

**AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES ET DÉVELOPPEMENT  
PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS DANS UNE ÉCOLE PRIMAIRE  
EN MILIEU DÉFAVORISÉ**

**RAPPORT DE LA PREMIÈRE ANNÉE DE RECHERCHE ACTION  
EN COLLABORATION MENÉE À L'ÉCOLE JULES-VERNE**

**Rapport de recherche présenté au  
Programme de soutien à l'École montréalaise  
du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport  
dans le cadre de l'Initiative de Recherche Appliquée (IRA)  
2006-2007**

**Sylvie C. Cartier, Ph.D.  
Professeure  
Université de Montréal**

**Nancy Bouchard, M.Éd.  
Enseignante ressource  
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île**

**en collaboration avec  
Isabelle De Sève, Hélène Contant, Anne Smith, Karine Morin et Marie-Pierre Durant  
assistantes de recherche**

**Université de Montréal  
Octobre 2007**

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES .....	IV
LISTE DES TABLEAUX .....	V
SOMMAIRE .....	VII
REMERCIEMENTS .....	XIII
CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	1
PROBLÉMATIQUE .....	1
CADRE THÉORIQUE.....	5
Le modèle <i>Apprentissage autorégulé dans des situations scolaires</i> .....	5
Une intervention sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture mise en place dans une école primaire en milieu défavorisé .....	11
Évolution de la situation d'apprentissage par la lecture .....	11
Pratiques pédagogiques visant à soutenir l'élève lors de l'apprentissage par la lecture.....	14
Principaux constats de 2001 à 2004 .....	16
OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	16
ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES .....	17
Type d'étude.....	17
Participants .....	17
Démarche de l'étude.....	18
Outils de la recherche et méthodes d'analyse .....	18
RÉSULTATS .....	18
Description de l'intervention sur l'autorégulation de l'APL mise en œuvre par les enseignants auprès d'élèves de deuxième et troisième cycles du primaire.....	19
Description des situations d'APL aux deux cycles du primaire .....	19

Pratique de soutien de l'autorégulation de l'APL.....	49
Description des pratiques pédagogiques de soutien à l'élève maintenues après l'intervention par les enseignants des deux cycles .....	54
Description des modalités de la démarche de développement professionnel offertes aux enseignants des deux cycles.....	56
déscription de l'expérience vécue par les élèves de deuxième et troisième cycle lors de l'intervention sur l'autorégulation de l'APL .....	60
L'autorégulation de l'APL des élèves de deuxième cycle.....	60
L'autorégulation de l'APL des élèves de troisième cycle .....	70
DISCUSSION.....	79
CONCLUSION .....	80
Apports, limites scientifiques et perspectives futures .....	82
Apports pédagogiques et perspectives futures.....	83
RÉFÉRENCES .....	85
ANNEXE.....	90
Annexe 1. Outils d'évaluation et méthodes d'analyse .....	91

## LISTE DES FIGURES

Figure 1	Un modèle de l'apprentissage autorégulé dans des situations scolaires (Butler et Cartier, 2004; Cartier et Butler, 2004).....	7
Figure 2	Fréquence moyenne de mention de la stratégie <i>Prendre en note les informations importantes</i> aux trois moments de l'intervention .....	62
Figure 3	Fréquence moyenne de mention de la stratégie <i>Regrouper les informations par sous-titre</i> aux trois moments de l'intervention.....	62
Figure 4	Fréquence moyenne de mention de la stratégie <i>Faire une toile d'araignée qui représente les informations</i> aux trois moments de l'intervention.....	62
Figure 5	Fréquence moyenne de mention de la stratégie <i>Faire un tableau qui représente les informations</i> aux trois moments de l'intervention.....	63

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1	Ajustements de la situation d'APL suite au travail de développement en équipe cycle de 2000 à 2006 .....	13
Tableau 2	Ajustement des pratiques de soutien des élèves au regard de l'APL suite au travail de développement en équipe cycle de 2000 à 2006 .....	15
Tableau 3	Répartition des participants à l'étude selon les catégories de personnels et les élèves .....	18
Tableau 4	Activités d'évaluation et d'intervention .....	18
Tableau 5	Caractéristiques de l'ensemble des activités d'APL planifiées.....	21
Tableau 6	Caractéristiques des occasions de l'ensemble des activités d'APL .....	22
Tableau 7	Caractéristiques des textes de référence pour l'ensemble des activités d'APL.....	22
Tableau 8	Description des trois situations d'apprentissage par la lecture au deuxième cycle.....	23
Tableau 9	Description des activités d'APL planifiées et ajustées au deuxième cycle du primaire.....	24
Tableau 10	Description des occasions d'APL planifiées et ajustées au deuxième cycle du primaire.....	30
Tableau 11	Description des textes choisis dans les activités d'APL planifiées et ajustées au deuxième cycle du primaire.....	31
Tableau 12	Description des trois situations d'APL du troisième cycle du primaire .....	34
Tableau 13	Description des activités d'APL planifiées et ajustées au troisième cycle du primaire.....	36
Tableau 14	Description des occasions d'APL planifiées et ajustées au troisième cycle du primaire.....	43
Tableau 15	Description des textes de référence lors de l'APL planifiées et ajustées au troisième cycle du primaire.....	44
Tableau 16	Projets d'APL par cycle, nombres d'enseignants impliqués et libérations .....	57

Tableau 17	Situations d'APL selon les changements d'enseignant et le soutien de l'enseignante ressources .....	58
Tableau 18	Mobilité du personnel selon chacun des cycles au cours de la mise en œuvre de la situation d'APL ainsi que les interventions de l'enseignante ressource .....	59
Tableau 19	Comparaison de recours aux stratégies cognitives des élèves de deuxième cycle selon les trois moments de l'intervention (avant, pendant et deux mois après) .....	61
Tableau 20	Décrire l'autorégulation des élèves de deuxième cycle dans le cadre des projets de l'APL.....	65
Tableau 21	Comparaison de recours facteurs d'APL d'élèves de troisième cycle selon les trois moments de l'intervention (avant, pendant et deux mois après) .....	70
Tableau 22	Décrire l'autorégulation des élèves de troisième cycle dans le cadre des projets de l'APL .....	73
Tableau 23	Facteurs d'APL tirés de l'analyse factorielle exploratoire.....	93
Tableau 24	Catégories de questions, description et exemple de question dans le journal de bord.....	95

## SOMMAIRE

En milieu défavorisé, il est reconnu que les élèves ont une vision du monde différente, bien qu'ils aient des capacités d'apprentissage équivalentes aux élèves d'autres milieux (Drolet, 1993). Les défis des enseignants qui œuvrent dans ce milieu consistent à adapter leur enseignement aux caractéristiques de ces élèves, mais aussi à les éveiller et à les sensibiliser à d'autres réalités afin d'avoir une vision du monde élargie (Drolet, 1993; MEQ, 2001). Une façon d'aider ces élèves à ouvrir leurs perspectives à d'autres réalités, entre autres pour le développement de leur bagage de connaissances, consiste à intervenir sur leur capacité à autoréguler leur apprentissage et leur travail scolaire (Butler, 1998; Cartier 2003b; Cartier et Théorêt, 2001, 2002; Zimmerman, 2000). Le manque d'expérience sociale d'apprentissage est reconnu comme étant un facteur important d'explication des difficultés à autoréguler l'apprentissage (Zimmerman, 2000). En effet, l'autorégulation de l'apprentissage pose problème quand elle est non enseignée, non modelée ou non renforcée dans les familles ou dans les communautés (Zimmerman, 2000).

À l'école, les capacités à autoréguler l'apprentissage sont sollicitées dans la situation d'apprentissage essentielle pour la réussite scolaire, il s'agit de l'apprentissage par la lecture (APL) (Barton, 1997; Ciborowski, 1995; Ellis et Lenz, 1990; Laparra, 1991; Lindberg, 2003; Vacca, 1998). Depuis 2002, à l'école primaire Jules-Verne, située en milieu défavorisé urbain, une intervention sur l'autorégulation de l'apprentissage fondée sur une démarche de développement professionnel est en développement. En 2006, elle regroupe tous les enseignants, orthopédagogues et enseignants ressources des deuxième et troisième cycles de l'école.

Compte tenu de l'expérience unique vécue dans cette école, les objectifs de la présente étude consistent à : 1) décrire l'intervention mise en place sur l'autorégulation de l'APL des élèves par des enseignants de deuxième et troisième cycles du primaire et 2) à décrire l'expérience vécue par leurs élèves sur le plan de leur autorégulation de l'APL.

Afin de répondre aux objectifs de recherche, le modèle *Apprendre en lisant* a été utilisé (Cartier, 2007). L'apprentissage par la lecture (APL) est « une 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). Il s'agit donc à la fois d'une situation organisée par l'enseignant et d'un processus activé par l'élève qui lui permet de lire, de comprendre, d'apprendre, de s'autoréguler, d'éprouver des émotions positives et d'être motivé. Le modèle de l'APL a servi à préciser les caractéristiques du processus d'APL des élèves de même que des interventions mises en place. Le processus d'APL de l'apprenant se déroule en cycles et comprend huit composantes principales : affectives (émotions), motivationnelles (perceptions de sa compétence, de la valeur et du contrôle de l'activité), cognitives (connaissances du sujet, expériences, stratégies et intentions) et métacognitives (stratégies d'autorégulation et connaissances de l'activité) ainsi que l'histoire scolaire de l'apprenant (intérêts et connaissances antérieures). Le modèle d'APL précise aussi les interventions qui ont une influence sur le processus, lesquelles sont de deux ordres : les situations d'APL mises en place qui guident les apprenants dans leurs apprentissages (incluant les activités proposées, les occasions de les faire, les textes lus et les domaines d'apprentissage de référence) de même que leurs pratiques de soutien au processus d'APL des élèves.

En vue de répondre aux objectifs de l'étude et forte de ce cadre théorique, la présente recherche est descriptive. Elle consiste à décrire les interventions mises en œuvre par les enseignants sur l'autorégulation de l'APL en classe et l'expérience vécue par les élèves dans cette intervention. Bien que les 15 enseignants des deux derniers cycles, la direction d'école et certains intervenants scolaires de l'école Jules-Verne, aient participé à l'intervention sur l'autorégulation de l'APL en classe, pour la présente étude, les éléments d'information relatifs aux 11 enseignants qui ont complété l'intervention ont été analysés, dont cinq de deuxième cycle et six de troisième cycle.

La démarche de l'étude s'est déroulée en cinq temps, de septembre 2006 à mai 2007 : 1) introduction, 2) planification de l'intervention, 3) réalisation de l'intervention, 4) évaluation de l'intervention et 5) évaluation du maintien des interventions des enseignants et de l'APL des élèves. Les données ont été collectées à partir de questionnaires, de journaux de bord, d'entrevues et de dossiers d'apprentissage et les méthodes d'analyses sont qualitatives et quantitatives.

## RÉSULTATS

En réponse au premier objectif de l'étude, décrire l'intervention mise en place sur l'autorégulation de l'APL des élèves par des enseignants de deuxième et troisième cycles du

primaire, trois analyses ont été effectuées : les situations d'APL, les pratiques de soutien à l'APL et les modalités de développement professionnel des enseignants.

Six différentes situations d'APL ont été vécues à l'école Jules-Verne en 2006-2007. En lien avec le modèle *Apprendre en lisant*, les constats de l'ensemble des situations d'APL montrent qu'elles portaient principalement sur le domaine d'apprentissage des langues, le « français langue d'enseignement », dont les compétences ciblées étaient celles de « lire des textes variés », « écrire des textes variés » et « communiquer oralement » (MÉQ, 2001). Certains projets intégraient aussi d'autres domaines d'apprentissage, tels que les sciences et la technologie, l'univers social et les arts. Les résultats montrent aussi que dans toutes les situations, les activités planifiées proposaient des tâches qui couvraient l'ensemble des critères d'une réelle activité d'APL, soit la pertinence, la complexité et l'aspect motivant. L'analyse de la structure d'intervention sur une période de quatre à six semaines, de même que l'intégration des tâches avec d'autres activités, montrent que les occasions d'APL ont été nombreuses pour cette période. Enfin, les textes qui ont été planifiés pour les lectures étaient partiellement en lien avec le thème des activités – ils portaient davantage sur des éléments de contenu – et les structures de contenu étaient diversifiées. Un défi important à relever dans la planification d'APL au primaire est la quête de textes pertinents.

Au sujet du maintien des situations d'APL après l'intervention, l'information partielle obtenue montre, en général, que la grande majorité des enseignants des deux cycles ont mentionné avoir maintenu des tâches en lien avec les activités d'APL qui respectent les critères de qualité, soit la pertinence, la complexité et le caractère motivant. Toutefois, c'est au deuxième cycle que les enseignants ont davantage mentionné avoir maintenu ces tâches après l'intervention et elles réfèrent davantage à l'autorégulation de l'apprentissage en général (ex. : faire mobiliser les connaissances antérieures des élèves), plutôt qu'à la situation spécifique d'APL (ex. : faire vraiment lire les élèves). Enfin, le transfert dans d'autres situations d'apprentissage a été constaté chez quelques enseignants.

Pour ce qui est des pratiques pédagogiques des enseignants utilisées pour soutenir les élèves dans l'autorégulation de l'APL, celles qui ont été planifiées et mises en œuvre lors de l'intervention sont assez semblables aux deuxième et troisième cycles. L'analyse effectuée à partir du modèle

*Apprendre en lisant* permet de constater que les pratiques de soutien au processus d'APL ciblaient principalement les objectifs personnels et leur gestion, les émotions, les connaissances antérieures sur le sujet et le thème de l'activité, les stratégies de mise en œuvre, de contrôle et d'ajustement et la performance. Au deuxième cycle, les pratiques pédagogiques mettent aussi l'accent sur la mobilisation des connaissances antérieures des élèves sur leurs stratégies cognitives et d'autorégulation.

Cette analyse, effectuée à partir du modèle *Apprendre en lisant*, permet aussi d'identifier que certaines composantes du processus d'APL des élèves reçoivent moins de soutien, soit la mobilisation des connaissances antérieures sur l'activité et les structures du texte, les perceptions relatives à la motivation des élèves, l'interprétation des exigences de l'activité de même que leur contrôle et ajustement, la planification des stratégies cognitives, d'autorégulation et d'auto-motivation de même que la prise en charge de l'autorégulation de leur apprentissage.

Au sujet du maintien des pratiques de soutien à l'APL après l'intervention, l'information partielle obtenue montre, en général, qu'elles sont assez nombreuses et diversifiées au troisième cycle. Toutefois, peu d'enseignants mentionnent les mettre en œuvre. Au deuxième cycle, les pratiques sont peu nombreuses, peu diversifiées et peu d'enseignants mentionnent y recourir. Compte tenu du peu d'informations disponibles sur cet aspect, d'autres analyses sont à réaliser.

Pour mettre en œuvre cette intervention à l'école Jules-Verne, les modalités de la démarche de développement professionnel offertes aux enseignants des deux cycles se sont réalisées en cinq phases : 1) la mobilisation des connaissances antérieures, émotion, motivation des enseignants, 2) l'interprétation des exigences de l'APL, objectifs personnels 3) la planification de l'intervention, 4) la mise en œuvre, le contrôle et les ajustements de l'intervention, 5) l'autoévaluation des pratiques et analyse des effets sur les élèves et 6) le bilan et l'analyse du maintien.

En réponse au deuxième objectif de l'étude, décrire l'expérience vécue par les élèves de deuxième et troisième cycles du primaire sur le plan de leur autorégulation de l'APL, les résultats sont présentés selon le cycle d'appartenance. Au deuxième cycle, les résultats obtenus au questionnaire *Lire pour apprendre* montrent que les élèves mentionnent recourir davantage à quatre des sept stratégies cognitives évaluées pendant l'intervention ou deux mois après la fin de celle-ci, comparativement au moment précédant l'intervention. Ces stratégies sont principalement

celles de la catégorie « Organisation ». Ces résultats montrent donc que l'expérience vécue par les élèves au regard de l'intervention sur l'autorégulation de l'APL s'est continuée au-delà de la période réservée pour la réalisation des projets spécifiques, soit par une augmentation de la fréquence de mention des recours aux stratégies, soit par le maintien. En complément à ces résultats, l'analyse des dossiers d'apprentissage de 12 élèves montre que la plupart d'entre eux ont réalisé des tâches qui ont mobilisé leurs connaissances antérieures sur les stratégies et sur le sujet à l'étude, ils se sont exprimés sur leurs émotions, ont mise en œuvre, contrôlé et ajusté des stratégies cognitives et contrôlé leur performance.

