



Biennale Internationale de l'Éducation, de la
Formation et des Pratiques professionnelles

Paris 20-21-22-23 septembre 2023

*"se construire avec et dans le monde :
part d'autrui, part de soi"*

Apprendre et enseigner : fondamentalement une relation entre un individu et un contexte

Sylvie Cartier, professeure titulaire, Université de Montréal (sylvie.cartier@umontreal.ca)

Résumé

Depuis 25 ans, notre programmation de recherche porte sur l'apprentissage et l'enseignement dans divers contextes. Pour appréhender ces thèmes, nos travaux se situent dans une perspective contemporaine explicative de l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes. En effet, dans les deux cas, l'élève et l'enseignant ont à acquérir de nouvelles connaissances, et ce, dans un contexte multiple. Ceci requiert de leur part de prendre en charge leur apprentissage, c'est-à-dire d'apprendre de manière autorégulée, ce qui constitue un défi pour plusieurs (Berger et Cartier, 2023). Cette perspective explicative repose ainsi sur l'interaction entre un individu (élève ou enseignant) et un contexte multiple (apprentissage ou enseignement).

Forts de ces assises théoriques, nos travaux abordent cinq angles d'étude, dont le quatrième concerne le développement d'une approche d'innovation pédagogique en formation continue des enseignants au regard de l'apprentissage par la lecture des élèves. Dans cette approche, l'accent est mis à la fois sur la relation entre l'élève et l'apprentissage par la lecture en classe et entre l'enseignant et l'approche d'innovation pédagogique. L'apprentissage par la lecture est une situation importante pour la réussite scolaire de l'élève alors que l'approche d'innovation pédagogique est une manière particulière d'aborder la relation enseignement – apprentissage afin d'introduire la nouveauté en classe dans un but d'amélioration continue de l'enseignant.

La perspective interactive « individu – contexte » dans laquelle se situent nos travaux sur l'apprentissage et l'enseignement dans divers contextes multiples est directement liée au thème de la biennale : « Se construire avec et dans le monde, part d'autrui, part de soi ». En ce sens, la communication a pour but de développer l'idée qu'apprendre et enseigner est fondamentalement une relation entre un individu et un contexte multiple. Pour ce faire, le cadre théorique de l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes est d'abord présenté, suivi de son exemplification dans le cas de l'apprentissage par la lecture chez l'élève et celui de l'approche d'innovation pédagogique chez l'enseignant.

Mots clés : Apprentissage autorégulé – apprentissage par la lecture –
approche d'innovation pédagogique

Apprendre et enseigner : fondamentalement une relation entre un individu et un contexte

1. Introduction

« Se construire avec et dans le monde, part d'autrui, part de soi » (Biennale, 2023) implique une vision interactive de l'apprentissage et de l'enseignement qui situe l'individu dans un contexte multiple. Cela s'accorde avec « Cette façon d'aborder les constructions identitaires à la fois comme des constructions personnelles et sociales, *comme produits et producteurs de société* » (Biennale, 2023).

Depuis 25 ans, notre programmation de recherche porte sur cette interaction « individu - contexte » pour comprendre l'apprentissage et l'enseignement. Pour appréhender ces thèmes, nos travaux se situent dans une perspective contemporaine explicative de l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes (Cartier et Butler, 2016). En effet, dans les deux cas, l'élève et l'enseignant (l'individu) ont à acquérir de nouvelles connaissances, et ce, dans un contexte multiple. Ceci requiert de leur part de prendre en charge leur apprentissage, c'est-à-dire d'apprendre de manière autorégulée, ce qui constitue un défi pour plusieurs (Berger et Cartier, 2023). Cette perspective d'« apprentissage autorégulé dans des activités complexes » repose ainsi sur l'interaction entre un individu (élève ou enseignant) et un contexte multiple (apprentissage ou enseignement).

