le stress diminuerait et les réussites seraient plus [au rendez-vous] ». Au QAPL, les résultats montrent que tous les élèves disent demander de l'aide lorsqu'ils éprouvent de la difficulté à apprendre en lisant, mais aussi à faire des liens entre ce qu'ils lisent et connaissent et entre les éléments d'information, entre autres.

#### **4.2.3. Recommandations faites par Ingrid pour soutenir le processus d'APL des élèves**

Fort d'une première planification d'activité d'APL, qui était déjà de qualité, et de ses constats tirés du QAPL, Ingrid constate le besoin de soutien de ses élèves dans la réalisation de ce nouveau type de situation d'apprentissage complexe. Les ajustements qu'elle choisit d'apporter à cette situation d'APL concernent le soutien aux élèves, principalement l'activation de leurs connaissances antérieures sur le sujet à l'étude et sur leurs stratégies d'apprentissage. Le soutien qu'elle souhaite apporter consisterait à donner de la rétroaction aux élèves sur leurs connaissances au fur et à mesure de la réalisation de l'activité, et non uniquement au début et à la fin de l'activité à l'aide du recours à la tâche du SVA. Par exemple, elle prévoit les questionner davantage durant leur travail et leurs lectures : les faire discuter sur les stratégies utilisées et leur faire prendre conscience de ce qu'ils ont appris.

*Je vais dire que c'était comme ma promesse, c'était de laisser beaucoup de place aux élèves, c'est ça que je me donnerais comme défi l'année prochaine [...]. Ça serait vraiment de plus soutenir, de plus circuler. [...] "Est-ce que tu penses que tu as trouvé toutes tes informations? Comment tu as fait pour trouver toutes tes informations ? Je trouve que tu es allé vite, tu es champion, mais qu'est-ce que tu as retenu, tu es capable de me le dire, de me l'expliquer à moi ?" S'il n'était pas capable :*

*"comment tu vas faire pour l'expliquer à ton voisin ?" C'était comme plus des petites capsules comme ça autour des équipes où je voyais que c'était plus difficile.*

Elle conclut par l'importance de prendre en compte l'évaluation du processus d'APL à partir d'un questionnaire autodéclaré pour planifier le soutien à l'engagement des élèves dans des activités d'apprentissage.

#### 4.2.4. Discussion

Les résultats de cette étude montrent que l'évaluation formative réalisée par le recours au Questionnaire Apprendre Par la Lecture dans cette classe de primaire fait apparaître des points de convergence et de discordance entre ce que l'enseignante pense et observe du processus d'APL des élèves dans cette situation d'APL en français sur le verbe, et ce que les élèves pensent de leur processus d'APL dans ce contexte.

Les choix effectués par Ingrid pour ajuster son enseignement sont en lien de cohérence avec les résultats obtenus. L'enseignante a d'abord vu la pertinence des résultats obtenus au Questionnaire Apprendre Par la Lecture pour son enseignement. D'une part, elle a fait des choix d'ajustement de son enseignement en se fondant sur les résultats obtenus, par exemple, en identifiant le soutien à la mobilisation de connaissances sur les stratégies pour la deuxième activité. D'autre part, elle a identifié les ajustements à apporter à son enseignement sur l'APL en ciblant des aspects du processus d'APL chez les élèves qui montraient des contradictions entre ce qu'elle avait observé d'eux et la perception de ces derniers rapportée au QAPL. Ce résultat est en lien de concordance avec ceux obtenus auprès de groupes d'enseignants, participant à un projet de recherche-action collaborative visant à soutenir le processus d'APL des élèves (Cartier *et al.*, 2010 ; Butler & Schnellert, 2012). Comme dans ces études, l'accent a été mis sur la réduction de l'écart observée entre ce qu'Ingrid pensait de l'apprentissage de ses élèves et observait chez eux et la perception de ces derniers obtenue à l'aide du QAPL.

Ingrid pourrait être qualifiée « d'experte adaptative », c'est-à-dire d'enseignante qui tente de profiter des occasions et de résoudre des problèmes en faisant preuve de capacité d'adaptation et de créativité, selon la proposition de Benkler, 2011 (cité dans Clark, 2012).