Au troisième cycle, les résultats à cette intervention montrent que les élèves mentionnent davantage recourir au facteur regroupant les stratégies cognitives d'élaboration, de sélection et de répétition pendant l'intervention et deux mois après. Une tendance de changement est aussi observée pour le facteur « stratégies cognitives d'organisation », mais seulement pendant l'intervention. En complément à ces résultats, l'analyse des dossiers d'apprentissage de 14 élèves montre que la plupart d'entre eux ont réalisé des tâches qui leur ont permis de s'exprimer sur leurs émotions, ils ont mise en œuvre, contrôlé et ajusté des stratégies cognitives et des stratégies de gestion des ressources et ils ont contrôlé et autoévalué leur performance.

Aux deuxième et au troisième cycles, les élèves ont expérimenté différents cycles d'autorégulation des stratégies cognitives en lien avec leur objectif et leur performance à travers différentes tâches d'APL données. Les résultats obtenus auprès des élèves sont en lien de cohérence avec les situations d'APL et les pratiques de soutien mises en œuvre.

L'intervention développée à l'école Jules-Verne est donc d'un apport certain pour ces élèves issus de milieu défavorisé. Cette expérience respecte d'abord les caractéristiques personnelles reconnues de ces élèves par la prise en compte de leur représentation du monde, plutôt centrée sur le temps présent et sur le besoin de réaliser des expériences concrètes pour apprendre. En effet, les situations d'apprentissage proposées offraient de nombreuses tâches concrètes d'apprentissage bien découpées qui devaient être complétées à certains jours de la semaine. De plus, l'intervention a permis d'éveiller les élèves et de les sensibiliser à d'autres réalités afin d'avoir une vision du monde élargie. En effet, l'intervention structurée en cycles et réalisée sur une période de quatre à six semaines a permis aux élèves de vivre une expérience les sortant de leur

repère du présent. Ils ont fondé leurs actions sur les expériences passées et se sont projetés dans le futur pour contrôler et ajuster leurs stratégies cognitives. Dans cette intervention, les enseignants ont relevé le défi d'offrir aux élèves une expérience sociale d'autorégulation de l'apprentissage. Ils ont amélioré leur processus cognitif d'APL et les changements se sont maintenus dans le temps.

Pour la suite du développement de l'intervention sur l'autorégulation, dans le but de favoriser l'ensemble des composantes du processus d'APL tel que présenté dans le modèle *Apprendre en lisant*, certaines pratiques de soutien pourraient être ajoutées. En effet, aux pratiques soutenant déjà l'établissement d'objectifs personnels, de même que le contrôle et l'ajustement des stratégies et de la performance, l'ajout de celles demandant à l'élève d'interpréter des exigences de l'activité et de prendre en charge le cycle d'autorégulation aideraient à favoriser le transfert des acquis dans d'autres situations d'apprentissage. De plus, une attention particulière pourrait aussi être apportée aux aspects motivationnels de l'élève dont la perception de la valeur de l'APL ou encore celle de compétence. Ces perceptions sont une des conditions essentielles à l'engagement de l'élève dans la tâche, en plus de son portrait des stratégies et des situations d'apprentissage de qualité.

## **REMERCIEMENTS**

Nous souhaitons souligner la collaboration exceptionnelle de l'ensemble des participants à cette étude. À l'école Jules-Verne, nous remercions la directrice adjointe, l'enseignante ressource, les enseignants, les orthopédagogues, les élèves qui ont accepté de participer à cette recherche ainsi que leurs parents. Leur aide a été très précieuse. Nous tenons également à remercier l'équipe de l'Université de Montréal : Louise Simard, Vierginat André, Rania Abdo qui ont collaboré à différentes étapes de la recherche. Enfin, merci à Huguette Caron et Gérard Bouchard pour leur présence et leur engagement lors des activités à l'école et pour la réalisation du matériel de diffusion.

## **CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

La présente étude s'inscrit à l'intérieur des orientations du Programme de soutien à l'école montréalaise. Elle correspond plus spécifiquement à ses deux principales orientations (PSEM, 2003), soit soutenir la réussite personnelle et la réussite des apprentissages chez l'ensemble des élèves issus de milieux défavorisés en tenant compte de leurs caractéristiques, tout en contribuant à la mise en place d'une communauté éducative engagée. Les mesures ciblées par cette demande sont, principalement, la première (intervention adaptée), la deuxième (développement de la compétence à lire) et la quatrième mesure (le développement professionnel de la direction et de l'équipe-école).

## **PROBLÉMATIQUE**

En milieu défavorisé, il est reconnu que les élèves ont une vision du monde différente, bien qu'ils aient des capacités d'apprentissage équivalentes aux élèves d'autres milieux (Drolet, 1993). Leurs différences résident principalement dans leur héritage génétique et leur milieu familial (MEQ, 2001). Ces deux aspects « marquent singulièrement la vision du monde de l'élève, sur le registre de l'affect et des modes d'appréhension de la réalité » (p. 6-7). La culture dite « familiale » de ces élèves se définit par les facteurs économiques ou la nature du travail effectué par les parents (Grootaers, 1984). Cette culture familiale influe sur leurs modes de relations interpersonnelles et leur organisation du temps et de l'espace. Au plan de leurs caractéristiques personnelles, ces élèves ont un faible bagage de connaissances, un rapport sociétaire oral centré sur l'action et sur le présent, de même qu'une valorisation de la coopération (Drolet, 1993). Les défis des enseignants qui œuvrent en milieu défavorisé consistent à adapter leur enseignement aux caractéristiques de ces élèves, mais aussi à les éveiller et à les sensibiliser à d'autres réalités afin d'avoir une vision du monde élargie (Drolet, 1993; MEQ, 2001).

Une façon d'aider ces élèves à ouvrir leurs perspectives à d'autres réalités, entre autres pour le développement de leur bagage de connaissances, consiste à intervenir sur leur capacité à autoréguler leur apprentissage et leur travail scolaire (Butler, 1998; Cartier 2003b; Cartier et Théorêt, 2001, 2002; Zimmerman, 2000). La capacité à s'autoréguler est l'une des conditions de

la réussite scolaire (Bouffard et Bordeleau, 1997; Cartier, 2003a) qui aideront les élèves à réussir leurs examens, leurs cours et à obtenir leur diplôme.

L'autorégulation de l'apprentissage vise l'atteinte d'objectifs personnels de l'élève par la planification et l'adaptation cyclique de ses pensées, actions et émotions (Zimmerman, 2000). Cette capacité d'autorégulation de l'apprentissage vaut pour tous les élèves à l'école, en autant que la situation scolaire le demande. En effet, Perry (1998), en étudiant le fonctionnement d'élèves du début du primaire, a montré que l'autorégulation n'est pas une question d'âge, mais bien une question de réponse aux exigences des situations d'apprentissage.

Or à l'école, les capacités à autoréguler l'apprentissage sont sollicitées dans différentes situations scolaires qualifiées de complexes (Perry, 1998; Perry, VandeKamp, Mercer et Nordby, 2002), dont la réalisation de projets et la résolution de problèmes. Parmi toutes les situations que les élèves ont à réaliser (Weinstein, 1994), l'une d'entre elles se démarque par son importance pour la réussite aux examens et aux cours : l'apprentissage par la lecture (APL) (Barton, 1997; Ciborowski, 1995; Ellis et Lenz, 1990; Laparra, 1991; Lindberg, 2003; Vacca, 1998). L'apprentissage par la lecture est à la fois une situation organisée par l'enseignant et un processus activé par l'élève qui lui permettent de lire, de comprendre, d'apprendre, d'autoréguler l'apprentissage, d'éprouver des émotions positives et d'être motivé. En somme, cette ouverture des élèves à d'autres réalités leur demande de passer d'un rapport sociétaire centré sur l'action vers la réflexion, de l'oral vers l'écrit.

Des chercheurs ont montré que plusieurs élèves éprouvent des difficultés à s'autoréguler à l'école. Zimmerman (2000) qualifie ces difficultés d'autorégulation de « naïves » lorsque le discours métacognitif des élèves est rétroactif plutôt que proactif. Dans ce cas, ces derniers sont inefficaces pour se donner un but préalable au travail ou à l'apprentissage, pour faire une planification stratégique ou pour donner un sens à leur projet personnel d'étude ou d'apprentissage afin de progresser continuellement. Ces élèves manquent d'informations de base pour évaluer leur performance souvent inadéquate et doivent compenser en se comparant à leurs pairs. Cette comparaison sociale peut les amener à renforcer leur idée que les causes de succès sont attribuables aux habiletés et non aux efforts. Enfin, ils vivent de l'insatisfaction et ont des réactions défensives face à leurs performances. De plus, Butler (1998) a constaté que les élèves

ayant des difficultés à s'autoréguler éprouvaient souvent des problèmes à interpréter les exigences de l'activité. Beck et McKeown (1991), pour leur part, ont montré que des difficultés en lecture chez certains élèves du primaire se produisaient autour du deuxième cycle du primaire, moment où la situation d'apprentissage par la lecture est introduite. Les problèmes de l'apprentissage des élèves, principalement étudiés au secondaire, semblent donc être autant cognitifs, affectifs et comportementaux.

Dans le cas spécifique de l'apprentissage par la lecture en milieu défavorisé, la plupart des recherches au Québec ont été effectuées au secondaire, dont deux en classe de cheminement particulier (Cartier, 2002b, 2004) et cinq en classe ordinaire (Cartier, 2003a, sous presse; Cartier, Janosz et Butler, 2005; Cartier et Théorêt, 2001, 2002). Entre autres, Cartier, Butler et Janosz (2006) ont montré que 80 % des élèves de classe ordinaire en milieu défavorisé ont un profil d'apprentissage par la lecture problématique. Ces élèves ont une représentation inadéquate de l'activité (centrée surtout sur la lecture et la compréhension et moins sur l'apprentissage), ils mentionnent recourir à des stratégies cognitives et d'autorégulation utiles (relire, vérifier l'apprentissage), alors que d'autres sont inadéquates (lire le texte en premier et remettre le travail sans réviser) et lacunaires (résumer, schématiser, faire un plan). Sur le plan des émotions et de la motivation, ces élèves sont assez positifs quant à leur perception de compétence, sauf pour ce qui est de se souvenir des éléments d'information lus. Par contre, ils trouvent l'activité « peu souvent » intéressante. Enfin, plus de 30 % d'entre eux vivent de l'inquiétude ou de l'anxiété dans cette situation.

Dans une étude comparant le portrait d'apprentissage par la lecture des élèves en classe ordinaire à ceux en classe spécialisée de différents milieux socioéconomiques, des différences ont été observées en faveur des premiers au détriment des deuxièmes (Cartier, 2006). Les élèves en classe spécialisée mentionnent davantage recourir à l'aide d'autrui, vouloir lire le moins possible et travailler avec leurs amis. Des différences selon le genre apparaissent aussi en faveur des filles. Par exemple, elles mentionnent davantage recourir à des stratégies de lecture et de relecture, tandis que les garçons rapportent plus utiliser des stratégies d'évitement, dont vouloir finir le plus vite possible et abandonner lorsqu'ils éprouvent des problèmes. Dans ces différences de genre, il faut mentionner que les stratégies rapportées davantage par les filles ne sont toutefois pas celles

reconnues comme étant les plus efficaces pour apprendre en lisant (planifier, résumer, faire des liens). Comment peut-on expliquer les difficultés à autoréguler les apprentissages ?

Quatre types de facteurs peuvent expliquer ces difficultés : la démotivation, les problèmes d'humeur, les troubles d'apprentissage et le manque d'expérience sociale d'apprentissage (Zimmerman, 2000). D'abord, la démotivation est un problème important qui peut expliquer les difficultés des élèves à s'autoréguler. L'autorégulation de l'apprentissage demande, de la part des élèves, qu'ils analysent la tâche, se fixent des buts et gèrent la réalisation de l'apprentissage et de l'activité. Un élève dont le niveau de motivation est faible aura tendance à ne pas s'engager dans l'activité (Viau, 1994). Cet élève peut ne pas en percevoir la valeur, se demander s'il a la compétence requise pour la faire et se questionner sur le contrôle qu'il a sur la tâche. De plus, les problèmes d'humeur, comme la dépression, peuvent nuire aux capacités des personnes à autoréguler leur apprentissage. Il s'agit d'un « ensemble des dispositions, des tendances dominantes qui forment le tempérament, le caractère » (Le Petit Robert, 2001). Ces difficultés peuvent causer des problèmes majeurs de dysfonctionnement en autorégulation. Les troubles d'apprentissage sont le troisième facteur qui peut expliquer les problèmes d'autorégulation de l'apprentissage. Les troubles d'apprentissage qui semblent avoir des origines neurologiques se manifestent par des problèmes de traitement de l'information (AQETA, 2002). Ces problèmes peuvent se manifester dans l'apprentissage d'habiletés spécifiques telles que la lecture et l'écriture, puis dans des domaines plus généraux tels que l'autorégulation de l'apprentissage et la gestion du temps.

Enfin, le quatrième facteur qui peut expliquer des difficultés à autoréguler l'apprentissage est le manque d'expérience sociale d'apprentissage (Zimmerman, 2000). L'autorégulation de l'apprentissage pose problème quand elle est non enseignée, non modelée ou non renforcée dans les familles ou dans les communautés (Zimmerman, 2000). Dans ces cas, une insuffisance de stratégies d'autorégulation est observée chez les apprenants, ce qui peut amener des problèmes à gérer l'apprentissage et à réaliser l'activité. En milieu familial, plusieurs manques sont observés dans le bagage de connaissances et d'expériences des individus, de même que dans la pertinence des interventions éducatives et dans le suivi des activités sociales et de stimulation intellectuelle (discussion, échange d'idées). En milieu scolaire défavorisé, certains manques peuvent aussi être identifiés dont un enseignement magistral prédominant sur les activités complexes, une absence

d'intervention systématique sur les stratégies d'autorégulation (Cartier et Théorêt, 2001, 2002), une planification et des évaluations rigides des activités et une implication des parents seulement aux moments d'évaluation ou lors d'un comportement négatif (Bouchard, 2000).

Pour les élèves en milieu défavorisé, il importe donc de leur fournir des expériences sociales qui leur permettront d'autoréguler efficacement leur travail et leurs apprentissages scolaires, notamment lorsqu'ils apprennent en lisant. Pour donner des expériences sociales d'apprentissage de l'autorégulation de l'apprentissage aux élèves, à l'école Jules-Verne, une approche de formation sur l'autorégulation de l'apprentissage fondée sur une démarche de développement professionnel est en développement depuis 2002. Dans cette première année de recherche, les deux questions qui se posent sont au regard de cette approche de formation développée par les enseignants depuis cinq ans : Quels sont les interventions mises en place par les enseignants de deuxième et troisième cycles au regard de l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture ? Comment leurs élèves autorégulent-ils leur apprentissage par la lecture dans cette approche ?

## **CADRE THÉORIQUE**

Afin de répondre aux questions de recherche, le cadre théorique présentera d'abord le modèle *Apprentissage autorégulé dans des situations scolaires* suivi de l'approche de formation développée pour favoriser l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves.

### **LE MODÈLE APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ DANS DES SITUATIONS SCOLAIRES**

Le modèle *Apprentissage autorégulé dans des situations scolaires* (Butler et Cartier, 2005; Cartier et Butler, 2004) est utilisé pour préciser la situation d'apprentissage par la lecture, le processus d'apprentissage des élèves dans cette situation, de même que les interventions mises en place pour les guider. D'abord, il convient de définir ce qu'est l'autorégulation de l'apprentissage et l'apprentissage par la lecture.