Forts de ces assises théoriques, nos travaux abordent cinq angles d'étude, dont le quatrième concerne le développement d'une approche d'innovation pédagogique en formation continue des enseignants au regard de l'apprentissage par la lecture des élèves. Dans cette perspective, l'accent est mis à la fois sur la relation entre l'élève et l'apprentissage par la lecture en classe et entre l'enseignant et l'approche d'innovation pédagogique. L'apprentissage par la lecture chez l'élève est une situation importante pour sa réussite scolaire (Cartier, Langevin et Robert, 2011; Cartier, Contant et Janosz, 2012; O'Reilly et McNamara, 2007) alors que l'approche d'innovation pédagogique est une manière particulière d'aborder la relation enseignement – apprentissage (Legendre, 2005) afin d'introduire la nouveauté en classe chez l'enseignant (Cros, 1999, 2019) dans un but d'amélioration continue.

2. Objectif de la contribution

En ce sens, la communication a pour but développer l'idée qu'apprendre et enseigner est fondamentalement une relation entre un individu et un contexte multiple. Pour ce faire, le cadre théorique de l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes est d'abord présenté, suivi de son exemplification dans le cas de l'apprentissage par la lecture chez l'élève et celui de l'approche d'innovation pédagogique chez l'enseignant. La conclusion insistera sur l'importance de prendre en compte la relation « individu – contexte multiple » afin « d'aborder les constructions identitaires à la fois comme des constructions personnelles et sociales » (Biennale, 2023) autant chez l'élève que chez l'enseignant.

3. Apprentissage autorégulé dans des activités complexes

Dans ce cadre théorique de l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes, la définition de ce concept sera d'abord présentée, suivie de l'explication de la dynamique qui anime ce processus chez l'individu.

3.1 Définition de l'apprentissage autorégulé

Selon une telle perspective contemporaine explicative, « l'apprentissage autorégulé se définit comme un processus dynamique, d'aspects cognitif, métacognitif, motivationnel et stratégique, mobilisé par un individu vers l'atteinte d'un objectif et situé dans un contexte donné » (Zimmerman, 1986). Dans cette interaction individu - contexte, « le processus d'apprentissage autorégulé se conçoit comme un phénomène adaptatif, qui prend sa source dans le bagage de l'[individu] et s'adapte aux divers contextes (Cartier et Butler, 2016) » (Cartier, 2023, p. 94).

Ainsi, en plus de positionner le processus d'apprentissage autorégulé d'un individu comme étant adaptatif (et non développemental ou comme un trait fixe), cette perspective positionne explicitement le rôle joué par le bagage de l'individu dans l'apprentissage pour comprendre cette interaction. Par ailleurs, elle reconnaît la multiplicité du contexte et son influence sur le processus adaptatif de l'individu.

3.2 Dynamique de l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes

L'apprentissage autorégulé dans des activités complexes repose sur la relation entre un individu (processus et bagage) et un contexte, tous deux composés de facteurs multiples interreliés (Cartier et Butler, 2016).

3.2.1 Individu

Dans le cas de l'individu¹, dans un contexte multiple², le processus adaptatif d'apprentissage est individuel et se manifeste de manière cyclique selon diverses phases interreliées (Cartier, 2006). Ainsi, lorsqu'il se trouve en situation d'apprentissage, tout individu mobilise des pensées, des actions et des perceptions qui l'amènent d'abord à interpréter les exigences multiples de l'activité complexe. Fort d'une interprétation qui correspond plus ou moins à l'ensemble des exigences de l'activité, cet individu se donne un ou des objectifs d'apprentissage. La fixation d'objectifs se fait de manière plus ou moins consciente, pour l'ensemble de l'activité et ses différentes tâches. Ces objectifs peuvent être directement liés à ceux de l'activité dans laquelle il est engagé, mais aussi plus ou moins périphériques à ceux-ci, comme privilégier la socialisation avec les pairs au détriment de réaliser l'activité. L'établissement de ces objectifs l'amène à planifier et à gérer la mise en œuvre de stratégies cognitives visant l'atteinte de ses objectifs, par exemple, résumer l'information nouvelle. Dans le cas d'un individu dont l'apprentissage autorégulé est adapté à l'activité à réaliser, il vérifiera l'avancement de son travail et de son apprentissage, s'ajustera, au besoin, et évaluera son travail à la fin de l'activité. Dans ce contexte, il gèrera ses émotions et sa motivation afin de persévérer jusqu'à la réalisation complète de l'activité.