*Adaptive experts however have core competencies which are consonant with Benkler's adaptive, creative person. They are more likely to adapt those core competences and innovate new approaches that better equip them to capitalize on opportunities and solve problems which could otherwise appear mystifying (Clark, 2012).*

D'autres études au primaire ont montré que des enseignants ne voyaient pas d'entrée de jeu la pertinence de ce type de données pour ajuster leur enseignement (Cartier *et al.*, 2015 ; 2017). Dans ces contextes, le soutien offert par une conseillère pédagogique n'a pas permis de profiter de manière optimale du contexte de développement professionnel. Dans un cas (Cartier *et al.*, 2015), la conseillère s'était engagée dans le projet tardivement, elle avait peu d'expérience dans cette fonction, peu de connaissances sur l'école en milieu défavorisé et avait déjà planifié ne pas poursuivre dans cette fonction une deuxième année. Dans l'autre cas, la conseillère avait décidé de jouer un rôle effacé, et les enseignantes ont superposé les informations obtenues au QAPL à leurs pratiques habituelles (Cartier *et al.*, 2017).

De plus, le choix de vouloir « *laisser beaucoup de place aux élèves* » peut témoigner d'un changement de posture chez l'enseignante de primaire. Il peut correspondre à ce que Morrissette et Nadeau (2011) appellent les savoir-faire enseignants en matière d'évaluation formative sur la posture, c'est-à-dire qui : « implique[nt] des manières de faire qui concernent le rapport de l'enseignante aux élèves » (p. 17). Par exemple, la posture d'accompagnatrice qui consiste « en réponse à des questions qui leur sont posées, elles choisissent de poser des questions en retour plutôt que de donner une réponse toute faite » (p. 17) et de conseillère impliquant de proposer « des pistes de solution aux élèves, explorant avec eux différentes possibilités, relevant les implications de l'une ou l'autre de celles-ci » (p. 18).

Ingrid a souligné deux conditions importantes qui ont contribué à son engagement dans ce projet : protéger son sentiment de sécurité et profiter d'un soutien important. Dans le cas présent, le soutien offert par Amélie, la conseillère pédagogique qui a travaillé avec elle, a été identifié comme étant un levier important de réussite ainsi que celui offert par la participation au projet SLAME. Amélie, nouvelle conseillère pédagogique, était très motivée par le projet et s'est engagée avec enthousiasme dans l'accompagnement d'Ingrid.

## 5. Conclusion

Cette étude montre le rôle important joué par l'évaluation formative dans la réflexion que porte l'enseignant sur le soutien à apporter aux processus d'apprentissage des élèves, ici l'apprentissage par la lecture, pour favoriser la réussite scolaire. Cette évaluation est rendue possible par la mise en relation entre le processus d'APL des élèves et l'activité donnée. À la question de recherche « comment analyser le processus d'APL des élèves en relation avec les spécificités d'une telle activité en classe de français ? », Ingrid, pour sa part, a misé dans un premier temps sur la planification d'une activité d'APL de qualité, comprenant certains aspects multimodaux. En commentant l'analyse du processus d'APL déclaré de ses élèves en relation avec son activité d'APL en français « Le verbe », elle conclut : « j'ai réalisé que, dans mon projet, j'avais été plus loin dans ma documentation en soumettant différents textes aux élèves (...). Je crois que j'ai donné une tâche plus complexe aux élèves et je ne referais pas différent. » (...) « Rendre les élèves plus actifs dans leur lecture, ça ne se fait pas tout seul » (Journal de Bord, 3 février 2017). Ce constat montre qu'il ne suffit pas de placer les apprenants dans une activité complexe, pertinente, de nature motivante et multimodale pour que les élèves apprennent de manière autorégulée. L'évaluation formative dans ce cas, a joué un rôle déterminant dans le soutien de l'enseignante aux élèves.