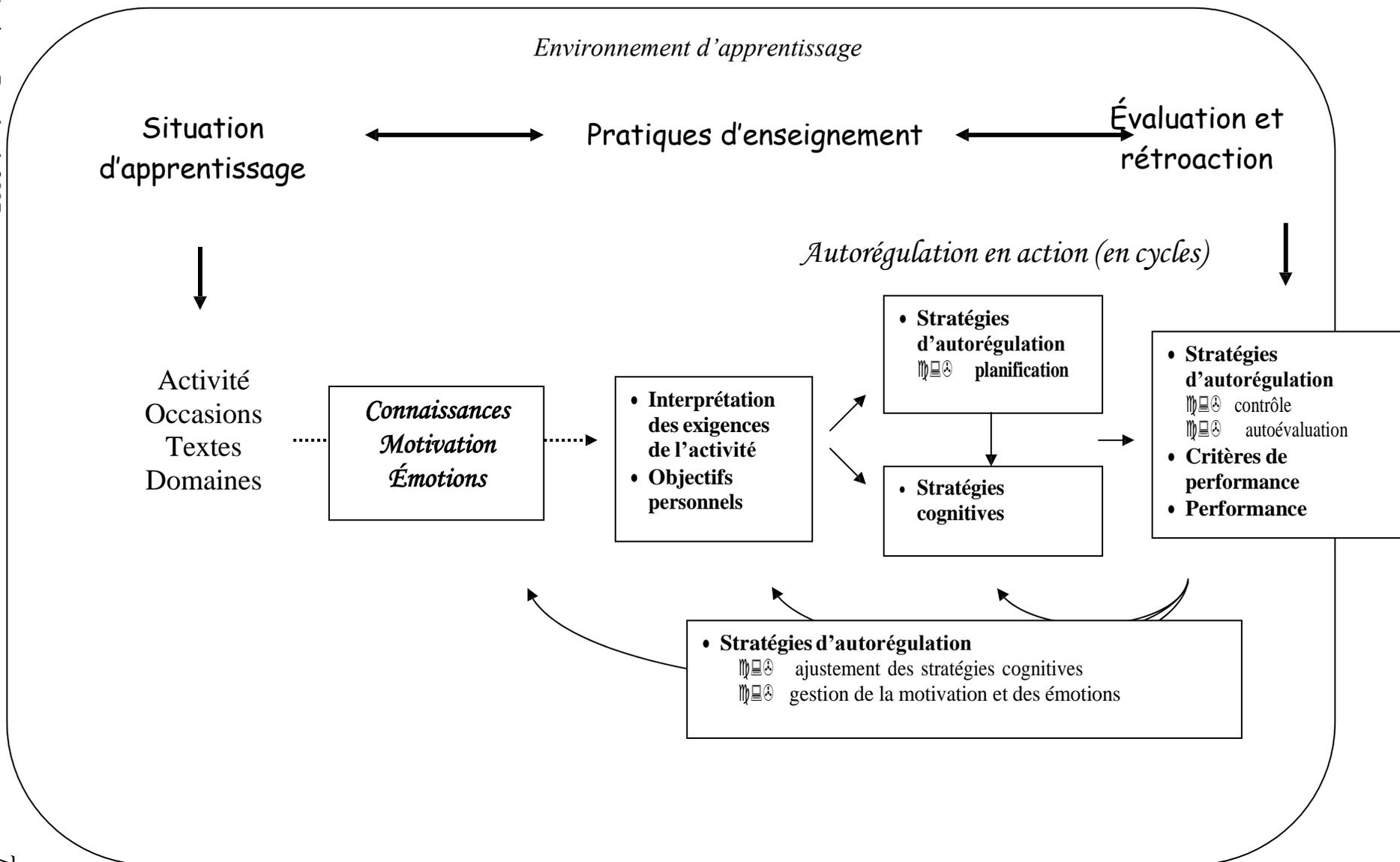
L'autorégulation de l'apprentissage est définie comme étant des « *self-generated thoughts, feelings and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals* » (Zimmerman, 2000, p. 14). Dans cette perspective, l'autorégulation de l'apprentissage ne constitue pas un trait de personnalité des individus, mais bien un processus leur permettant de

s'adapter aux situations dans lesquels ils se trouvent. Notre modèle tient donc compte de la façon dont l'apprentissage est relié à l'environnement de travail scolaire dans lequel il se réalise. Les pratiques d'enseignement et d'évaluation ainsi que les activités mises en place pour guider les élèves dans leurs apprentissages font partie de l'environnement. De plus, la définition de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman (2000) insiste sur l'aspect multidimensionnel de ce processus. Tout n'est pas que cognition; nous reconnaissons aussi l'importance des aspects motivationnels et émotionnels (Cartier, Butler et Janosz, sous presse).

L'apprentissage par la lecture (APL) est « une 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). Il s'agit donc à la fois d'une situation organisée par l'enseignant et d'un processus activé par l'élève qui lui permet de lire, comprendre, apprendre, s'autoréguler, éprouver des émotions positives et être motivé. Ce processus d'APL repose sur celui de la compréhension de texte. Il est question de compréhension de texte lorsque l'élève interprète les informations d'un texte à partir de ses propres connaissances sur le sujet (Smith, 1979). Dans le cas où l'élève acquiert intentionnellement de nouvelles connaissances sur un sujet en lisant différents textes ou s'il organise différemment ses connaissances, il s'agit alors de « l'apprentissage par la lecture » (Cartier, 2007). La figure 1 illustre la dynamique entre le processus et la situation d'APL.

En ce qui concerne l'apprenant, le modèle inclut les composantes centrales du processus d'apprentissage (APA, 1997; Wang, Haertel et Walberg, 1993) : affectives (émotions), motivationnelles (perceptions de sa compétence, de la valeur et du contrôle de l'activité), cognitives (connaissances du sujet, expériences, stratégies et intentions) et métacognitives (stratégies d'autorégulation et connaissances de l'activité) ainsi que l'histoire scolaire de l'apprenant (intérêts et connaissances antérieures).

**Figure 1 Un modèle de l'apprentissage autorégulé dans des situations scolaires**  
 (Butler et Cartier, 2004; Cartier et Butler, 2004)



Le processus d'apprentissage se déroule en cycles et comprend huit composantes principales. Tout au long de la situation d'apprentissage, les participants ont recours à *leurs connaissances* et à *leurs expériences*. Les connaissances de l'apprenant, essentielles à l'apprentissage par la lecture, portent sur différents aspects (Flavell, 1979; Wittrock, 1991) dont les sujets à traiter, l'activité à réaliser, les stratégies à mettre en œuvre et le texte à lire. Ces connaissances déterminent la qualité du processus d'apprentissage par la lecture. Par exemple, un apprenant qui a peu de connaissances sur un sujet ne pourra pas s'engager à fond dans une activité qui porte sur ce sujet.

De plus, tout au long de la situation d'APL, leurs perceptions relatives à la *motivation* leurs *émotions* médiatiseront l'engagement des apprenants dans l'apprentissage. Ainsi, un apprenant qui ne se perçoit pas compétent pour réaliser une situation s'y engagera difficilement et pourra même chercher à l'éviter. Cela est aussi vrai dans le cas où cet apprenant ne saisit pas la valeur de cette activité ou n'a pas le contrôle souhaité pour la réaliser (Viau, 1994).

Comme l'APL est une situation complexe (Perry, 1998), les apprenants doivent s'autoréguler (Butler et Cartier, 2004; Zimmerman, 2000). Pour ce faire, au tout début de la situation, les participants *interprètent les exigences de l'activité* qui leur est présentée en précisant ce que l'on attend d'eux. Forts de cette interprétation plus ou moins précise, ils s'attribuent des *objectifs personnels*. Différents choix sont possibles dont ceux centrés sur la situation (bien faire l'activité) et ceux qui sont périphériques à celle-ci dont l'évitement (lire le plus vite possible) et les activités sociales (travailler avec mes amis). Les participants gèrent leur apprentissage tout au long de la situation en mobilisant une variété de *stratégies d'autorégulation* dont celle de faire un plan au début. Ensuite, pendant l'activité, ils contrôlent leur progrès en lien avec l'interprétation qu'ils font des exigences de l'activité. Ils ajustent ensuite leurs stratégies, le cas échéant. Les participants utilisent aussi des stratégies d'autorégulation pour maintenir des émotions positives et leur motivation. À la toute fin de la situation, ils évaluent leur fonctionnement et leur performance à l'aide de critères. Ce jugement des participants est relié à l'interprétation qu'ils font des exigences de l'activité et de leurs objectifs personnels.

Pendant la situation, à partir de la planification qu'ils font de la situation, les participants vont choisir leurs *stratégies cognitives*, qui comprennent un ensemble de pensées et d'actions qui

permettent à l'apprenant de s'engager pendant l'activité d'apprentissage par la lecture. Lors de l'APL, pour traiter le texte (lire/relire) et les informations contenues dans un texte, les apprenants utilisent différentes stratégies cognitives (Cartier, 2000; van Dijk et Kintsch, 1983; Vauras, 1991; Weinstein et Mayer, 1986; Wittrock, 1991). Les stratégies de lecture et de relecture visent le traitement du texte (lire mot à mot, lire les titres, etc.), alors que les stratégies de traitement des informations vont de la reproduction de l'information textuelle, selon la structure intégrale du texte (stratégies de répétition), jusqu'à la réalisation d'une version personnalisée de la structure de l'information (stratégies d'organisation : regrouper dans le schéma et le tableau; stratégies d'élaboration : paraphraser et faire une image) (Vauras, 1991). De plus, des stratégies de sélection sont requises pour réduire la densité de l'information et retenir la plus importante (se donner des mots-clés) ou la secondaire (van Dijk et Kintsch, 1983; Wittrock, 1991).

Enfin, la *performance* désigne l'utilisation que l'élève fait de ses connaissances (Cartier, 2007). En situation d'APL, différents types de performances peuvent être évalués : a) la compréhension de texte, b) l'acquisition de nouvelles connaissances, c) l'activation et la restructuration des connaissances antérieures, d) le développement de la compétence à apprendre en lisant, e) la qualité de l'effort (ex. : les stratégies déployées), f) la motivation (la quantité d'efforts, l'activation et la restructuration de l'image de soi) et g) la persévérance dans l'activité.

En plus de décrire de façon générale le processus d'APL, le modèle de l'*Apprentissage autorégulé dans des situations scolaires* tient compte de la façon dont l'apprentissage est relié à l'environnement dans lequel il se réalise. La prise en compte de la situation dans le modèle de l'apprentissage par la lecture est importante (Brown, Collins et Duguid, 1989; Zimmerman, 2000). Dans le cas présent, des précisions relatives à l'APL sont intégrées à la présentation des composantes générales du modèle de l'apprentissage autorégulé dans des situations scolaires.

L'environnement scolaire comprend les situations mises en place pour guider les participants dans leurs apprentissages de même que leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation. Plusieurs chercheurs ont montré que les activités d'apprentissage, une des composantes des situations présentées aux élèves, influent de façon importante sur le processus d'apprentissage dans différentes situations (Collins, Brown et Newman, 1989; Hadwin, Winne, Stockley, Nesbit et Woszczyna, 2001). De façon spécifique à l'APL, les exigences de ces activités dirigent

l'attention des apprenants lorsqu'ils traitent les informations contenues dans un texte et les aident à s'ajuster pendant la lecture (Wittrock, 1991). Les activités sont constituées d'un ensemble de tâches qui permettent à l'élève de réaliser l'APL. Les recherches au primaire et au secondaire montrent que les activités d'APL proposées aux élèves leur demandent surtout de répondre à des questions sur le contenu des textes (Durkin, 1978-1979; Frey et Fischer, 2007; Roe, 1994; Thomas et Rinehart, 1990). Souvent le questionnement exige simplement des élèves qu'ils répondent par écrit aux questions qui leur sont posées sur des feuilles d'exercices (Durkin, 1978-1979) et la seule réponse correcte se trouve dans le texte (Frey et Fischer, 2007). D'autres facteurs des situations d'APL ont aussi une influence sur ce processus, dont la fréquence des occasions d'apprendre en lisant (Guthrie, Schafer et Huang, 2001), les caractéristiques des textes à lire (Pressley et Afflerbach, 1995; Vauras, 1991) et les domaines d'apprentissage (Laparra, 1986).

Par ailleurs, les recherches montrent qu'au plan des pratiques d'enseignement, les élèves du primaire et du secondaire sont très peu formés à apprendre en lisant et à utiliser le manuel scolaire (Armand, 1995; Cartier et Théorêt, 2001, 2002; Ciardiello, 2002; Durkin, 1978-1979; Murden et Gillespie, 1997; Spor et Schneider, 1999; Théorêt, 2003; Thomas et Rinehart, 1990; Vocke et Hanh, 1989), de même qu'à recourir aux stratégies cognitives dans un contexte autorégulé (Pressley, 2006). Les interventions en classe au regard de l'APL consistent surtout à poser des questions sur le contenu des textes, à réagir aux questions de l'élève et à mettre l'accent sur la bonne réponse.

Ce manque de formation peut avoir des conséquences néfastes pour l'élève qui n'arrive pas à apprendre par la lecture par lui-même. Au Québec, avec l'ajout des compétences « lire des textes variés », incluant les textes informatifs, et des compétences d'ordre intellectuel et méthodologique « exploiter l'information », « exercer son jugement critique » et « se donner des méthodes de travail efficaces » (MÉQ, 2001), il est permis de penser que les pratiques pédagogiques de l'enseignant mettront davantage l'accent sur l'apprentissage par la lecture.

## UNE INTERVENTION SUR L'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE MISE EN PLACE DANS UNE ÉCOLE PRIMAIRE EN MILIEU DÉFAVORISÉ

À l'école Jules-Verne, l'autorégulation de l'apprentissage est mise de l'avant, autant pour la formation des élèves que pour le développement professionnel des enseignants. En effet, une intervention mise en place depuis six ans a pour but de faire vivre aux enseignants une démarche de développement professionnel fondée sur l'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration (Brodeur et Cartier, 2002; Butler, 2002, 2005). Depuis trois ans (2003-2006), le travail en projet d'apprentissage par la lecture a lieu dans au moins huit classes de deuxième cycle et six classes de troisième cycle.

### Évolution de la situation d'apprentissage par la lecture

En 2000, cette démarche de développement professionnel a débuté par la mise en place d'un programme de formation sur six semaines adapté du modèle de l'apprentissage autorégulé de Zimmerman, Bonner et Kovach (2000). Les adaptations du programme comprenaient l'ajout de l'approche coopérative et du travail en projet comme contexte de formation pour les élèves (Bouchard, 2001). À ce moment, ce programme a été mis en place dans une seule classe, celle de la deuxième auteure, dans le cadre de ses études de maîtrise (Bouchard, 2001).

#### *Situation originale d'apprentissage par la lecture*

La situation d'apprentissage originale (Bouchard 2001) est présentée ici en se référant aux composantes établies par Cartier (2007), soit les activités d'apprentissage par la lecture proposées, les occasions d'apprendre en lisant, les caractéristiques des textes et les domaines d'apprentissage sollicités.

L'activité d'apprentissage par la lecture originale visait la première année du deuxième cycle. Elle s'est déroulée selon les quatre temps de la démarche de pédagogie par projet (Bellavance Francoeur, 1995) :

#### Temps 1 : Exploration des connaissances et des intérêts des élèves

De façon à créer un contexte signifiant pour connaître les besoins des élèves et intervenir spécifiquement sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage de ces derniers, l'enseignante leur a proposé de vivre un projet de classe. Ce contexte a émergé des discussions

en grand groupe et en sous-groupe. À travers ces échanges, l'enseignante a amené les élèves à faire l'inventaire de leurs connaissances, de leurs intérêts et de leurs interrogations, puis à les regrouper et à les catégoriser de manière à choisir un projet motivant pour tous. À l'issue du projet, les élèves ont eu à approfondir leurs connaissances sur un sujet afin de les communiquer à un auditoire ciblé (parents, amis, direction, etc.).

#### Temps 2 : Recherche et analyse d'information

Pour faire la recherche et l'analyse d'information sur un sujet donné, des tâches de lecture variées ont été proposées aux élèves. Au cours des quatre semaines de recherche et d'analyse de données, les élèves ont lu individuellement en classe, puis individuellement ou avec aide à la maison. Ils ont eu à dégager et à organiser les éléments d'information sélectionnés selon leurs intérêts en utilisant une stratégie de prise de notes de leur choix.

#### Temps 3 : Synthèse et intégration des apprentissages

Dans le but de favoriser l'intégration des apprentissages par la lecture, l'enseignante a demandé aux élèves de réorganiser et de restructurer les éléments d'information qu'ils ont sélectionnés. Ensuite, lors de discussions en groupe-classe ou en sous-groupe de collaboration, l'enseignante leur a aussi donné l'occasion de réagir et d'interpréter les informations du texte ainsi que de discuter de leur processus de lecture. La synthèse des éléments d'information a ensuite été réalisée lors d'une tâche d'écriture à la fin de chaque semaine de lecture.

#### Temps 4 : Communication et action

En dyade, l'enseignante a demandé aux élèves de procéder à une nouvelle mise en commun des éléments d'information appris, de choisir ceux qu'ils désiraient présenter et de créer un support visuel sur lequel appuyer leur communication.

Pour ce qui est des occasions d'apprendre en lisant, ce projet s'est déroulé sur une période de six à huit semaines. Dans cet intervalle, l'enseignante a consacré entre 20 et 25 périodes de son enseignement à soutenir l'autorégulation de l'APL.

Les textes à caractère informatif retenus pour l'APL étaient de quatre pages. Les élèves avaient à lire un texte par semaine sur les dinosaures. Ces derniers étaient principalement descriptifs et ont été sélectionnés spécifiquement pour le projet en dehors du matériel didactique. Ces textes étaient appropriés pour les élèves. Leur contenu était lié au domaine de la science et de la

technologie. De plus, l'enseignante a fourni des références de sites Internet et de livres complémentaires aux élèves à l'aide desquels ils ont pu compléter leur recherche.

Enfin, en ce qui a trait aux domaines d'apprentissage sollicités, le projet a permis à l'enseignante d'intégrer des apprentissages se rattachant aux domaines des langues (écriture, communication orale), de la science et de la technologie, des arts. De plus, le développement de certaines compétences transversales prescrites par le MEQ (2001) a pu être réalisé.

#### *Ajustements des situations d'APL de 2002 à 2006*

Des ajustements ont été apportés aux situations d'apprentissage par la lecture au fil des années d'expérimentation. Le tableau 1 décrit les ajustements apportés aux deux cycles d'enseignement.