De manière explicitée dans cette perspective, ce processus d'apprentissage - pensée, actions, perceptions - prend sa source dans le bagage de l'individu lorsqu'il entreprend une telle activité. Ce bagage est constitué des acquis de l'individu jusqu'à ce moment et de ses dispositions personnelles (capacités cognitives, intérêt, etc.).

3.2.2 Contexte

Un contexte peut être défini comme « un cadre dans lequel se situe un événement et qui donne les balises pour son interprétation » (traduction libre, Moje et al., 2000). Les situations d'apprentissage vécues par chaque individu sont situées dans de multiples facteurs du contexte : historique, social, culturel, communautaire et scolaire.

¹ élève ou enseignant

² apprentissage par la lecture ou approche d'innovation pédagogique

De manière générale, le contexte historique, culturel, social, communautaire et scolaire dans lequel se trouve un individu influe sur son apprentissage autorégulé (Boekaerts, 2011; McCaslin et Good, 1996; Rueda, 2011). L'école, lieu dans lequel œuvrent les enseignants pour éduquer, instruire, voire socialiser les élèves, peut être régie par les pays (par exemple, France), les régions (par exemple Région wallonne), les provinces (par exemple, Québec et Colombie-Britannique), les cantons (par exemple, Canton de Genève), etc. L'école est en relation dans certains cas avec une commission scolaire ou un service scolaire qui a comme rôles de les soutenir dans l'accomplissement de son mandat de scolarisation (par exemple, Québec). « Dans tous les cas [l'école] représente une société donnée, porteuse d'une histoire, de valeurs, de finalités, et de représentations sociales qui se manifestent à travers le contexte social et communautaire » (Cartier et Butler, 2016, p. 43). Un élève ou un enseignant qui se trouve dans une école ou dans une autre peut avoir à négocier différentes valeurs, exigences et attentes. Ces contextes peuvent offrir la même richesse d'opportunités à apprendre de manière autorégulée. Or, pour apprendre de manière autorégulée, l'élève en classe et l'enseignant en formation continue a besoin de reconnaître et d'apprendre à traiter les attentes situées dans les multiples facteurs du contexte.

3.3 Exemplification de l'apprentissage par la lecture dans des activités complexes chez l'élève

Apprendre par la lecture en ce XXI^e siècle présente un niveau élevé d'exigences pour tout individu. Ceci requiert la plupart du temps de traiter des sources d'information multimodale variée (par exemple, texte écrit, graphique et image) sur support-papier et numérique pour s'informer et acquérir des connaissances afin de réaliser des activités complexes et rester motivé pour ce faire (Cartier, 2007; 2023).

Des exemples de l'apprentissage par la lecture ont déjà été documentés dans divers domaines d'apprentissage au primaire et au secondaire. Par exemple, en univers social au primaire (Martel et al., 2014) et au secondaire (Cartier, Chouinard et Contant, 2011) ; en français au primaire (Cartier, Butler et Bouchard, 2010) et au secondaire (Cartier, Contant et Janosz, 2012 ; Cartier et al., 2018 ; Mourad, 2020); en arts plastiques, français et sciences naturelles au primaire (Cartier et al., 2016) et en sciences naturelles au secondaire (Fournier et Cartier, 2011 ; Russbach, 2018).