## 7. Références

- Berger, J.-L. (2015). *Apprendre : la rencontre entre motivation et métacognition : autorégulation dans l'apprentissage des mathématiques en formation professionnelle*. Bern, Suisse : Peter Lang (Collection Exploration).
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulated learning and performance* (pp. 408-425). New York, New York: Routledge.
- Butler, D. L., & Cartier, S. C. (2005). *Multiple complementary methods for understanding self-regulated learning as situated in context*. American educational research association, Montréal. Repéré à : [http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Butler\\_Cartier\\_2005\\_AERA\\_Paper\\_Final.pdf](http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Butler_Cartier_2005_AERA_Paper_Final.pdf).
- Butler, D. L., & Cartier, S.C. (2018). Advancing Research and Practice About Self-Regulated Learning: The Promise of In-Depth Case Study Methodologies. In D. H. Schunk & J.A. Green (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 352-369). New York, New York: Routledge.
- Butler, D. L., & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1206–1220.
- Butler, D. L., Cartier, S. C., Schnellert, L., Gagnon, F., & Giammarino, M. (2011). Secondary students' self-regulated engagement in reading: researching self-regulation as situated in context, *Psychological Test and Assessment Modeling, Special Issue – Part II. New approaches to the study of self-regulated learning*, 53(1), 73-105. Repéré à [http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/1-2011\\_20110328/05\\_Butler.pdf](http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/1-2011_20110328/05_Butler.pdf).
- Cartier, S. C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture d'élèves en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une classe de cheminement particulier de formation en première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : mieux comprendre, mieux analyser*. Anjou, Québec : Éditions CEC.
- Cartier, S. C., en coll. avec Bouchard, N. (2009). *Autorégulation de l'apprentissage des élèves et développement professionnel des enseignants dans une école primaire en milieu défavorisé ; deuxième année de recherche-action en collaboration menée à l'école Jules-Verne*. Rapport interne de recherche remis au Programme de soutien à l'école montréalaise, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Cartier, S. C. (2016). Éléments favorables à l'évaluation formative du processus d'apprentissage par la lecture. In L. Mottier & W. Thessaro (Eds.), *Les processus de jugement dans des pratiques d'évaluation des apprentissages* (pp. 337-367). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Cartier, S. C., & Butler, D. L. (2003) *Questionnaire Apprendre par la lecture (QAPL)*, Document inédit, Université de Montréal, repéré à <http://apprendreparlalecture.education/apprenant/>.
- Cartier, S.C., & Butler, D.L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes. In B. Noël & S.C. Cartier (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 41 à 54). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck supérieur.
- Cartier, S.C., Arseneault, J., & Guertin-Baril, T. (2017). « Le soutien à l'apprentissage autorégulé: prise en compte du point de vue des élèves dans la situation d'apprentissage par la lecture ». In S. C. Cartier & L. Mottier Lopez (dir.), *Le soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Cartier, S. C., Boulanger, A., & Langlais, F. (2009). *Développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration*, Rapport de recherche, Université de Montréal. repéré à [http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Rapport\\_Cartier\\_coll-Boulanger\\_et\\_Langlais-2009-2.pdf](http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Rapport_Cartier_coll-Boulanger_et_Langlais-2009-2.pdf).
- Cartier, S. C., Butler, D. L., & Bouchard, N. (2010). Teachers working together to foster self-Regulated Learning Through Reading by Elementary School Students in a Disadvantaged Area. *Psychological Test and Assessment Modeling, Special Issue – Part 1. New approaches to the study of self-regulated learning*, 52(4), 382-418. Repéré à [http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/4-2010\\_20101218/04\\_Cartier.pdf](http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/4-2010_20101218/04_Cartier.pdf).
- Cartier, S. C., Butler, D. L., & Janosz, M. (2007). Autorégulation d'adolescents qui fréquentent une école en milieu défavorisé lorsqu'ils lisent pour apprendre, Numéro spécial sur les élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 601-622.
- Cartier, S. C., Contant, H., & Janosz, M. (2012). Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture en classe de français du secondaire en milieu défavorisé au Québec. *Repères, Numéro spécial Œuvres, textes et documents*, 45, 97-115.
- Cartier, S.C., Boulanger, A., Mourad, É., Raoui, Arseneault, J., M., & Guertin-Baril, T. (Janvier 2015). *Évaluation formative collaborative du processus d'apprentissage par la lecture dans la fonction de régulation : études de cas au 3<sup>e</sup> cycle du primaire au Québec*. Congrès de l'Association pour le développement de méthodologies d'évaluation en éducation (ADMÉE), section Europe, pour le réseau de Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives. Liège, Belgique, 572-574. Repéré à [http://admee2015.sciencesconf.org/conference/admee2015/admee15\\_Actes\\_du\\_colloque.pdf](http://admee2015.sciencesconf.org/conference/admee2015/admee15_Actes_du_colloque.pdf).
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: A Systematic and Artistic Process of Instruction for Supporting School and Lifelong Learning. *Canadian journal of education*, 35(2), 24-40.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- De Croix, S. (2016). *Comment lire les textes informatifs au secondaire?* Communication présentée au Conférence de consensus. Notes des experts, Lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture?
- De Croix, S., Penneman, J., & Wyns, M. (2017). Concevoir un outil didactique pour enseigner la lecture des textes informatifs au début du secondaire. In M. Brunel, J. Émery-Bruneau, B. Dufays, O. Dezutter, & E. Falardeau (Eds.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (pp. 217-245). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- IMSE (2017). *Indice de mesure socio-économique de l'année 2015-2016*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indices\\_PUBLICATION\\_20152016.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_PUBLICATION_20152016.pdf).
- Jaubert, M. (2016). *Quelles pratiques enseignantes pour soutenir l'apprentissage continu de la lecture dans les disciplines scolaires?* Communication présentée au Conférence de consensus. Notes des experts, Lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture?
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires: une question pour la didactique du français? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149/150, 112-128.