**Tableau 1 Ajustements de la situation d'APL suite au travail de développement en équipe cycle de 2000 à 2006**

<b>Années</b>	<b>Classes</b>	<b>Ajustements de la situation d'APL</b>	<b>Références</b>
2000- 2001	1 classe 2 <sup>e</sup> cycle	Situation originale.	Bouchard (2001)
2001-	4 classes		

---

\* Baisse de clientèle

## **Pratiques pédagogiques visant à soutenir l'élève lors de l'apprentissage par la lecture**

L'approche visant à soutenir l'élève lors de l'apprentissage autorégulé par la lecture est organisée en deux phases : une phase d'identification des besoins et d'intervention spécifique sur le processus d'autorégulation de l'élève et une phase de réinvestissement des acquis.

### **Phase 1 : Identification des besoins et intervention spécifique sur le processus d'autorégulation de l'élève**

La phase originale d'identification des besoins et d'intervention sur le processus d'autorégulation de l'élève (Bouchard, 2001) a été introduite aux temps de la recherche et analyse des éléments d'information (temps 2) et de l'intégration des apprentissages (temps 3) de la démarche de pédagogie par projet de Bellavance Francoeur (1995).

Pour ce faire, une séquence de tâches mettant l'accent sur l'APL a été prévue pour chacune des semaines du projet. Ces tâches ont été structurées autour du cycle de l'autorégulation de l'APL. Dans ce contexte, l'élève et l'enseignante ont planifié leurs actions au tout début du projet d'APL; ils ont ensuite contrôlé et ajusté leurs façons de faire tout au long du projet. À la toute fin du projet, ils ont évalué ensemble la performance finale de l'élève et le travail réalisé.

À travers des discussions de groupe, de sous-groupe, des entrevues individuelles et des capsules d'enseignement de stratégies cognitives, l'enseignante a guidé l'élève dans le cycle de l'autorégulation de l'apprentissage afin que celui-ci fasse le lien entre les stratégies cognitives qu'il a utilisées et les apprentissages réalisés. Ces résultats ont été consignés chaque semaine dans le graphique de performance de l'élève. À partir de ce graphique, l'enseignante et chaque élève ont pu suivre l'évolution de leur compétence à lire et des apprentissages réalisés à partir de la lecture.

Cette démarche originale a été ajustée au fil des expérimentations réalisées depuis 2000 et en collaboration avec tous les enseignants impliqués dans l'intervention. Le tableau 2 décrit l'ajustement des pratiques pédagogiques mises en place pour soutenir les élèves dans l'autorégulation de l'APL entre 2000 et 2007.

**Tableau 2 Ajustement des pratiques de soutien des élèves au regard de l'APL suite au travail de développement en équipe cycle de 2000 à 2006**

Années	Groupes	Ajustements	Références
2000-2001	1 classe 2 <sup>e</sup> cycle	Maintien des pratiques planifiées en 2000	-
2001-2002	4 classes 2 <sup>e</sup> cycle		
2002-2003	9 classes 2 <sup>e</sup> cycle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arrimage des pratiques pédagogiques du titulaire, de l'orthopédagogue et de l'enseignant ressource auprès des élèves à risque au deuxième cycle.</li> <li>• Collaboration entre élève fort et élève faible.</li> <li>• Début des entrevues titulaire-élève afin d'individualiser l'intervention et de faciliter le processus d'autorégulation.</li> </ul>	Bouchard (2003, p. 3 et 7)
2003-2004	9 classes 2 <sup>e</sup> cycle  6 classes 3 <sup>e</sup> cycle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Systématisation des entrevues titulaire-élève afin d'individualiser l'intervention et de faciliter le processus d'autorégulation des élèves au deuxième cycle.</li> <li>• Début des entrevues titulaire-élève au troisième cycle.</li> </ul>	Bouchard (2004, Annexe 2)
2004-2005	9 classes 2 <sup>e</sup> cycle  6 classes 3 <sup>e</sup> cycle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arrimage des pratiques pédagogiques du titulaire, de l'orthopédagogue et de l'enseignant ressource auprès des élèves à risque de troisième cycle.</li> <li>• Enseignement différencié des stratégies cognitives au deuxième cycle (intelligences multiples).</li> <li>• Ajout de capsule d'enseignement de stratégies cognitives avec l'aide de l'orthopédagogue au troisième cycle.</li> </ul>	-
2005-2006	8 classes 2 <sup>e</sup> cycle*  8 classes 3 <sup>e</sup> cycle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Systématisation des entrevues titulaire-élève afin d'individualiser l'intervention et de faciliter le processus d'autorégulation auprès des élève en difficulté au deuxième cycle et au troisième cycle.</li> <li>• Autoévaluation et cojugement de la compétence à lire des textes variés avec entrevues individuelles pour les élèves en difficulté réalisées par certains enseignants de deuxième et troisième cycle.</li> </ul>	Bouchard (2006, p. 5 à 7)

\* Baisse d'effectif

### Phase 2 : Réinvestissement des acquis

Jusqu'en 2006, les enseignants ont veillé par eux-mêmes au réinvestissement des acquis à travers différentes situations d'APL pour la plupart liées au domaine de l'univers social, mais aussi dans d'autres domaines d'apprentissage. Sans introduire une séquence de tâches spécifiques sur l'autorégulation de l'apprentissage, plusieurs enseignants mentionnent poursuivre l'utilisation de certains outils, tels que le graphique de performance, l'échelle de compétence et le dossier d'apprentissage. Ils disent aussi faire référence dans leur enseignement au cycle d'autorégulation ainsi qu'aux stratégies cognitives enseignées lors de l'intervention.

## **Principaux constats de 2001 à 2004**

Les principaux constats obtenus, entre 2001 et 2004, aux évaluations faites par les enseignants à cette intervention sur l'autorégulation de l'APL sont nombreux (Bouchard, 2004). En général, les enseignants ont mentionné que les élèves ont pris leurs résultats comme source de motivation grâce au graphique de performance. Selon eux, les élèves ont eu recours aux stratégies d'autorégulation et d'apprentissage par la lecture, ils ont confronté leurs stratégies avec celles des autres, de même que verbalisé et écrit leur démarche. Toujours selon les enseignants, les élèves ont été plus efficaces en situation d'apprentissage autonome, par exemple dans les projets des cycles ultérieurs. En entrevue individuelle, les enseignants ont dit avoir observé une amélioration dans la capacité des élèves à s'autoévaluer : ils ont posé un regard plus précis et pertinent sur leurs réalisations et leur démarche en lien avec l'objectif fixé. Enfin, grâce au dossier d'apprentissage, les élèves ont été mieux en mesure d'établir et d'expliquer leur cote au bulletin concernant leur compétence à lire des textes variés selon l'évaluation faite par les enseignants.

Ces résultats encourageants ne permettent toutefois pas de préciser l'expérience vécue par les enseignants de chacun des cycles en se référant au modèle de l'autorégulation de l'APL. En effet, de plus en plus, il est demandé aux enseignants de développer une approche cycle pour intervenir auprès des élèves. Qu'en est-il des interventions mises en place sur l'autorégulation de l'APL dans les deux derniers cycles de cette école ? De plus, la connaissance de l'expérience vécue par les élèves au cours de cette intervention sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture demeure incomplète. Comment les élèves de chacun de ces cycles vivent-ils cette expérience d'intervention sur l'autorégulation de l'APL ?

## **OBJECTIFS DE RECHERCHE**

Forts du modèle de l'apprentissage autorégulé dans des situations scolaires adapté à l'APL et afin de répondre aux questions de l'étude, les objectifs sont :

Objectif 1 : Décrire l'intervention mise en place sur l'autorégulation de l'APL des élèves par des enseignants de deuxième et troisième cycles du primaire.

Trois sous-objectifs :

- 1.1 Décrire les situations d'APL mises en œuvre par les enseignants de chaque cycle
- 1.2 Décrire les pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants de chaque cycle pour soutenir les élèves dans l'autorégulation de l'APL
- 1.3 Décrire les modalités de l'expérience de développement professionnel offerte aux enseignants des deux cycles.

Objectif 2 : Décrire l'expérience vécue par les élèves de deuxième et troisième cycles du primaire sur le plan de leur autorégulation de l'APL.

## **ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES**

### **TYPE D'ÉTUDE**

Cette étude est descriptive. Dans le contexte où les connaissances sont peu développées pour ce qui est de la description de l'autorégulation des élèves du primaire lorsqu'ils apprennent en lisant, des interventions des enseignants sur cet aspect et de l'expérience vécue des élèves dans une formation sur l'autorégulation de l'APL en classe, une recherche descriptive dans le milieu naturel des sujets est indiquée. Le protocole descriptif de recherche a été choisi, car il permet de décrire les composantes d'une situation, d'une démarche et d'un groupe de personnes (Gall, Borg et Gall, 1996; Robert, 1988).

### **PARTICIPANTS**

La totalité des enseignants des deux derniers cycles (n = 15), la direction d'école et certains intervenants scolaires de l'école Jules-Verne ont participé à un projet d'intervention sur l'autorégulation de l'APL en classe. Toutefois, les élèves de quatre classes ont vécu le projet avec plus d'un intervenant, compte tenu de départs en congé de maternité, de changements de poste ou de fonction. Pour la présente étude, les éléments d'information relatifs aux 11 enseignants ayant complété l'intervention ont été analysés, dont cinq de deuxième cycle et six de troisième cycle. De plus, les éléments d'information provenant des deux orthopédagogues (un par cycle) et des deux enseignantes ressources ont aussi été analysés. Le tableau 3 présente la répartition des participants à l'étude selon les catégories de personnels et les élèves.

**Tableau 3 Répartition des participants à l'étude selon les catégories de personnels et les élèves**

<b>Services</b>	<b>Personnels</b>	<b>Élèves</b>
Enseignants de deuxième cycle	5	87
Enseignants de troisième cycle	6	123
Orthopédagogie	2	
Enseignants ressources	2	
Direction	1	
<b>Total</b>	<b>15 + 1 direction</b>	<b>210</b>

### **DÉMARCHE DE L'ÉTUDE**

La démarche de l'étude à l'école s'est déroulée en cinq temps, de septembre 2006 à mai 2007. Le tableau 4 présente ces cinq temps et les activités d'évaluation et d'intervention qui ont eu lieu.

**Tableau 4 Activités d'évaluation et d'intervention**

	<b>Pré-test</b>		<b>Intervention</b>		<b>Maintien</b>
	<b>Sept. - oct.</b>	<b>Novembre</b>	<b>Déc.- février</b>	<b>Fin-mars</b>	<b>Avril à mai</b>
Enseignants	Introduction du projet	Planification des projets	Réalisation des projets	Évaluation des élèves	Activités de maintien et bilan
Élèves		Questionnaire : <i>APL</i>  Cote au bulletin en lecture	Dossier d'apprentissage	Questionnaire : <i>APL</i>  Cote au bulletin en lecture	Questionnaire : <i>APL</i>  Cote au bulletin en lecture

### **OUTILS DE LA RECHERCHE ET MÉTHODES D'ANALYSE**

La description des outils de recherche, des méthodes de compilation et d'analyse des données est présentée à l'annexe 1.

### **RÉSULTATS**

La présentation des résultats est répartie en deux sections en lien avec les objectifs de l'étude. Pour le premier objectif, il s'agit de décrire l'intervention sur l'autorégulation de l'APL mise en place par les enseignants auprès d'élèves de deuxième et troisième cycles du primaire, alors que

pour le deuxième, il sera question de décrire l'expérience vécue par les élèves de ces enseignants de deuxième et troisième cycles sur le plan de leur autorégulation de l'APL.

## **DESCRIPTION DE L'INTERVENTION SUR L'AUTORÉGULATION DE L'APL MISE EN ŒUVRE PAR LES ENSEIGNANTS AUPRÈS D'ÉLÈVES DE DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLES DU PRIMAIRE**

Les résultats sont décrits en trois sous-sections en lien avec les trois sous-objectifs, soit la description : a) des situations d'APL, b) des pratiques de soutien au processus d'APL des élèves et c) des modalités de l'expérience de développement professionnel offerte aux enseignants des deux cycles.

### **Description des situations d'APL aux deux cycles du primaire**

Six situations différentes d'APL ont été vécues aux deuxième et troisième cycles du primaire. Dans la prochaine partie, les principaux constats de toutes les situations d'APL planifiées aux deux cycles du primaire sont présentés, suivis des spécificités de ces situations par cycle et, enfin, des aspects de ces situations qui ont été maintenus par les enseignants après l'intervention sur l'autorégulation de l'APL.

#### *Principaux constats de toutes les situations d'APL planifiées aux deux cycles du primaire*

De façon générale, les nouveautés dans les situations d'APL en 2006-2007 ont été les suivantes : les critères d'évaluation de la compétence à lire des textes variés ont été illustrés par des pictogrammes dans le dossier d'apprentissage de l'élève, deux nouveaux projets ont été développés (*Droits et devoirs* et *Les métiers de la communication*) et des présentations aux parents ont été faites dans tous les projets.

Les tableaux 5, 6 et 7 présentent la synthèse des constats tirés de l'analyse de l'ensemble des situations<sup>1</sup>. L'analyse de ces tableaux permet de tirer les constats suivants de l'ensemble des situations d'APL. D'abord, les objectifs d'apprentissage de tous les projets visaient l'APL et la communication des apprentissages réalisés. Les projets portaient sur le domaine d'apprentissage des langues, le « français langue d'enseignement », dont les compétences ciblées étaient celles de

---

<sup>1</sup> Consulter les tableaux 8 à 11 pour obtenir des exemples spécifiques de ces constats au deuxième cycle et les tableaux 12 à 15 pour des exemples au troisième cycle.

« lire des textes variés », « écrire des textes variés » et « communiquer oralement » (MÉQ, 2001). De façon générale, les résultats montrent que les activités planifiées proposaient des tâches qui couvraient l'ensemble des critères d'une réelle activité d'APL, soit la pertinence, la complexité et l'aspect motivant. Concernant les occasions, la structure sur quatre à six semaines, de même que l'intégration avec les autres activités, montrent que les occasions d'APL ont été nombreuses pour cette période. Enfin, les textes qui ont été planifiés pour les lectures étaient partiellement en lien avec le thème des activités – ils portaient davantage sur des éléments de contenu – et les structures de contenu étaient diversifiées.

**Tableau 5** Caractéristiques de l'ensemble des activités d'APL planifiées

Critères	Aspects à considérer de l'activité	Caractéristiques
Pertinence	Fait lire	Les tâches ont demandé aux élèves de lire individuellement et en groupe de collaboration (entrevue enseignante ressource, document audio).
	Fait acquérir des connaissances	Les tâches ont demandé aux élèves de faire des liens entre plusieurs éléments d'information du texte en formulant une hypothèse précise et pertinente, en utilisant des outils pour organiser l'information et faire des liens tels que « la toile d'araignée », « le tableau », « le dessin » (dossiers <i>Projet</i> originaux).  Les tâches ont demandé aux élèves d'activer leurs connaissances antérieures sur le sujet et de les valider (inscrire la correction, soit la nouvelle connaissance acquise à ce sujet).
Complexité	Permet de traiter l'information de différentes façons	Les tâches ont proposé différentes façons de traiter l'information du texte : organiser, comparer, dégager les éléments du texte jugés intéressants, dégager les éléments jugés utiles, formuler des hypothèses, faire des résumés, reformuler dans ses mots (paraphraser), surligner l'information, dessiner, expliquer, évoquer des liens, inférer, prendre de notes (dossiers <i>Projet</i> originaux).
	Poursuit plusieurs buts	Les activités poursuivaient plusieurs buts qui se rapportaient à l'intention pédagogique (dossiers <i>Projet</i> originaux, p .C – section : intention pédagogique).
Aspect motivant	Est signifiante	Les activités ont demandé aux élèves de faire des choix en lien avec leurs intérêts et leurs préoccupations. La nature de ces choix a différé selon les activités.
	Est diversifiée, variée et intégrée aux autres	Les buts d'apprentissage ont été diversifiés et variés. En lien avec les buts de l'intention pédagogique, toutes les activités ont proposé des tâches variées par leur nombre et par leur nature (dossiers <i>Projet</i> originaux).  Les activités étaient en lien avec d'autres activités de classe.  Les thèmes principaux et les activités ont ciblé plusieurs domaines d'apprentissage et compétences prescrites par le Programme de formation de l'école québécoise (MÉQ, 2001).  Les critères d'évaluation utilisés ont été tirés du Programme de formation de l'école québécoise (MÉQ, 2001).
	Offre un défi	Les défis étaient présents et ont différé en ampleur et en valeur selon les activités (dossiers <i>Projet</i> originaux).
	Est authentique	La production finale a eu un caractère authentique. Elle était variée selon le cycle et les activités (dossiers <i>Projet</i> originaux).