3.3.1 Individu

Dans le cas de l'élève (individu), dans le complexe multiple d'apprentissage par la lecture, les diverses phases interreliées et cycliques du processus adaptatif d'apprentissage autorégulé se manifestent généralement ainsi. Lorsqu'il se trouve en situation d'apprentissage par la lecture, l'élève, seul ou avec des pairs, interprète d'abord plus ou moins bien l'ensemble des exigences multiples de l'activité, soient : lire, apprendre, ainsi que réaliser les tâches et la production finale, prendre en charge son apprentissage et gérer sa motivation et ses émotions. Fort de cette interprétation, cet élève se donne un ou des objectifs d'apprentissage (de manière plus ou moins consciente) qui peuvent être directement liés aux exigences de l'activité d'apprendre par la lecture, mais aussi plus ou moins périphériques à ceux-ci, comme vouloir surtout travailler avec les pairs, lire le moins possible et finir le plus vite possible. L'établissement de ces objectifs l'amène à planifier et à mettre en œuvre plus ou moins bien des stratégies cognitives (sélection, organisation et élaboration) pour remplir ces différentes exigences. Il contrôlera la mise en œuvre de ces dernières, s'ajustera, au besoin, de manière plus ou moins efficace. À la fin de l'activité, il autoévaluera, de manière plus ou moins précise, la réalisation de l'activité (Cartier, 2007).

Pour mobiliser un tel processus d'apprentissage par la lecture, l'élève puise dans son bagage. Ce dernier comprend des aspects relativement stables et d'autres plutôt situationnels (Cartier, 2023). D'une part, les aspects relativement stables comprennent des facteurs cognitifs tels que les habiletés cognitives et les compétences langagières et des facteurs affectifs, dont les intérêts. D'autre part, le bagage relativement situationnel est constitué, entre autres, des connaissances du domaine, des connaissances métacognitives, de l'appréciation du contexte, des perceptions motivationnelles, des émotions. Ces aspects stables et situationnels, cognitifs et affectifs, sont interreliés et mobilisés au service du processus d'apprentissage par la lecture de l'élève.

Une étude au secondaire, par exemple, a montré que ce processus individuel peut se comprendre selon quatre « portraits » d'apprentissage par la lecture, quatre orientations d'élèves investis dans une telle activité, et ce, de différents domaines d'apprentissage. Deux des portraits se distinguent de manière statistique : le portrait engagé, confiant, motivé et performant et le portrait d'évitement et peu performant (Butler et al., 2011). Les deux autres portraits étaient : motivé, mais plus ou moins bien engagé, peu confiant et peu performant (élève en difficulté) et confiant, peu engagé et performant (élève qui a peu à apprendre dans l'activité). Comme le processus est individuel et contextuel, ces portraits sont à considérer comme des orientations générales guidant la compréhension de l'apprentissage par la lecture d'élève dans divers contextes.

3.3.2 Contexte

Dans le contextuel multiple de l'apprentissage par la lecture, des aspects historique, social, culturel, institutionnel et scolaire ont été identifiés (Moje et al., 2000). Ces aspects peuvent influencer sur l'apprentissage par la lecture d'un individu en fournissant des lignes directrices guidant son interprétation. Par exemple, sur le plan culturel, des études montrent le lien important à créer dans la formation scolaire entre la littératie et l'identité de l'élève (Keehne et al., 2018).

Le contexte scolaire de la classe planifié et géré par l'enseignant, plus étroitement lié à l'apprentissage par la lecture d'un élève, s'analyse selon la situation d'apprentissage, le soutien et l'évaluation et leur interrelation (Cartier, 2007 ; 2023). La situation d'apprentissage par la lecture se décline selon les activités complexes qui relèvent des domaines d'apprentissage, de même que les sources d'information privilégiées, souvent, multimodales sur support papier et numérique. Le soutien aux diverses phases du processus d'apprentissage par la lecture vient appuyer l'autorégulation de l'élève dans cette activité par l'ajout de tâches réflexives, de pratiques simples telles que l'étayage ou encore d'approches constituées d'un ensemble de tâches ou de pratiques, tel que l'enseignement réciproque.