- Lafortune, & L. Allal (Eds.). *Jugement professionnel en évaluation, pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M., N. Lacelle, & J.-F. Boutin (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martel, V., & J.-Y. Lévesque (2010). « La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regards sur les pratiques déclarées d'enseignement », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53.
- McCaslin, M., & Good, T. (1996). The informal curriculum. In D.C. Berliner et R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (p. 622–672). New York, N-Y : Macmillan.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Morrisette, J., & Nadeau, M. (2011). Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 5–25. doi:10.7202/1024793ar.
- Mottier Lopez, L. (2007), Constitution interactive de la microculture de classe: pour quels effets de régulation sur les plans individuel et communautaire. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 149-169). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Rueda, R. (2011). *The 3 dimensions of improving student performance: Matching the right solutions to the right problems*. New York, New York: Teachers College Press.
- Tallerico, M. (2005). *Supporting and sustaining teachers' professional development: A principal's guide*. Thousand Oaks, Californie: Corwin Press.
- Vacca, R.T., & A.L. Vacca (2002). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum* (7<sup>th</sup> ed.). Boston, Massachusetts : Allyn and Bacon.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 315 –327). New York, New York: Macmillan.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D.J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yin, R. K. (2009). *Applications of case study research* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, Californie: Sage Publications.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation, A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-41). San Diego, Californie: Academic Press.

## Annexe

### Calendrier de réalisation de la recherche

Étapes/phases	Activités	Milieu
<b>Étape 1</b> <b>Adaptation de l'approche de formation</b> 11 rencontres De janvier 2015 à février 2016	Phase 1 : 2 renc. (janv.-fév.2015). Compréhension partagée des exigences du projet et objectifs personnels : développement d'un cadre de référence. Cueillette de données : journaux de bord, enr. de rencontres et planification. Analyse de données : étude de cas (OBJ4)	CS/ université
	Phase 2 : 4 renc. (mars-sept.. 2015). Développement du cadre de référence et planification de la formation et des outils de collectes de données. Cueillette de données : journaux de bord, enr. de rencontres et planification. Analyse de données : étude de cas (OBJ4)	CS/ université
	Phase 3 : 3 renc. (sept.-déc. 2015). Mise à l'essai de certaines tâches ou matériels dans une classe. Cueillette de données : prétest QAPL (sept.+déc., un groupe), mise à l'essai d'activités et d'outils par un enseignant, Analyse de données : étude de cas des pratiques et de l'APL des élèves, analyse prétest et post-test des élèves. (OBJ 1-2-3)	CS/ université/ classe
	Phase 4 : 2 renc. (janv-fév 2016). Bilan de l'étape 1 et ajustement en vue de l'étape 2. Cueillette de données : journaux de bord, enr. de rencontres et planification. Analyse de données : étude de cas (OBJ4)	CS/ université
<b>Étape 2</b> <b>Mise en œuvre de l'approche de formation</b> 14 rencontres De mars 2016 à décembre 2017	Phase 1 : 2 renc. (mars-mai 2016). Compréhension partagée des exigences du projet, objectifs personnels et prétest : Appropriation de pratiques d'enseignement sur l'APL en contexte de LMM et d'inclusion en classe de français. Cueillette de données : journaux de bord, enr. de rencontres. Analyse de données : étude de cas (OBJ1-2-4)	CS/ Université /école
	Phase 2 : 5 renc. (sept.-déc.2016). Appropriation du cadre de référence. Cueillette de données : Pré-test élèves (sept. 2016) journaux de bord, enr. de rencontres, planification; prétest QAPL élèves. Analyse de données : étude de cas (OBJ1-2-4)	CS/école/ classe/ université
	Phase 3 : 3 renc. (janv-mai 2017). Planification, mise en œuvre et ajustement des pratiques en APL en contexte de LMM et d'inclusion en classe de français. Cueillette de données : journaux de bord, enr. de rencontres, planification; post-test élèves (mai 2017). Analyse de données : étude de cas des pratiques et de l'APL des élèves, analyse prétest et post-test des élèves. (OBJ 1-2-3-4)	CS/école/ classe/ université
	Phase 4 : 4 renc. (juin 2017-déc.) Bilan de la mise à l'essai des pratiques et choix des actions subséquentes. Évaluation finale et (juin-décembre 2017). Analyses des résultats, rédaction des rapports, articles, propositions de communication et documents de transfert OBJ 1-2-3-4)	CS/école/ classe/ université