Critères	Aspects à considérer de l'activité	Caractéristiques
	Exige un engagement cognitif	Les activités ont demandé à l'élève de s'engager cognitivement dans celles-ci. Elles allaient au-delà du repérage, du décodage et de ce que l'élève connaissait déjà.
	Permet de faire des choix	Les activités ont permis aux élèves de faire des choix. La nature de ces choix a différé selon les activités (dossiers <i>Projet</i> originaux).
	Permet d'interagir et de collaborer	Les activités demandaient d'interagir et de collaborer.
	Comporte des consignes claires	Les consignes retrouvées dans le dossier d'apprentissage et transmises à l'oral prévoyaient être suffisamment claires pour réussir les activités. De plus, les enseignants ont convenu de moyens différenciés afin de s'en assurer.

**Tableau 6 Caractéristiques des occasions de l'ensemble des activités d'APL**

Critères	Caractéristiques
Durée complète de l'activité	Le nombre de périodes prévu était important. Afin de faire cette planification, les enseignants ont estimé le temps requis pour réaliser les activités en fonction des expériences passées (rencontres de planification).

**Tableau 7 Caractéristiques des textes de référence pour l'ensemble des activités d'APL**

Critères	Aspects à considérer	Caractéristiques
Contenu	Lien entre le contenu et le programme de formation	Les contenus des textes étaient partiellement liés aux thèmes des activités tirés sur programme de formation. Les textes portaient principalement sur certains éléments de contenu.
Écriture	Structure	Les textes sélectionnés avaient différentes structures de contenu.
	Cohérence	Les sujets des textes étaient liés entre eux d'une certaine manière (dossiers <i>Projet</i> originaux).
Organisation	Division du texte en partie	Les textes étaient divisés en plusieurs parties (dossiers <i>Projet</i> originaux).
	Éléments facilitateurs	Les textes comportaient des éléments facilitateurs qui aidaient à la compréhension du texte.
	Termes techniques	Certains termes techniques n'étaient pas expliqués dans les textes (dossiers <i>Projet</i> originaux).

*Description des situations d'APL planifiées et ajustées au deuxième cycle du primaire*

L'analyse des situations d'APL au deuxième cycle (voir tableau 8) est réalisée en deux temps. D'abord les planifications réalisées et les ajustements effectués en cours de réalisation sont analysés. Les tableaux 9, 10 et 11 présentent l'analyse des activités d'APL, des occasions de le faire et des textes proposés aux élèves du deuxième cycle du primaire. Ces analyses de la situation d'APL sont faites à partir des mêmes composantes et critères qui ont permis de tirer les constats généraux de l'ensemble des situations, présentée à la section précédente. Mais avant de présenter les trois situations d'APL au deuxième cycle du primaire, une description de ces situations est introduite dans le tableau 8 qui suit, en spécifiant le domaine et les objectifs d'apprentissage, ainsi que les critères de performance.

**Tableau 8 Description des trois situations d'apprentissage par la lecture au deuxième cycle**

<p>Domaine d'apprentissage</p>	<p>Les trois situations d'APL ont ciblé le domaine des langues : français langue d'enseignement.</p> <p>Deux situations ont visé le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie. La compétence ciblée était « Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique » (MÉQ 2001).</p>
<p>Objectifs d'apprentissage</p>	<p>Les trois situations ont poursuivi des objectifs d'apprentissage qui étaient en lien avec l'APL et la communication des acquis :</p> <p>Projet <i>Mammifères du Canada</i>  <i>Comment survivent les mammifères du Canada dans leur écosystème ?</i></p> <p>Projet <i>L'époque des dinosaures</i>  <i>Comment survivaient les dinosaures à leur époque dans leur milieu ?</i></p> <p>Projet <i>Droits et devoirs</i>  <i>Trouver un geste pour changer le monde</i> (dossiers <i>Projet</i> originaux).</p>
<p>Critères de performance</p>	<p>Les critères de performance des trois situations provenaient du MÉQ (2001) dans le domaine du français langue d'enseignement : « Réaliser la tâche en respectant l'intention de lecture » (p.49), « Dégager des éléments d'information explicites et implicites » (p.50), « Organiser l'information contenue dans le texte » (p.51), « Réagir de façon pertinente et précise. Interpréter : faire des liens avec son expérience personnelle et avec d'autres œuvres. » (p.52), « Utiliser efficacement des stratégies pertinentes. » (p.54).</p> <p>Deux situations se sont référées aux critères de performance du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie du MÉQ (2001) : « Description adéquate du problème ou de la problématique d'un point de vue scientifique ou technologique », « Utilisation d'une démarche appropriée à la nature du problème ou de la problématique », « Élaboration d'explications pertinentes ou de solutions réalistes », « Justification des explications ou des solutions ».</p>

Tableau 9 Description des activités d'APL planifiées et ajustées au deuxième cycle du primaire

Critères	Aspects à considérer de l'activité	Description de la planification	Description des ajustements
Pertinence	Fait lire	Les trois projets ont demandé de lire individuellement et en collaboration. Exemple : Projet <i>Droits et devoirs</i> « Les élèves auront un texte à lire avec l'enseignante et l'autre à lire individuellement. » (bilan planification décembre, p.6) L'activité prévoyait de mettre en place un cercle de lecture (dossier <i>Projet original</i> , p. J – approches convoitées).	Aucun ajustement.
	Fait acquérir des connaissances	Les tâches demandaient de faire des liens entre plusieurs éléments d'information du texte en formulant une hypothèse précise et pertinente sur le sujet et en organisant l'information sous forme de « toile d'araignée », « tableau » ou « dessin » (dossiers <i>Projet originaux</i> ). Exemple : Dans le projet <i>L'époque des dinosaures</i> , une des questions posées à l'élève était : « Est-ce qu'il était difficile pour les dinosaures de survivre à leur époque, dans leur milieu? Pourquoi? Attention, formule des hypothèses précises et pertinentes. » (dossier <i>Projet original</i> , p.7). Les tâches demandent aux élèves d'activer leurs connaissances antérieures sur le sujet et de les valider (inscrire la correction, soit la nouvelle connaissance acquise à ce sujet). Exemple : Dans le projet <i>Droits et devoirs</i> , l'enseignante a fait remplir la fiche <i>Mes connaissances antérieures sur...L'esclavage</i> . La fiche demande à l'élève : « Ce que je sais [...] Est-ce vrai? [...] Correction » (dossier <i>Projet original</i> , p.19). L'enseignant a aussi mentionné : « [...] on faisait ensemble un genre de brainstorming sur le sujet. Qu'est-ce que je connais de cela. [...] » (verbatim bilan mars).	Aucun ajustement.
Complexité	Se réalise sur plusieurs périodes de cours	Le déroulement était prévu sur une période de six à huit semaines	Les trois projets se sont déroulés sur une période de dix à 14 semaines. Exemple : Le projet <i>Mammifères du Canada</i> a duré dix semaines. « C'est janvier, février, mars, trois mois. C'est vrai, les années passées cela s'étirait un peu. (...) ». (verbatim bilan mars, p. 1, ligne 20)

Critères	Aspects à considérer de l'activité	Description de la planification	Description des ajustements
Complexité (suite)	Permet de traiter l'information de différentes façons	Les tâches ont proposé différentes façons de traiter l'information du texte. Exemples pour les trois projets: Les énoncés de question à la fin de la tâche de lecture du texte invitaient l'élève à : a) traiter l'information en l'organisant à l'aide d'un tableau ou d'un organisateur graphique; b) en la comparant et en dégagant des éléments du texte qu'il jugeait intéressants ou qu'il jugeait utiles afin de fournir une explication : « compose trois à cinq phrases qui représentent ce que tu as trouvé d'intéressant [...] Préfères-tu [...] ? Pourquoi? »; c) en formulant des hypothèses de façon précise et pertinente; d) en composant de trois à cinq phrases résumant les informations recueillies (dossiers <i>Projet</i> originaux, fiches 1 à 4).	Aucun ajustement.
	Poursuit plusieurs buts	Les activités prévoyaient la poursuite de quatre buts qui se rapportaient à l'intention pédagogique (dossiers <i>Projet</i> originaux, p. C – section : intention pédagogique) : <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interpréter plus efficacement les informations des textes à partir de ses propres connaissances sur le sujet de ce texte. Exemple pour tous les projets, la réalisation de deux tâches : <i>Mes connaissances antérieures sur...</i>, <i>Organiser les informations dans un dessin, un tableau ou une toile d'araignée</i> (Dossiers <i>Projet</i> originaux).</li> <li>2. Acquérir intentionnellement de nouvelles connaissances sur un sujet. Exemple, le choix des sujets lus et traités (Dossiers <i>Projet</i> originaux).</li> <li>3. Développer une ou plusieurs compétences du domaine de l'univers social ou de la science et de la technologie Exemple : L'objectif du projet <i>L'époque des dinosaures</i> était d'apprendre comment les dinosaures survivaient à leur époque dans leur milieu (dossier <i>Projet</i> original, p. 1).</li> <li>4. S'autoréguler plus efficacement en contexte d'APL et éventuellement dans d'autres contextes (Transfert) ». Exemple : pour les trois projets, les tâches suivantes ont été demandées : <i>Les stratégies que j'ai utilisées</i>, <i>Autoévaluation de ma démarche et de ma performance</i> (dossier <i>Projet</i> originaux).</li> </ol>	Aucune information disponible sur cet aspect

Critères	Aspects à considérer de l'activité	Description de la planification	Description des ajustements
Complexité (suite)	Permet de créer une variété de produits	Toutes les activités permettaient de créer une variété de produits Exemples pour tous les projets : La production de <i>toiles d'araignée</i> , de <i>dessins</i> ou <i>tableaux</i> , de résumé de textes, de kiosque d'information.	Aucun ajustement
	Couvre l'ensemble de l'information sur le sujet	Tous les thèmes couvraient l'ensemble d'un sujet. Exemple : Le projet <i>L'époque des dinosaures</i> traitait de la survie des dinosaures à leur époque dans leur milieu.	Aucun ajustement
Aspect motivant	Est signifiante	Tous les projets proposaient à l'élève de faire des choix qui étaient en lien avec ses intérêts.  Choisir sa stratégie : deux projets dont <i>Mammifères du Canada</i> « L'enseignant-ressource explique comment observer les élèves : en début de semaine, l'enfant choisit sa stratégie, [on doit alors observer] comment il choisit sa stratégie, (...) ? » (bilan planification décembre, p. 6, <i>la planification de sa tâche : stratégies d'autorégulation</i> ).  Choisir le sujet : les trois projets dont <i>Mammifères du Canada</i> « C'est lors de cette semaine, que les élèves choisissent leur écosystème » (bilan planification décembre, p. 5, <i>sa motivation et ses émotions</i> ).  Choisir le produit : les trois projets dont <i>Droits et devoirs</i> « Quel geste pourrais-tu poser pour bâtir un monde meilleur? » (dossier <i>Projet original</i> , p. 5, 8, 11, 14).	Aucun ajustement.
	Est diversifiée, variée et en lien avec d'autres aspects	Les buts d'apprentissage étaient diversifiés et variés (voir la section <i>Activité poursuit plusieurs buts</i> du présent tableau).  Les thèmes principaux et les activités ciblaient plusieurs domaines d'apprentissage et compétences prescrites par le Programme de formation de l'école québécoise (MÉQ, 2001). Exemple : le projet <i>Les mammifères du Canada</i> ciblait le français langue d'enseignement, la science et technologie et l'art plastique.	Aucun ajustement.

Critères	Aspects à considérer de l'activité	Description de la planification	Description des ajustements
Aspect motivant (suite)	Offre un défi à l'élève	<p>Le programme de formation de l'école québécoise précise que l'élève est capable de « comprendre les éléments d'information formulés de façon explicite et parfois ceux qui sont implicites. » (MÉQ 2001, p.75, attentes de fin de cycle, deuxième cycle).</p> <p>Tous les projets offraient un défi pour un élève de ce cycle. La question qui se retrouve dans chacune des tâches, demandait aux élèves de réagir face à des informations recueillies; l'élève devait se positionner par rapport à la problématique ainsi que justifier sa réponse. (dossiers <i>Projet</i> originaux, p. 4, 7, 10 et 13). Exemple : <i>Projet Les mammifères du Canada Trouves-tu que les moyens de défense du mammifère sur lequel tu as lu sont efficaces ? Pourquoi ? Attention, ton explication doit être précise et pertinente.</i> (dossier <i>Projet</i> original tâche 3)</p> <p>De plus, l'enseignement de la stratégie de lecture, <i>faire des inférences</i>, permettait à l'élève de comprendre les éléments d'informations implicites (dossiers <i>Projet</i> originaux, p. 31).</p> <p>Voir aussi l'information dans la section : <i>Permet de traiter l'information de différentes façons.</i></p>	Aucun ajustement.
	Est authentique	Dans tous les projets, les productions des élèves avaient un caractère authentique selon la définition de Viau (2006). Exemple pour les trois projets : la production finale de tous les projets était la réalisation et l'animation d'un kiosque d'information pour les parents (bilan planification décembre).	Aucun ajustement.
	Exige un engagement cognitif	Les activités demandaient à l'élève de s'y engager cognitivement. Exemples : l'élève devait obligatoirement lire les textes sur le sujet choisi et de réaliser des tâches qui lui demandaient de traiter et de comprendre ces nouvelles informations; il devait ainsi utiliser différentes stratégies d'apprentissage.	Aucun ajustement.

Critères	Aspects à considérer de l'activité	Description de la planification	Description des ajustements
Aspect motivant (suite)	Permet de faire des choix	Les choix offerts variaient selon les projets : tous les projets proposaient à l'élève de choisir le sujet ainsi qu'un choix en lien avec le produit alors que deux d'entre eux lui proposait de choisir ses stratégies et un de ces projets offrait un choix en lien avec les sous-titres à travailler, (voir la section <i>Aspect motivant : Activité signifiante</i> du présent tableau).	Dans deux projets, des traces indiquent qu'il y a eu certaines impositions de la part des enseignants. Exemple : dans le projet <i>L'époque des dinosaures</i> : « (...) ils ont choisi leur premier animal, leur première famille de dinosaures et j'ai imposé [la famille] les petits ou les grands carnivores pour le deuxième. » (verbatim bilan mars, p.6, ligne 233)
	Permet d'interagir et de collaborer	Les activités demandaient d'interagir et de collaborer. Exemples : les cercles de lecture, la consultation et la demande d'aide « Je consulte mes parents, mon enseignante ou un ami » (dossiers <i>Projet</i> originaux, p. G) ou « Je demande de l'aide » (dossiers <i>Projet</i> originaux, p. 2).	Nous ne retrouvons pas, pour tous les projets, de traces concernant l'approche du cercle de lecture qui avait été prévue au départ.
	Possède un caractère interdisciplinaire	Un projet couvrait trois disciplines du programme de formation de l'école québécoise (MÉQ 2001) : <i>domaine des arts : arts plastiques; domaine des langues : français langue d'enseignement; domaine de la mathématique, de la science et de la technologie : science et technologie.</i>  Un projet couvrait deux disciplines du programme de formation de l'école québécoise (MÉQ 2001) : <i>domaine des langues : français langue d'enseignement; domaine de la mathématique, de la science et de la technologie : science et technologie.</i>	Pour les trois projets, il y a eu ajout d'un lien avec le <i>domaine des arts : musique.</i>
	Comporte des consignes claires	Les consignes étaient inscrites dans le dossier d'apprentissage et transmises à l'oral à l'élève. Exemples dans les trois activités, les consignes écrites indiquaient aux élèves ce qu'ils avaient à faire, tous les enseignants avaient convenu de faire reformuler les consignes aux élèves, de les rencontrer en entrevue individuelle afin de s'assurer de leur compréhension (entrevue enseignante ressource, document audio) et d'afficher les consignes au mur.	Aucun ajustement.

Critères	Aspects à considérer de l'activité	Description de la planification	Description des ajustements
Aspect motivant (suite)	Se déroule sur une période de temps suffisante	Aucune trace.	<p>Dans deux projets, des traces indiquaient des contraintes en ce qui concerne la gestion du temps.</p> <p>Exemple : dans le projet <i>L'époque des dinosaures</i>, « [...] on aurait dû faire la présentation après la semaine de relâche, on a étiré le temps. Puis, c'était sûr que c'était dur arriver dans le temps [...] » (verbatim bilan mars, p.1, 4<sup>e</sup> intervention).</p>

**Tableau 10 Description des occasions d'APL planifiées et ajustées au deuxième cycle du primaire**

Critères	Description de la planification	Description des ajustements
Fréquence de réalisation de l'activité	Tous les projets demandaient à l'élève de lire à l'extérieur de la classe.  Exemple : Projet <i>Mammifères du Canada</i> « Tu sais, à la maison, on voyait que les enfants aimaient cela, ils cherchaient, ils poussaient un peu plus loin <i>regarde, j'ai trouvé cela, j'ai pensé à cela, à la bibliothèque je suis allée chercher tel livre</i> » (verbatim bilan mars, p. 20, ligne 897).	Aucun ajustement
Nombre de pages à lire	Pour deux projets, les élèves ont, en moyenne, deux pages à lire chaque semaine (2,10 et 2,5). Exemples : projet <i>L'époque des dinosaures</i> , 2,5 pages; projet <i>Droits et devoirs</i> une page.	Deux projets ont été ajustés. Des textes non prévus dans le dossier <i>Projet</i> original ont été retrouvés dans les dossiers d'apprentissage des élèves. Exemple : Projet <i>Droits et devoirs</i> , ajout de dix textes pour un total de 15 pages, ainsi une moyenne de 3,75 pages lues par l'élève par semaine.
Durée complète de l'activité	Environ 35 à 40 heures pour effectuer l'activité.  « [...] c'est quatre à cinq périodes par semaine qui ont été planifiées » (entrevue enseignant document audio)	Nous ne possédons pas les données sur les heures réelles accordées à l'ensemble de l'activité.
Temps d'intervention sur l'APL	Aucune information disponible sur cet aspect.	Aucune information disponible sur cet aspect.