3.4 Exemplification de l'approche d'innovation pédagogique chez l'enseignant

L'approche d'innovation pédagogique développée dans un but d'amélioration continue des enseignants chez les enseignants a été élaborée, mise à l'essai et évaluée dans le but d'introduire l'apprentissage par la lecture en classe de manière explicite. En effet, cette situation est peu exploitée en classe de français (Jaubert et Rebière, 2011) et seulement dans les pratiques informelles en classe d'autres disciplines (Cartier, 2007). De plus, les formations initiales et continues des enseignants ne traitent généralement pas de cette situation (De Croix, Penneman et Wynn, 2017). Enfin, être placé dans une approche d'innovation pédagogique peut aussi consister en une nouveauté pour les enseignants (Bélanger, et al., 2012), ce qui relève de l'innovation.

Des exemples de mise en œuvre de l'approche d'innovation pédagogique ont déjà été documentés dans divers contextes scolaires. Par exemple, une première version misant sur le changement de pratiques a été mise en œuvre dans deux écoles secondaires (Cartier, Théorêt et Hébert, 2002 ; Théorêt, et al., 2001). A suivi une version ajoutant le soutien à l'apprentissage autorégulé des enseignants dans une école primaire (Cartier, 2009). Ensuite, l'approche a été mise à l'essai selon trois modèles organisationnels dans des commissions scolaires d'une région : menée par la chercheuse (Cartier, Boulanger et Langlais, 2009, par les coordonnateurs pédagogiques (Cartier et al., 2014) et incluant les directions d'école (Cartier et al., 2015). Enfin, l'implantation de la version définitive de l'approche a été réalisée dans deux commissions scolaires de deux régions différentes et ciblant spécifiquement la discipline du français (Cartier et al., 2018).

3.4.1 Individu

Dans le cas de l'enseignant (individu), dans le complexe multiple de l'approche d'innovation pédagogique, les diverses phases interreliées et cycliques du processus adaptatif d'apprentissage autorégulé se manifestent généralement ainsi.

3.4.2 Contexte

De manière générale, le contexte multiple de l'approche d'innovation pédagogique implique des aspects social, culturel, communautaire et scolaire dans lesquels se trouve l'enseignant (Boekaerts, 2011 ; Cartier et Butler, 2016 ; McCaslin et Good, 1996 ; Rueda, 2011). Ces aspects peuvent influencer sur l'innovation pédagogique en fournissant des lignes directrices guidant l'interprétation du contexte par l'enseignant. Dans ce contexte, par ailleurs, se trouve une particularité : une interaction entre le milieu scolaire et un soutien extérieur, soit l'université, ce que Coburn et Penuel (2016) nomment « *Research–practice partnerships in education* ».

Dans le cas de l'approche d'innovation, l'activité complexe d'apprentissage pour les enseignants est la recherche-action. Cette activité représente « un mode général de recherche qui contribue aux préoccupations pratiques des personnes en situation de résolution de problème et à la finalité des sciences sociales dans un cadre éthique réciproquement acceptable (Rapoport, 1970 » (traduction libre, Susman, 1983, p. 95)³. Au terme de trois séries d'études sur diverses formules organisationnelles réalisées, la démarche de recherche-action retenue dans l'approche est structurée en cinq phases : l'interprétation du projet collectif sur l'innovation de l'enseignement au regard de l'apprentissage par la lecture en classe, la mise en commun des connaissances sur le sujet (expérientielles et scientifiques), l'analyse de la situation de classe, selon le portrait des élèves quant à leur point de vue sur leur apprentissage par la lecture dans une activité donnée, obtenue au Questionnaire Apprendre par la lecture (QAPL)⁴, la planification de l'innovation, la mise en œuvre et son appréciation (Cartier, soumis).

Dans cette approche, le soutien à l'apprentissage autorégulé des enseignants est aussi pris en compte comme proposé par plusieurs chercheurs (Cartier, Bouchard et Butler, 2008; Kremer-Hayon et Tillema, 1999; Sancar, Atal et Deryakulu, 2021; Tillema, 2005). Le soutien à l'apprentissage autorégulé lors d'innovations pédagogiques permet aux enseignants de prendre en charge leurs pratiques professionnelles (Desimone, 2009; Fishman et al., 2017; Kremer-Hayon

³ « *contribute to the practical concerns of people in a problematic situation and to the goal of social science within a mutually acceptable ethical framework (Rapoport, 1970) ».*

⁴ Le Questionnaire apprendre par la lecture (QAPL) (référence : site apprendreparlalecture.com, médiathèque. <http://apprendreparlalecture.com/wp-content/uploads/2015/07/QAPL-Site-internet-2016.pdf>)

et Tillema, 1999; Ria, 2016). Le soutien peut être de trois ordres : tâches réflexives, pratiques uniques (par exemple, le questionnement) et approches combinant divers moyens (par exemple, le modelage incluant une présentation, une modélisation, une discussion et une pratique) (Cartier, Butler et Bouchard, 2010). Ces moyens ciblent l'une ou l'autre des phases du processus qui est mobilisé, lequel repose sur le bagage de chacun.

Diverses études ont porté sur les phases de l'analyse de la situation de classe fondée sur le portrait des élèves quant à leur point de vue sur leur apprentissage par la lecture dans une activité donnée, obtenue au QAPL et la planification de l'innovation, ainsi que le soutien aux enseignants (voir Cartier, 2016). Ces phases essentielles à la recherche-action représentent un défi pour plusieurs enseignants (Cartier, Arseneault et Guertin-Baril, 2017; Cartier, et al., 2019).

Conclusion

Cette communication avait pour but de développer l'idée qu'apprendre et enseigner se conçoivent fondamentalement comme une relation entre un individu et un contexte multiple. Pour ce faire, tiré de nos recherches échelonnées sur une période de 25 ans, le cadre théorique de l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes a d'abord été présenté. Ce cadre théorique explicatif, soutenu par la recherche dans le domaine, met en relation l'individu et son contexte multiple. L'exemplification du cadre théorique a ensuite été présentée, d'abord dans le cas de l'apprentissage par la lecture chez l'élève et ensuite dans celui de l'approche d'innovation pédagogique chez l'enseignant.

Ces exemples ont permis d'illustrer la dynamique du processus d'apprentissage autorégulé de l'élève ou de l'enseignant (individu) fondé sur son bagage cognitif et affectif tiré d'expériences et de dispositions personnelles, et ce, lors d'apprentissage par la lecture ou d'approche d'innovation pédagogique (contexte multiple). Ces exemplifications ont démontré l'importance de prendre en compte la relation « individu – contexte multiple » afin « d'aborder les constructions identitaires à la fois comme des constructions personnelles et sociales » (Biennale, 2023) autant chez l'élève que chez l'enseignant.

Références

- Bélangier, J., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I, et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie, numéro thématique sur la gestion et l'appropriation du changement en éducation*, XL(1), 56-75. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-40-1-056_BELANGER.pdf
- Berger, J.-L. et Cartier, S.C. (dir.) (2023). *L'apprentissage autorégulé*. De Boeck supérieur.
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. Dans D. H. Schunk et J. A. Greene (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 422-439). Routledge.
- Biennale 2023 (<https://labiennale-education.eu/la-biennale/biennale-2023>) est un site Web français qui présente le thème et les consignes de son congrès de 2023.
- Cartier, S., Théorêt, M. et Hébert, C. (2002). *Lire pour apprendre : une compétence à maîtriser, mise en œuvre au secondaire*. Rapport remis au ministère de l'Éducation, Soutien à l'École montréalaise, et à l'école Louis-Joseph-Papineau.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : Mieux comprendre et mieux intervenir*. Éditions CEC.