Tableau 11 Description des textes choisis dans les activités d'APL planifiées et ajustées au deuxième cycle du primaire

Critères	Aspects à considérer	Description de la planification	Description des ajustements
Contenu	Lien entre le contenu du texte et le programme de formation	Pour les trois projets, il y avait un lien indirect entre les textes et le programme d'étude. Exemple : Dans le projet <i>L'époque des dinosaures</i> , les textes étaient descriptifs sur le sujet des dinosaures et n'exposaient pas d'explication ou de solution explicite en lien avec la compétence <i>Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique</i> , ni en lien avec le thème du projet traiter ouvertement de la problématique de la survie des dinosaures à leur époque dans leur milieu.	Un des textes ajoutés était en lien avec l'objectif de l'activité.  Exemple : Dans le projet <i>Droits et devoirs</i> , le texte ajouté <i>La paix, une belle idée</i> était le seul en lien direct avec l'objectif de l'activité.
	Étendue du sujet suffisante	Pour deux projets, le contenu global des textes permettait d'atteindre partiellement l'objectif de l'activité, car ils couvraient certains aspects de l'ensemble du sujet traité à l'intérieur de mêmes textes.  Pour le projet <i>Droits et devoirs</i> , deux textes sur quatre avaient un contenu en lien direct avec l'objectif de l'activité : <i>Défendre la liberté de pensée</i> et <i>La paix au quotidien</i> . Le premier texte traitait d'un petit geste pour défendre la liberté de pensée alors que le deuxième portait sur les attitudes à adopter pour conserver la paix.	Les nouveaux textes ajoutés étaient en lien indirect avec l'objectif de l'activité. Exemple : dans le projet <i>Mammifères du Canada</i> , les textes ajoutés, <i>Le mammifère le plus lent</i> , <i>L'écureuil roux</i> , <i>La moufette</i> , <i>Les habitats des mammifères</i> et <i>La réussite des mammifères</i> , étaient descriptifs et n'indiquaient pas explicitement la façon dont le mammifère survivait dans son écosystème (dossiers d'apprentissage d'élèves sélectionnés).

Critères	Aspects à considérer		Description de la planification	Description des ajustements
Écriture	Lisibilité		<p>Le nombre de mots par phrase variaient entre 12 et 17,75. Exemple : dans le projet <i>Mammifères du Canada</i>, il y avait en moyenne 13,78 mots par phrase.</p> <p>Deux projets avaient une liste de mots difficile. Exemples : dans le projet <i>L'époque des dinosaures</i>, il y avait environ 0,75 mot difficile par phrase.</p> <p>Deux projets ont des textes comportant des mots de cinq syllabes ou plus en moyenne dans chaque phrase. Exemple : dans le projet <i>L'époque des dinosaures</i>, le texte sélectionné comptait en moyenne par phrase 0.25 mots de cinq syllabes ou plus.</p>	Aucun ajustement.
	Structure		Les textes des projets présentaient des structures variées : définition (2/3), explication (2/3), argumentation (1/3), déduction (1/3), description (1/3).	
	Cohérence	Les sujets de l'activité sont liés entre eux	Tous les sujets des textes étaient liés entre eux par un aspect du thème. Exemple : dans le projet <i>Mammifères du Canada</i> , tous les textes décrivaient des mammifères du Canada vivant dans différents écosystèmes, (dossier <i>Projet original</i> ).	Aucun ajustement.
		Fil conducteur	Tous des textes sélectionnés présentaient un fil conducteur entre les idées présentées. Exemple : dans le projet <i>Droits et devoirs</i> , le fil conducteur du texte <i>La paix au quotidien</i> , se traduit par l'explication des valeurs et gestes à adopter pour vivre dans un monde pacifique : <i>la tolérance et la discussion</i> .	Aucune information sur cet aspect.
	Organisation	Division : nombre de parties	Les textes échantillonnés étaient divisés en trois, quatre et six parties. Exemple : dans <i>Les mammifères du Canada</i> , le texte sélectionné <i>Le morse</i> était divisé en 6 parties, <i>Description, Habitat, Nourriture, Progéniture, Ennemis et Comportement</i> (dossier <i>Projet original</i> , p.5).	Aucune information sur cet aspect.

Critères	Aspects à considérer		Description de la planification	Description des ajustements
Écriture (suite)		Éléments facilitateurs	Pour tous les projets, les textes sélectionnés proposaient des éléments facilitateurs: sous-titres (2/3), image (2/3), photo (1/3), titre (1/3), encadré (1/3), exemples (1/3).	Aucune information sur cet aspect.
		Termes techniques	Des éléments techniques n'étaient pas expliqués dans les textes sélectionnés pour un des projets. Exemple : Dans le projet <i>Mammifères du Canada</i> , les termes Pinnipèdes, valves, nageoires antérieures, palmées, nageoires postérieures, gouvernails, grégaire, radar, gestation, ivoire, migre étaient introduits sans être expliqués.	Aucune information sur cet aspect.
Adaptation de l'activité à l'élève			Nous n'avons de traces que pour le projet <i>L'époque des dinosaures</i> : « On s'était dit que pour les élèves plus forts, on pourrait donner deux mammifères ou deux dinosaures pour une semaine et puis augmenter le niveau de difficulté de la tâche et aller vers la comparaison qui est une habileté à travailler essentiellement au troisième cycle [...] » (entrevue enseignant ressource, document audio)	Pour le projet <i>L'époque des dinosaures</i> « Ah, bien, je ne t'ai pas parlé de ma petite (...), on a fait cela avec des cassettes. La collègue a enregistré le texte sur une cassette puis elle écoutait. C'est comme cela qu'on a été capables de lui faire faire sa tâche. Sa tâche, on la faisait à l'oral et on ne l'écrivait pas. Elle est diagnostiquée dyslexique. Puis il y a lui [l'élève] [...] il a fait comme ma puce, il écoutait le texte, mais lui, il a un problème avec ses oreilles. » (verbatim bilan mars, p. 21, dernière intervention de la page.)

*Description des situations d'APL planifiées et ajustées au troisième cycle du primaire*

L'analyse des situations d'APL du troisième cycle (voir tableaux 12, 13 et 14) tout comme cela a été fait pour celles du deuxième cycle, comprend les planifications réalisées et les ajustements effectués en cours de réalisation. Cette analyse est faite selon les mêmes critères que ceux utilisés précédemment. Mais, avant de présenter les trois situations d'APL au troisième cycle du primaire, une description de ces situations est introduite dans le tableau 12 qui suit, en spécifiant le domaine et les objectifs d'apprentissage, ainsi que les critères de performance.

**Tableau 12 Description des trois situations d'APL du troisième cycle du primaire**

<p>Domaine d'apprentissage</p>	<p>Les thèmes des trois situations d'APL ciblaient les domaines d'apprentissage et les <i>compétences disciplinaires</i> (MÉQ 2001). Le projet <i>Métiers de la communication</i> cible un des <i>domaines généraux de formation</i>. Le projet sur l'<i>Espace</i> intégrait des <i>Savoirs essentiels</i>.</p> <p>Les trois situations (projets) touchaient les compétences du domaine <i>Français langue d'enseignement</i> (voir bilan des six projets)</p> <p>Le projet <i>Le Québec au 19<sup>e</sup> siècle</i> ciblait aussi les compétences du <i>domaine de l'univers social : Lire l'organisation d'une société sur son territoire et Interpréter le changement dans une société et sur son territoire</i> ainsi que celles du <i>domaine de l'art dramatique</i> (MÉQ 2001).</p> <p>Le projet <i>L'espace</i> était aussi en lien avec les compétences du domaine de la <i>mathématique, des sciences et de la technologie : Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique</i>.</p>
<p>Objectif d'apprentissage</p>	<p>Les trois situations présentaient des objectifs d'apprentissage qui ont un lien avec l'APL et la communication des apprentissages.</p> <p>Projet <i>Le Québec au 19<sup>e</sup> siècle</i> : Apprendre sur la société québécoise au 19<sup>e</sup> siècle, afin d'être en mesure de choisir le personnage que j'interpréterai dans une scénette historique filmée en avril.</p> <p>Projet <i>L'espace</i> : Apprendre sur l'espace et les planètes du système solaire afin d'être en mesure de communiquer mes apprentissages lors d'un exposé oral en fin de période.</p> <p>Projet <i>Métiers de la communication</i> : Identifier si je préfère exercer un métier derrière ou devant la caméra lors de ma sortie à Radio-Canada. Convaincre mon enseignante que c'est le meilleur choix pour moi en basant mes arguments sur ce que j'ai appris sur des métiers de la communication au cours de mes lectures</p>

<p>Critères de performances</p>	<p>Les trois projets ont été élaborés en se référant aux critères du MÉQ (2001) dans le domaine du français langue d'enseignement : « Réaliser la tâche en respectant l'intention de lecture » (p.49), « Dégager des éléments d'information explicites et implicites » (p. 50), « Organiser l'information contenue dans le texte » (p. 51), « Réagir de façon pertinente et précise. Interpréter : faire des liens avec son expérience personnelle et avec d'autres œuvres » (p. 52), « Utiliser efficacement des stratégies pertinentes » (p. 54) (dossier <i>Projet</i> originaux).</p> <p>Un des projets ciblait les critères de performance du domaine de l'univers social : <i>Estimation de traces laissées par une société sur la nôtre et sur notre territoire; Établissement des contextes géographique et historique de la société; Établissement de liens entre des atouts, des contraintes du territoire et l'organisation de la société; Précisions sur l'influence de personnages ou l'incidence d'événements sur l'organisation sociale et territoriale</i> (MÉQ 2001)</p> <p>Un des projets retenait les critères du domaine de la mathématique, des sciences et de la technologie : <i>Description adéquate du problème ou de la problématique d'un point de vue scientifique ou technologique; Utilisation d'une démarche appropriée à la nature du problème ou de la problématique; Élaboration d'explications pertinentes ou de solutions réalistes; Justification des explications ou des solutions.</i></p>
---------------------------------	---

Tableau 13 Description des activités d'APL planifiées et ajustées au troisième cycle du primaire

Critères	Aspects à considérer de l'activité	Description de la planification	Description des ajustements
Pertinence	Fait lire	<p>Les trois projets demandaient de lire individuellement et en collaboration (entrevue enseignante ressource, document audio).</p> <p>Dans deux projets, les sujets étaient directement en lien avec l'objectif fixé.</p> <p>Exemple. Dans le projet <i>Métiers de la communication</i> : les sujets étaient en lien avec l'objectif s.</p> <p>Pour un des projets, les sujets étaient partiellement en lien avec l'objectif. Dans le projet <i>L'espace</i>, la majorité des sujets étaient en lien avec l'objectif de l'activité. <i>Cependant, les textes suivants</i> : « Jules Verne » (p. 9) et « Au milieu des étoiles » (p. 14) ne renseignaient pas explicitement sur l'espace et les planètes du système solaire.</p>	<p>Concernant la lecture en groupe de collaboration, il y a eu ajustement pour un des projets. Dans le projet <i>Métier de la communication</i> : « Je n'ai pas fait le modèle cercle de lecture » (verbatim bilan mars, p. 13, ligne 592)</p> <p>Concernant le lien entre le sujet et l'objectif de l'activité, des textes en lien avec l'objectif de l'activité ont été ajoutés dans le projet <i>Métiers de la communication</i>, un nouveau texte figurait dans le dossier de l'élève sélectionné, soit <i>La chasse aux événements</i>.</p> <p>Dans deux projets, un texte non directement en lien avec l'objectif de l'activité a été ajouté.</p> <p>Exemple : Dans le projet <i>Le Québec au 19<sup>e</sup> siècle</i>, un texte a été ajouté dans le dossier de l'élève qui ne traite pas du Québec au 19<sup>e</sup> siècle. (Élève 352 et 173).</p>
	Fait acquérir des connaissances	<p>Les tâches demandaient de faire des liens entre plusieurs éléments d'information du texte en formulant une hypothèse précise et pertinente, en utilisant des outils pour organiser l'information et faire des liens tels que « la toile d'araignée », « le tableau », « le dessin » (dossiers <i>Projet</i> originaux).</p> <p>Exemple : Dans le projet <i>Le Québec au 19<sup>e</sup> siècle</i>, les tâches de l'élève consistaient à faire des liens entre plusieurs éléments d'information : « Quel était le mode de consommation de ce personnage ? Ton explication doit être précise et pertinente. » (dossier <i>Projet</i> original, p.7).</p> <p>Les tâches demandaient aux élèves d'activer leurs connaissances antérieures sur le sujet et de les valider (inscrire la correction, soit la nouvelle connaissance acquise à ce sujet).</p>	<p>Pour un projet, l'activité a amené les élèves à faire des liens avec les connaissances antérieures sur le sujet d'une façon différente à celle planifiée.</p> <p>Projet <i>L'espace</i> : nous ne retrouvons pas la fiche <i>Mes connaissances antérieures sur...</i> dans le dossier d'apprentissage des élèves sélectionnés, « Est-ce que vous avez fait au tableau une tempête d'idée ? [...] on a fait cela en groupe classe je me souviens. On avait posé des questions sur ce qu'ils savaient déjà sur l'espace et tout cela et on avait même été obligé d'arrêter parce qu'ils voulaient aller plus loin » (verbatim bilan mars)</p>

Critères	Aspects à considérer de l'activité	Description de la planification	Description des ajustements
Complexité	Se réalise sur plusieurs périodes de cours	La durée prévue pour deux projets était de 6 à 8 semaines. La durée prévue pour le troisième était de 10 semaines. Exemple : « 19 <sup>e</sup> , c'était un dix semaines qui avaient été prévu au départ. » (entrevue enseignant document audio)	Pour deux projets, il n'y a pas eu d'ajustement. Pour le troisième projet, il n'y a pas de trace d'ajustement
	Permet de traiter l'information de différentes façons	Tous les projets demandaient aux élèves d'utiliser différentes façons de traiter l'information : comparer (3/3), organiser (3/3), expliquer (3/3), résumer (3/3), reformuler dans ses mots (paraphraser) (2/3), surligner l'information (2/3), inférer (2/3), évoquer les liens (1/3), discuter (1/3) et prendre des notes (1/3). Exemple pour les trois projets : les énoncés de question à la fin de la tâche de lecture du texte invitaient l'élève à traiter l'information en dégagant et en reformulant des éléments du texte qu'il jugeait essentiels. Les questions demandaient à l'élève de développer des idées en les expliquant de façon précise et pertinente et en témoignant de ses intérêts ainsi que de faire des liens de différentes façons, soit en organisant les informations dans un tableau, dans un dessin, à l'aide d'une toile d'araignée ou encore en utilisant une des stratégies cognitives prévues (dossiers <i>Projet</i> originaux).	Pour deux des projets, il n'y a eu aucun ajustement. Pour un des projets il y a eu un ajustement. Tel que planifié, l'activité demandait différentes façons de traiter l'information, excepté le résumé qui n'a pas été réalisé (dossier d'apprentissage des élèves).
	Poursuit plusieurs buts	Les activités prévoyaient la poursuite de quatre buts qui se rapportaient à l'intention pédagogique (dossiers <i>Projet</i> originaux, p. C – section : intention pédagogique) :  1. Interpréter plus efficacement les informations des textes à partir de ses propres connaissances sur le sujet de ce texte. Exemple pour tous les projets, la réalisation de deux tâches : <i>Mes connaissances antérieures sur...</i> , <i>Organiser les informations dans un dessin, un tableau ou une toile d'araignée</i> (Dossiers <i>Projet</i> originaux).  2. Acquérir intentionnellement de nouvelles connaissances sur un sujet. Exemple, le choix des sujets lus et traités (Dossiers <i>Projet</i> originaux).	Aucune trace d'ajustement.

Critères	Aspects à considérer de l'activité	Description de la planification	Description des ajustements
		<p>3. Développer une ou plusieurs compétences du domaine de l'univers social ou de la science et de la technologie Exemple : L'objectif du projet <i>Le Québec au 19<sup>e</sup> siècle</i> était d'<i>Apprendre sur la société québécoise au 19<sup>e</sup> siècle, afin d'être en mesure de choisir le personnage que j'interpréterai dans un sketch historique filmée en avril</i> (dossier <i>Projet original</i>, p. 1).</p> <p>4. S'autoréguler plus efficacement en contexte d'APL et éventuellement dans d'autres contextes (Transfert) ».</p> <p>Exemple : pour les trois projets, les tâches suivantes ont été demandées : <i>Les stratégies que j'ai utilisées, Autoévaluation de ma démarche et de ma performance</i> (dossier <i>Projet originaux</i>).</p>	
	Permet de créer une variété de produits	Toutes les activités permettaient de créer une variété de produits Exemples pour tous les projets : La production de <i>toiles d'araignée</i> , de <i>dessins</i> ou <i>tableaux</i> , de résumé de textes, de kiosque d'information.	Aucun ajustement.
	Couvre l'ensemble de l'information sur le sujet	Les trois projets avaient des thèmes différents. Les sujets traités étaient en lien avec des aspects du thème (dossiers <i>Projet originaux</i> ). Exemple : pour le projet <i>Métiers de la communication</i> , il s'agissait d'« Identifier si je préfère exercer un métier derrière ou devant la caméra lors de ma sortie à Radio-Canada. Convaincre mon enseignante que c'est le meilleur choix pour moi en basant mes arguments sur ce que j'ai appris sur des métiers de la communication au cours de mes lectures.»	Pour les trois projets, des textes portant sur de nouveaux sujets ont été ajoutés. Exemple : Dans le projet <i>L'espace</i> , le texte <i>Les extraterrestres</i> a été ajouté.
Aspect motivant	Est significative	Les trois projets ont proposé à l'élève de faire des choix de stratégies. Exemple : Dans le projet <i>Le Québec au 19<sup>e</sup> siècle</i> , l'élève choisit les stratégies qu'il juge utile. (Dossier d'apprentissage original)	Aucun ajustement.

Critères	Aspects à considérer de l'activité	Description de la planification	Description des ajustements
		<p>Choix de production finale Exemple : Dans le projet <i>Le Québec au 19<sup>e</sup> siècle</i> « (...) choisir le personnage que j'interpréterai dans un sketch historique filmée en avril » (dossier Projet original, <i>Objectif</i> p.1)</p> <p>Choix de thème : Exemple : Dans le projet <i>L'Espace</i>, les élèves doivent choisir une planète qui les intéresse, puis « [...] ils reçoivent le texte pour le lire à la maison et l'élève devra choisir deux sous-titres » (bilan planification décembre, p. 6)</p>	
	Est diversifiée, variée et en lien avec d'autres aspects	<p>Les buts d'apprentissage étaient diversifiés et variés (voir la section <i>Activité poursuit plusieurs buts</i> du présent tableau).</p> <p>Les thèmes principaux et les activités ciblaient plusieurs domaines d'apprentissage et compétences prescrites par le Programme de formation de l'école québécoise (MÉQ, 2001).</p> <p>Les thèmes principaux et les activités ciblaient plusieurs domaines d'apprentissage et compétences prescrites par le Programme de formation de l'école québécoise (MÉQ, 2001). Exemple : le projet <i>Le Québec au 19<sup>e</sup> siècle</i> ciblait</p> <p>Le français langue d'enseignement, l'univers social et l'art plastique.</p>	Aucun ajustement
	Offre un défi	Le programme de formation de l'école québécoise (MÉQ 2001) précise que la compétence <i>Lire des textes variés</i> pour l'élève de troisième cycle consiste à « lire efficacement des textes courants et littéraires liés aux différentes disciplines et dont la présentation et l'organisation facilitent la compréhension », « dégager les éléments d'information tant explicites qu'implicites ». De plus, concernant les tâches de lecture, on y mentionne qu'elles « témoignent des intérêts [de l'élève], de son interprétation personnelle et des liens qu'il établit avec d'autres textes » (MÉQ 2001, p. 7).	<p>Pour un projet, il y a eu ajustement : le défi qui était prévu au départ a légèrement changé, car l'activité sur les textes narratifs a été remise à plus tard.</p> <p>Dans le dossier de l'élève, il n'y avait pas de trace du texte littéraire sur Louis Braille.</p>

Critères	Aspects à considérer de l'activité	Description de la planification	Description des ajustements
		<p>Pour tous les projets, l'activité offrait un défi adéquat pour des élèves de troisième cycle tel que proposé dans le Programme de formation de l'école québécoise.</p> <p>Exemple projet <i>L'espace</i> : L'élève devait lire des textes courants, par exemple <i>La conquête de l'espace</i> (dossier <i>Projet</i> original, p.3) et un texte littéraire par exemple <i>Au milieu des étoiles</i> (dossier <i>Projet</i> original, p.14). Les questions demandaient à l'élève de fournir des explications en fonction de ses intérêts : « ton explication doit être précise, pertinente et doit témoigner de tes intérêts » (dossier d'apprentissage original p. 7, tâche 1, p. 10, tâche 2, p. 12, tâche 3, p. 18, tâche 4)</p>	
	Est authentique	<p>Dans tous les projets, les activités et productions des élèves avaient un caractère authentique selon la définition de Viau (2006). Elles ont varié d'un projet à l'autre.</p> <p>Exemple : Dans le projet <i>L'espace</i> la visite au Cosmodôme a permis aux élèves de concrétiser les informations apprises durant le projet. De plus, ils ont eu à illustrer ces informations par différents médiums, affiche, maquette, dessin, etc. (verbatim planification décembre).</p>	<p>Pour un des trois projets, il n'y a pas eu de trace d'ajustement.</p> <p>Pour deux projets, il n'y a pas eu d'ajustement.</p>
	Exige un engagement cognitif	<p>Les activités demandaient à l'élève de s'y engager cognitivement. Exemples : l'élève devait obligatoirement lire les textes sur le sujet choisi et de réaliser des tâches qui lui demandaient de traiter et de comprendre ces nouvelles informations; il devait ainsi utiliser différentes stratégies d'apprentissage.</p>	Aucun ajustement.
	Permet de faire des choix	<p>Tous les projets demandaient de faire des choix. Ils offraient des choix en lien avec le sujet traité, les stratégies et la production finale (voir section <i>Aspect motivant</i>, critère <i>Activité signifiante</i> de ce tableau.).</p> <p>Un projet offrait un choix de contenu à partir des sous-titres du texte (voir critère <i>Activité signifiante</i> de ce tableau)</p>	Aucun ajustement.

Critères	Aspects à considérer de l'activité	Description de la planification	Description des ajustements
	Permet d'interagir et de collaborer	Les activités demandaient d'interagir et de collaborer. Exemples : les cercles de lecture, la consultation et la demande d'aide « Je consulte mes parents, mon enseignante ou un ami » (dossiers <i>Projet</i> originaux, p. G) ou « Je demande de l'aide » (dossiers <i>Projet</i> originaux, p. 2).	Aucun ajustement.
	Possède un caractère interdisciplinaire	Deux projets possédaient un caractère interdisciplinaire : l'un couvrait trois disciplines du Programme de formation de l'école québécoise (MÉQ 2001) : <i>domaine des langues</i> , <i>domaine de l'univers social</i> et <i>domaine des arts</i> : <i>art dramatique</i> (dossiers <i>Projet</i> originaux) alors que l'autre touchait deux disciplines : <i>domaine des langues</i> et <i>domaine de la mathématique, de la science et de la technologie</i> (dossiers <i>Projet</i> originaux).	Aucun ajustement.
	Comporte des consignes claires	Les consignes étaient inscrites dans le dossier d'apprentissage et transmises à l'oral à l'élève. Exemples dans les trois activités, les consignes écrites indiquaient aux élèves ce qu'ils avaient à faire, tous les enseignants avaient convenu de faire reformuler les consignes aux élèves, de les rencontrer en entrevue individuelle afin de s'assurer de leur compréhension (entrevue enseignante ressource, document audio) et d'afficher les consignes au mur.	Dans le projet <i>Les métiers de la communication</i> , les consignes se sont avérées être moins claires que lors de la planification du départ. « [...] Donc, l'explication de la tâche c'est cela, plus ou moins clair parce que les critères sont à spécifier, la tâche à préciser en fonction des textes. (...) » (verbatim bilan mars, ligne 408-411).
	Se déroule sur une période de temps suffisante	Pas de traces	Pour deux projets, des traces indiquaient des contraintes en ce qui concerne la gestion du temps. Exemple : « Pour le projet globalement, on trouve cela excellent [...], mais c'est trop serré dans le temps » (verbatim bilan mars projet 5, p. 2, ligne 50).  Pour un des projets, il n'y a pas eu d'ajustement. Exemple : « Le temps accordé à la réalisation. Moi, j'ai trouvé cela adéquat, je ne pense pas qu'il

<b>Critères</b>	<b>Aspects à considérer de l'activité</b>	<b>Description de la planification</b>	<b>Description des ajustements</b>
			y ait eu personne qui s'est senti étouffé, de début janvier à la fin février.» (verbatim bilan de mars, p. 1, lignes 27 à 28). « Par rapport au temps. Parfait. » (verbatim bilan mars, p. 2, ligne 54).

Tableau 14 Description des occasions d'APL planifiées et ajustées au troisième cycle du primaire

Critères	Description de la planification	Description des ajustements
Fréquence de réalisation de l'activité	Pour un des projets, l'activité demande de lire à l'extérieur de la classe. Les élèves doivent apporter leur lecture à la maison. Exemple : Projet <i>L'espace</i> « Suite au retour, il y a la capsule, puis ils reçoivent le texte pour le lire à la maison et l'élève devra choisir 2 sous-titres » (bilan planification décembre, p. 6) Pour les deux autres projets, nous n'avons pas de traces.	Aucun ajustement.
Nombre de pages à lire	Le nombre de pages moyen à lire par semaine varie d'un projet à l'autre allant de 3,72 ( <i>Le Québec au 19<sup>e</sup> siècle</i> ) à 5,52 ( <i>Métiers de la communication</i> ).	Pour les trois projets, il y a eu ajout de texte et retrait de certains textes. Exemple : Dans le projet <i>Métiers de la communication</i> , les dossiers d'apprentissage des élèves contiennent 27 pages à lire pour les 4 semaines (6,75 pages/semaines). Un nouveau texte figure dans un des dossiers d'élèves sélectionnés : <i>La chasse aux événements</i> (environ trois pages) et deux textes ne figurent pas dans un des dossiers d'élèves sélectionnés : <i>Les reporters</i> (deux pages) et <i>Un métier bruyant : bruiteuse</i> . (une page)
Durée complète de l'activité	La durée planifiée des trois projets était de 35 à 45 heures réparties sur une période de six à huit semaines (entrevue enseignante document audio)	Des ajustements ont été apportés à un des projets, selon les données obtenues. « Disons 35 à 45 heures réparties sur 6 à 8 semaines. Mais le 19 <sup>e</sup> siècle a été beaucoup plus long que cela. Oui, la finalité a été beaucoup plus complexe, beaucoup plus élaborée » (Entrevue enseignante, document audio).
Temps d'intervention sur l'APL	Aucune information sur cet aspect.	Aucune information sur cet aspect.

Tableau 15 Description des textes de référence lors de l'APL planifiées et ajustées au troisième cycle du primaire

Critères	Aspects à considérer	Description de la planification	Description des ajustements
Contenu	Lien entre le contenu du texte et le programme de formation	<p>Pour tous les projets, les textes étaient en lien avec le thème principal, lequel touchait plusieurs domaines de formation (dossiers <i>Projet</i> originaux).</p> <p>Exemple : Dans le projet <i>Le Québec au 19<sup>e</sup> siècle</i>, les textes étaient en lien avec deux compétences du domaine de l'<i>Univers social</i> : <i>Lire l'organisation d'une société sur son territoire</i> et <i>Interpréter le changement dans une société et sur son territoire</i> (dossier <i>Projet</i> original).</p>	Dans le projet <i>Le Québec au 19<sup>e</sup> siècle</i> , il y a eu ajout d'un nouveau texte <i>Le nouvel an au Japon</i> non en lien avec le thème, contrairement aux autres textes qui étaient prévus au départ. De plus, le texte <i>Louis Braille</i> n'était pas dans le dossier des élèves. Ainsi, dans ce cas, les élèves n'ont lu que des textes informatifs.
	Étendue du sujet suffisante	Dans un projet, le contenu de tous les textes de l'activité permettait d'atteindre l'objectif, alors que dans les deux autres cas, c'est le contenu de la majorité des textes qui le permettait.	Aucun ajustement.
Écriture	Lisibilité	<p>Le nombre de mots par phrase variait beaucoup d'un texte à l'autre.</p> <p>Exemples : Dans le projet <i>L'espace</i>, il ya avait en moyenne 11,8 mots par phrase, alors que dans le projet <i>Métiers de la communication</i>, le maximum de mots par phrase était de 30,86.</p> <p>Le nombre de mots de plus de cinq dans une phrase variait aussi à travers les textes allant d'une moyenne de 0,07 dans <i>Espace</i> jusqu'à 2,14 dans <i>Métiers de la communication</i>.</p>	Aucun ajustement.
	Structure	Dans tous les projets, les structures des textes étaient variées : description (3/3), explication (3/3), narration (2/3), définition (1/3).	Aucun ajustement.

Critères	Aspects à considérer		Description de la planification	Description des ajustements
	Cohérence	Les sujets du texte sont liés entre eux	<p>Dans deux projets, les sujets des textes étaient partiellement liés entre eux. Exemples : Dans le projet <i>Le Québec au 19<sup>e</sup> siècle</i>, tous les sujets étaient liés par le thème : <i>Le nouvel an au Québec</i> (p. 3), <i>La consommation dans les villes, à la fin du 19<sup>e</sup> siècle</i> (p. 7), <i>Le monde du travail au 19<sup>e</sup> siècle</i> (p. 14), <i>Les débuts de la syndicalisation au Québec</i> (p. 21). Pour le projet <i>Métiers de la communication</i>, les sujets des textes étaient liés entre eux. Dans chaque tâche, un texte décrivait un métier de la communication et un ou deux autres illustraient par un exemple concret la même profession : <i>Réalisateur ou réalisatrice en vidéo, à la radio, à la télévision ou en multimédia, Rencontre avec un réalisateur</i> (dossier <i>Projet</i> original).</p>	<p>Le projet <i>Le Québec au 19<sup>e</sup> siècle</i> a été ajusté. Le texte <i>Le nouvel an au Japon</i> n'est pas en lien avec les autres sujets, car il ne traite pas de la société québécoise au 19<sup>e</sup> siècle.</p> <p>Pour les deux autres projets, les textes ajoutés étaient liés entre eux.</p> <p>Projet <i>L'espace</i> : Le texte <i>Les extra-terrestres</i> était en lien avec les autres textes, car il traite d'un aspect de l'espace (dossier dossiers d'apprentissage des élèves). Projet <i>Métier de la communication</i> : Le texte ajouté était en lien avec les autres textes, car il traite d'un métier de la communication (dossier d'apprentissage des élèves).</p>
		Fil conducteur	<p>Pour tous les projets, il y a un fil conducteur entre les idées dans les textes sélectionnés (dossiers <i>Projets</i> originaux).</p> <p>Exemple : Dans le texte <i>La vie de Louis Braille</i> (texte littéraire) du projet <i>Le Québec au 19<sup>e</sup> siècle</i> le fil conducteur était la chronologie des événements survenus dans la vie du personnage qui a créé un alphabet pour les aveugles.</p>	Aucun ajustement.
	Organisation	Division : nombre de parties	<p>Les textes des projets sont divisés en différentes parties (dossiers <i>Projets</i> originaux). Exemple : Dans le projet <i>Métiers de la communication</i>, le texte sélectionné <i>Rencontre avec un réalisateur</i> est divisé en 7 parties, <i>Tâches et responsabilités, Qualités et aptitudes nécessaires, Professions apparentées, Employeurs potentiels, Exigences des employeurs, Placement et Salaire</i> (dossier <i>Projet</i> original, p.5).</p>	Aucune trace d'ajustement.

Critères	Aspects à considérer		Description de la planification	Description des ajustements
	Éléments facilitateurs		Les textes des trois projets ont des éléments facilitateurs : dessins (3/3), sous-titres (3/3), bulles (1/3), définitions (1/3).	
	Termes techniques		Dans les trois projets, les éléments techniques des textes sélectionnés ne sont pas expliqués. Exemples: Dans le projet <i>Le Québec au 19<sup>e</sup> siècle, les termes</i> Charpentiers-menuisiers, clandestins, chantiers navals, typographes, conspiration, revendication ne sont pas expliqués.	
Adaptation de l'activité à l'élève			Aucune information sur cet aspect.	Aucune information sur cet aspect.