- Cartier, S. C., Bouchard, N. et Butler, D. L. (2008). *Elementary school teacher intervention in self-regulation of “learning through reading” in a school in a disadvantaged area and the quality of students’ participation in LTR activities* [Communication orale]. Congrès de la Société canadienne de l’étude de l’éducation, Vancouver.
- Cartier, S. C. (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 sommaire de recherche remis au Programme de soutien à l’école montréalaise, ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport.
- Cartier, S. C., Boulanger, A. et Langlais, F. (2009). *Développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration*. Rapport remis au Sous-comité de gestion de l’éducation de la Montérégie.
- Cartier, S.C., Butler, D. et 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. https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/4-2010_20101218/04_Cartier.pdf
- Cartier, S. C., Chouinard, R., Contant, H. (2011). Apprentissage par la lecture en milieu défavorisé : stratégies d’adolescents ayant une faible performance à l’activité. *Revue canadienne de l’éducation*, 34(1), 36-64. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/718>
- Cartier, S. C., Contant H., et 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. <https://journals.openedition.org/reperes/145>
- Cartier, S. C., Arseneault, J., Leblanc, P.-M., Mourad, É., Raoui, M. en coll. avec Boulanger, A. (2014). *Apprendre en lisant : développement professionnel de coordonnateurs et conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration, rapport 2008-2010*. Rapport de recherche, Université de Montréal.
- 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^e cycle du primaire au Québec [Présentation orale]. Congrès de l’Association pour le développement de méthodologies d’évaluation en éducation (ADMÉÉ), section Europe, pour le réseau de Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives. Liège, Belgique.
- Cartier, S.C. (2016). Éléments favorables à l’évaluation formative du processus d’apprentissage par la lecture. Dans L. Mottier Lopez et W. Tessaro (dir.), *Le jugement professionnel, au cœur de l’évaluation et de la régulation des apprentissages* (p. 337-367). Peter Lang (collection Exploration).
- Cartier, S.C. et Butler, D.L. (2016). Comprendre et évaluer l’apprentissage autorégulé dans des activités complexes. Dans B. Noël et S.C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l’apprentissage autorégulé* (p. 41 à 54). De Boeck supérieur.
- Cartier, S.C., Arseneault, J. Guertin-Baril, T., et Raoui, M. (2016). Évaluation de l’apprentissage par la lecture : relation complexe et dynamique « personne-contexte ». Dans M. Crahay, P. Detroz, et A. Fagnant (dir.), *L’évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p.111-129). De Boeck supérieur.
- Cartier, S.C., Arseneault, J. et Guertin-Baril, T. (2017). Soutien à l’apprentissage autorégulé en contexte d’apprentissage par la lecture : prise en compte du point de vue des élèves pour planifier et ajuster l’enseignement. Dans S.C. Cartier et L. Mottier Lopez (dir.), *Soutien à l’apprentissage autorégulé en contexte scolaire* (p. 29 à 54). Presses de l’Université du Québec.

- Cartier, S.C., Bélanger, J., Boutin, J.-F. et Martel, V. (2018). *Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture d'enseignants du primaire et du secondaire*. Rapport de recherche remis au Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC), Université de Montréal.
- Cartier, S.C., Martel, V., Russbach, L. Guertin-Baril, T., et Boutin, J.-F. (2019). Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte de lecture multimodale en classe de français : apport de l'évaluation formative, *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 29-46.
- Cartier, S.C. et Martel, V. (2020). Apprentissage autorégulé à la lumière d'un contexte : l'exemple de l'apprentissage par la lecture multimodale en classe de français. Dans S.C. Cartier et J.-L. Berger (dir.), *Prendre en charge son apprentissage. L'apprentissage autorégulé à la lumière des contextes* (p.53-73). L'Harmattan.
- Cartier, S.C. (2023). Perspective contemporaine de l'apprentissage autorégulé situé dans des activités complexes : l'exemple de l'apprentissage par la lecture. Dans J.-L. Berger et S.C. Cartier (dir.), *L'apprentissage autorégulé* (p. 93-117). De Boeck supérieur.
- Cartier, S.C. (soumis). Approche d'innovation pédagogique fondée sur la recherche-action et le soutien à l'apprentissage autorégulé du personnel scolaire. Dans S.C. Cartier, J.-L. Berger et A. Fagnant (dir.), *Apprentissage autorégulé : formation, pratiques et conceptions des enseignants*.
- Coburn, C. E. et Penuel, W. R. (2016). Research–Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational researcher*, 45(1), 7-54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>.
- Cros, F. (1999). L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. *Recherche & Formation*, 31, 127-136. DOI : <https://doi.org/10.3406/refor.1999.1576>
- Cros, F. (2019). L'innovation en éducation : sens et signification. *Carnets de recherche sur la formation*. <https://crf.hypotheses.org/523> .
- De Croix, S., Penneman, J., et Wyns, M. (2017). Concevoir un outil didactique pour enseigner la lecture des textes informatifs au début du secondaire. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, B. Dufays, O. Dezutter, et E. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 217-246). Presses universitaires de Namur.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. DOI: 10.3102/0013189X08331140
- Fishman, E.J., Borko, H, Osborne, J., Gomez, F., Rafanelli, S., Reigh, E., Tseng, A., Million, S. et Berson, E. (2017) A Practice-Based Professional Development Program to Support Scientific Argumentation From Evidence in the Elementary Classroom. *Journal of Science Teacher Education*, 28(3), 222-249, DOI:10.1080/1046560X.2017.1302727
- Fournier, M.-H. et Cartier, S. C. (2011). Effet du modelage accompagné du facilitateur procédural sur les stratégies cognitives d'adolescents ayant une difficulté d'apprentissage lors d'apprentissage par la lecture. *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(1), 85-104. <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2011-v14-n1-ncre041/1008845ar/>
- Jaubert, M., et 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.
- Keehne, C. N. K., Sarsona, M. W., Kawakami, A. J. et AU, K.H. (2018). Culturally Responsive Instruction and Literacy Learning. *Journal of Literacy Research*, 50(2), 141-166.
- Kremer-Hayon, L. et Tillema, H. H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 507-522.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin éditeur.

- Martel, V., Cartier, S. C., et Butler, D. L. (2014). Apprendre par la lecture en sciences humaines au primaire. Dans M. C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regard croisé sur un domaine d'intervention et de recherche* (p. 83-105). Presses de l'Université du Québec.
- McCaslin, M. et Good, T. (1996). *Listening in Classrooms*. Harper Collins Publishers.
- Moje, E.B., Dillon, D.R. et O'Brien, D. (2000). Reexamining Roles of Learner, Text, and Context in Secondary Literacy. *The Journal of Educational Research*, 93(3), 165-180, DOI: [10.1080/00220670009598705](https://doi.org/10.1080/00220670009598705)
- Mourad, É. (2020). Apprentissage autorégulé en contexte de lecture en classe de français : vécu de trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Dans S.C. Cartier et J.-L. Berger (dir.), *Prendre en charge son apprentissage. L'apprentissage autorégulé à la lumière des contextes* (p. 65-81). L'Harmattan.
- O'Reilly, T et McNamara, D. S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional "high-stakes" measures of high school students' science achievement. *American Educational Research Journal*, 44(1), 161–196. <https://doi.org/10.3102/0002831206298171>
- Ria, L. (2016). Apprendre du développement professionnel des enseignants débutants. Dans V. Lussier Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 49-61). Presses universitaires de France.
- Rueda, R. (2011). *The 3 Dimensions of Improving Student Performance: Finding the Right Solutions to the Right Problems*. Teachers College Press.
- Russbach, L. (2018). Apprendre par la lecture au secondaire : relation entre l'intervention pédagogique de l'enseignant avec un regard sur la multimodalité et l'interprétation des exigences de l'activité dans le processus d'apprentissage par la lecture [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21222>
- Sancar, R., Atal, D. et Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.021.103305>
- Tillema, H. H. (2005). Miroirs de l'autorégulation de l'apprentissage : les dilemmes des formateurs d'enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 111-131.
- Théorêt, M., Cartier, S., Garon, R. et Hébert, C. (2001). Processus de *changement chez les enseignantes et les enseignants engagés dans la recherche collaborative* « Lire pour apprendre ». Rapport remis au ministère de l'Éducation, Soutien à l'École montréalaise.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307–313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)