*Description des aspects des situations d'APL maintenus après l'intervention*

L'information obtenue sur les aspects de la situation qui ont été maintenus par tous les enseignants après l'intervention est limitée. Le questionnaire, distribué au moment de la fin de l'année scolaire, a été répondu par tous les enseignants mais avec un minimum de détails. L'information obtenue sur le maintien de l'autorégulation de l'APL doit donc être considérée comme étant partielle.

En général, après l'intervention spécifique, la grande majorité des enseignants des deux cycles ont mentionné avoir maintenu les mêmes aspects des situations d'autorégulation de l'APL, soit des activités diversifiées, pertinentes, complexes et à caractère motivant. Au deuxième cycle, c'est souvent la totalité des enseignants qui ont mentionné avoir maintenu ces aspects de la situation après l'intervention, tandis qu'au troisième cycle, la proportion des enseignants qui ont mentionné maintenir ces aspects est plus faible. On observe aussi que les aspects mentionnés être maintenus réfèrent davantage à l'autorégulation de l'apprentissage en général (ex. : faire mobiliser les connaissances antérieures des élèves) qu'à la situation spécifique d'APL (ex. : faire vraiment lire les élèves). Enfin, le transfert dans d'autres situations d'apprentissage est constaté chez quelques enseignants.

De façon plus spécifique, tous les enseignants des deux cycles ont mentionné avoir demandé aux élèves de créer une variété de produits dans les activités. Cet aspect a permis de maintenir la complexité dans les tâches, ce qui favorise l'autorégulation de l'apprentissage.

Tous les enseignants de deuxième cycle et la plupart de ceux de troisième cycle ont aussi mentionné avoir demandé à leurs élèves de faire référence à leurs connaissances antérieures. Cet aspect permet le maintien de la pertinence des activités au plan de l'acquisition signifiante de connaissances. Cette même proportion d'enseignants a aussi signifié avoir proposé aux élèves de traiter l'information de différentes façons, dont l'utilisation des différentes stratégies cognitives apprises lors de l'intervention. Dans ce cas, la complexité des activités en lien avec l'autorégulation de l'apprentissage est maintenue. Enfin, toujours la même proportion d'enseignants, selon les cycles, ont mentionné avoir exigé des élèves un engagement cognitif (le recours au portfolio et aux discussions), ce qui correspond à l'aspect motivant de l'activité.

Tous les enseignants du deuxième cycle et un ou quelques-uns de troisième cycle ont signifié avoir porté une attention aux liens entre les activités d'APL et le programme de formation. De plus, la plupart des enseignants de deuxième cycle et un ou quelques-uns de troisième cycle ont mentionné avoir maintenu des tâches qui ont fait lire les élèves de manière quotidienne ou sur un thème particulier. Ceci assure donc la pertinence de l'activité d'APL (aspects : *faire vraiment lire les élèves*). Enfin, un ou deux enseignants des deux cycles ont mentionné avoir maintenu des activités qui permettaient d'interagir et de collaborer entre élèves. Ces aspects relèvent du caractère motivant de l'activité.

Les résultats obtenus au deuxième cycle montrent qu'un ou deux enseignants ont mentionné avoir eu recours à l'APL sur plusieurs périodes de cours. Cet aspect correspond au critère de *complexité* de l'activité qui supporte l'autorégulation de l'APL. Deux derniers aspects, qu'un ou deux enseignants ont mentionné maintenir, sont en lien avec le caractère motivant de la situation : faire des liens explicites entre l'autorégulation et d'autres activités scolaires (examen, écriture) ainsi qu'entre l'autorégulation et les différents domaines d'apprentissage. Concernant les enseignants du troisième cycle, les résultats obtenus montrent que l'aspect particulier maintenu consistait à couvrir l'ensemble de l'information sur le sujet lors de l'APL. Cet aspect supporte l'autorégulation de l'apprentissage par la complexité du contenu présenté.

#### DESCRIPTION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES MISES EN ŒUVRE PAR LES ENSEIGNANTS POUR SOUTENIR LES ÉLÈVES DANS L'AUTORÉGULATION DE L'APL

En 2006-2007, de façon générale, deux spécificités majeures ont été ajoutées à l'approche de soutien à l'APL développé depuis 2000 et mise en œuvre par tous les enseignants de deuxième et troisième cycles. Il y a d'abord eu l'ajout d'une procédure permettant de réaliser un retour hebdomadaire sur la tâche, l'autoévaluation de la performance et l'ajustement des stratégies. Cette procédure a été démontrée aux élèves et ensuite affichée au mur dans les classes. De plus, une entrevue individuelle réalisée par les enseignants auprès des élèves en difficulté a permis à ces derniers de vivre une expérience de cojugement de leur compétence à lire des textes variés.

Pour ce qui est des pratiques de soutien à l'autorégulation de l'APL des élèves mises en œuvre, l'analyse est réalisée en se référant au processus d'APL. Elle tient compte des huit composantes du processus tel que présenté dans le modèle (voir figure 1), soit les connaissances antérieures,

les perceptions relatives à la motivation, les émotions, l'interprétation des exigences de l'activité, les objectifs personnels, les stratégies d'autorégulation, les stratégies cognitives et la performance. La présentation des résultats intègre les constats obtenus pour les deux cycles pour chacune des composantes.

### **Pratique de soutien de l'autorégulation de l'APL**

Cette partie présente, dans un premier temps, les pratiques de soutien à l'APL de l'élève planifiées et mises en œuvre lors de l'intervention et, dans un deuxième temps, les pratiques maintenues après l'intervention. Dans les deux cas, une présentation des principaux constats est réalisée, suivie des exemples d'interventions tirées des deux cycles du primaire.

#### ***Pratiques pédagogiques de soutien à l'élève planifiées et mises en œuvre lors de l'intervention***

Les pratiques pédagogiques de soutien à l'élève planifiées et mises en œuvre lors de l'intervention sont assez semblables aux deuxième et troisième cycles. Les principaux constats montrent que l'accent principal des pratiques de soutien portent sur les connaissances antérieures des élèves sur le sujet et le thème visés, sur les émotions au regard de l'APL, sur l'établissement d'objectifs personnels dans cette situation, sur la planification de leurs stratégies, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement des objectifs personnels, de stratégies de gestion des ressources, d'automotivation, cognitives et de la performance, ainsi que l'autoévaluation de la performance. Au deuxième cycle, les pratiques pédagogiques mettent aussi l'accent sur la mobilisation des connaissances antérieures des élèves sur leurs stratégies cognitives et d'autorégulation.

Cette analyse met en évidence les pratiques peu mises en place dans les interventions : la mobilisation des connaissances antérieures sur l'activité et la structure du texte, l'attention portée aux perceptions relatives à la motivation, l'interprétation des exigences de l'activité, la prise en charge par l'élève de l'autorégulation de son apprentissage, la planification de ses stratégies cognitives, d'autorégulation et d'automotivation, de même que le contrôle et l'ajustement de l'interprétation des exigences de l'activité. La partie qui suit illustre les pratiques mises en œuvre par les enseignants des deux cycles.

Tous les enseignants de deuxième cycle et la presque totalité de ceux de troisième cycle ont mentionné vouloir intervenir sur les connaissances antérieures des élèves au regard du thème et des différents sujets de l'activité.

Exemple projet *L'époque des dinosaures*, deuxième cycle

« On a décroiséonné ma collègue et moi. On a fait une carte exploratoire. Moi j'ai un [...] rouleau de papier [...] alors, on s'est installé tout le monde là-dessus. On s'est demandé : qu'est-ce que je connais ? [...] On a fait une couple de questions. [...] On a fait une [...] carte exploratoire avec les deux classes [...]. On savait des choses, on a parlé du film *Jurassique Parc* que les enfants avaient vu » (verbatim bilan mars, p. 9).

Exemple projet *L'espace*, troisième cycle

« Et on avait fait cela en groupe classe, je me souviens. On avait posé des questions sur ce qu'ils savaient déjà sur l'espace et tout cela. On avait même été obligé d'arrêter parce qu'ils voulaient aller plus loin. Ils étaient intéressés, plusieurs disaient : moi j'aime cela, ce thème là » (verbatim bilan mars, p. 15, lignes 650-653).

Dans une proportion moindre (3/5 au deuxième cycle et 2/6 au troisième cycle) nous avons retrouvé des traces d'intervention sur les connaissances antérieures des élèves au regard de leurs stratégies cognitives et d'autorégulation.

Exemple projet *Mammifères du Canada*, deuxième cycle

Suite à la question suivante posée par l'enseignante ressource : « Est-ce qu'eux vous ont nommé des stratégies qu'ils connaissaient ? » L'enseignante répond : « Les élèves qui étaient avec deux de nos collègues en avaient plus. Je pense que cela avait été utilisé l'année passée [...]. Mots-clés, toile d'araignée... ils savaient ce que c'était. Le tableau, non. Le dessin, non plus. Ce n'était pas acquis comme stratégie, mais ils l'avaient déjà vue » (verbatim bilan mars, p. 14, lignes 597-599).

L'enseignant a fourni une feuille avant le premier texte dans le dossier de l'élève qui demande à celui-ci d'identifier ses connaissances antérieures sur les mots-clés (dossiers d'apprentissage d'élèves sélectionnés, fiche *Stratégie pour apprendre en*

*lisant : Trouver les informations importante en mot-clé, énoncé C'est quoi un mot clé ?).*

#### Exemple projet *Le Québec au 19<sup>e</sup> siècle*, troisième cycle

Suite à la question suivante posée par l'enseignante ressource : « [...] ce sont les stratégies. Est-ce que vous avez demandé aux enfants ce qu'ils connaissent par rapport à cela ? » L'enseignante répond : « Pas dans l'amorce, deux semaines avant. On s'était conditionnée, on voulait le faire mais on ne l'a pas fait. Dans la première semaine où on a présenté notre première tâche et à la planification et là on a regardé ensemble la liste des stratégies qu'on avait ici. [...] Qu'est-ce que tu connais, qu'est-ce que tu utilises toi, on est allé dans ce sens là, mais je te dirais qu'on a fait un survol [...] ma collègue l'avait fait de son côté et je l'avais fait après. Quelle stratégies je peux utiliser avant la lecture, pendant ma lecture et après ? » (verbatim bilan mars, p. 9, ligne 365).

Tous les enseignants des deux cycles mentionnent intervenir sur les émotions.

#### Exemple pour tous les projets

Tous les dossiers d'apprentissage des élèves sélectionnés contiennent la fiche *Bilan de ma compétence à lire*, la tâche qui y est prescrite incite l'élève à parler de ses sentiments face à sa performance dans l'activité. Cette fiche comporte les choix d'émotion suivants : *Tu es : très fier, fier, déçu de l'évolution de tes performance parce que...*

Tous les enseignants de deuxième cycle et la majorité de ceux de troisième cycle (4/6) mentionnent intervenir de façon à ce que les élèves se fixent des objectifs personnels.

#### Exemple pour tous les projets

Dans les trois dossiers d'apprentissage des élèves sélectionnés, avant la 1<sup>e</sup> tâche de cueillette de données, à la fiche *Organiser les informations dans le tableau* (ou sur une toile d'araignée dépendamment de l'élève), on retrouve l'énoncé *Inscris les sous-titres sur lesquels tu veux apprendre.*

Tous les enseignants au deuxième cycle et la majorité de ceux du troisième cycle (4/6) ont prévu guider les élèves dans la planification de leurs stratégies.

Exemple pour cinq des six projets

L'enseignante ressource, lors de la planification du projet, a convenu avec les enseignants qu'ils poseraient la question suivante : « Quelle stratégie choisiras-tu cette semaine pour réaliser ta tâche ? » (entrevue enseignante ressource document audio).

Concernant la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement des objectifs personnels, l'ensemble des enseignants du deuxième cycle et la majorité de ceux du troisième cycle mentionnent intervenir sur cet aspect.

Exemple projets *Mammifères du Canada*, *L'époque des dinosaures* et *Droits et devoirs*, deuxième cycle.

Afin que l'élève ajuste ses objectifs, l'enseignant a fait remplir, trois autres fois en cours d'apprentissage, la fiche *Organiser les informations dans le tableau* (ou sur une toile d'araignée, au choix de l'élève), dont 1 des énoncés demande à l'élève *Inscris les sous-titres sur lesquels tu veux apprendre* (dossiers d'apprentissage des élèves sélectionnés).

Presque tous les enseignants de deuxième et de troisième cycles (10/11) mentionnent intervenir sur la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement de stratégies de gestion des ressources.

Exemple projets *Mammifères du Canada* et *Droits et devoir*, deuxième cycle.

Plusieurs enseignants ont enseigné ou revu les stratégies de gestion suivantes : *Je demande de l'aide*, *Je pense au temps qu'il me reste pour faire ce que j'ai à faire* (journal de bord, item 15).

Exemple projet *L'espace*, troisième cycle

L'enseignant a revu la stratégie d'autorégulation *Je pense au temps qu'il me reste pour faire ce que j'ai à faire*, aux tâches 1-2-3, puis la stratégie d'autorégulation *Je demande de l'aide*, aux tâches 2-3-4 (journal de bord, item 15).

La majorité des enseignants de deuxième cycle (3/5) et la presque totalité de ceux de troisième cycle (5/6) mentionnent intervenir sur la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement des stratégies d'automotivation.

Exemples projets *Mammifères du Canada* et *Droits et devoirs*, deuxième cycle, et *Le Québec au 19<sup>e</sup> siècle* et *L'espace*, troisième cycle.

Les enseignants ont revu la stratégie d'automotivation *Je me demande si ce que je lis pour apprendre pourrait être utile à autre chose*. (Journal de bord, item 15).

Tous les enseignants mentionnent aussi intervenir sur la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement de stratégies cognitives.

Exemple projet *L'époque des dinosaures*, deuxième cycle

« J'ai vraiment détaillé comment sortir les mots-clés, les informations importantes »  
(verbatim bilan mars p.13, 8<sup>e</sup> intervention)

Exemple projet *L'espace*, troisième cycle

Dans le journal de bord, à la question : *Quelles stratégies cognitives, en lien avec ces critères, avez-vous revues ou enseignées cette semaine ?* L'enseignant répond avoir revu les neuf stratégies suivantes au cours de l'intervention : *Je regarde les titres et les sous titres, Je survole le texte, Je fais une image de ce que je lis dans ma tête, Je lis à nouveau les paragraphes du texte, Je porte attention aux mots que je ne connais pas, Je trouve les infos importantes (mots clés), Je regroupe les informations, Je fais un tableau qui représente les informations, Je revois les consignes*. L'enseignant répond avoir enseigné la stratégie *Je résume ce que je lis dans mes mots* (journal de bord tâche 1-2-3-4 item 14).

Tous les enseignants mentionnent intervenir sur le contrôle et l'ajustement de la performance.

Exemple projet *Mammifères du Canada*, deuxième cycle

L'enseignante a insisté sur trois étapes de la planification *Je regarde ma performance et je lis les commentaires de mon enseignant(e), Je tente de comprendre où j'ai fait des erreurs et pourquoi, Je planifie la tâche de lecture de cette semaine : quelles stratégies vais-je utiliser pour m'améliorer ou maintenir une bonne performance ?* Elle

explique : « En essayant de comprendre mes erreurs, cela m'aide à planifier ma prochaine tâche et à ne pas les refaire, donc je m'améliore » (journal de bord tâche 3, item 13).

Projets Le Québec au 19<sup>e</sup> siècle, L'espace et Métiers de la communication, troisième cycle  
L'enseignant surligne quatre fois, au cours des quatre semaines de cueillette de données, les critères d'évaluation pour lesquels l'élève devait trouver des stratégies plus efficaces et il lui indique sa performance. Les quatre dossiers d'élèves contiennent une fiche *Tâches 1-2-3 et 4* où l'on peut lire *Évaluation de mon enseignante : J'ai surligné des critères d'évaluation pour lesquels tu devras te trouver des stratégies plus efficaces*. La performance de l'élève est indiquée par un crochet (dossier projet original p. 9-16-24, fiche *Tâches 1-2-3 et 4*, section *Évaluation de mon enseignante*).

Enfin, concernant l'autoévaluation qui se réalise à la fin de l'activité, tous les enseignants de deuxième et de troisième cycles ont mentionné le faire sur la performance obtenue.

Exemple projet *Mammifères du Canada*, deuxième cycle

À la tâche 4, les enseignants ont fait un retour sur les performances obtenues aux tâches 1-2-3-4 à l'aide du graphique, du bilan stratégique et de la fiche de l'élève *Bilan de ma compétence à lire*, en insistant particulièrement sur l'évolution des performances et le pourquoi de cette évolution (journaux de bord, tâche 4, item 21).

Exemple pour les trois projets, troisième cycle.

Tous contiennent une fiche *Bilan de ma compétence à lire* où l'on peut lire les énoncés *En lecture à la période 2, est-ce que j'ai été capable de ...* (pictogrammes des cinq critères d'évaluation). *Voici ce que j'ai appris sur moi au cours de la période concernant ma compétence à lire.*

#### **DESCRIPTION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DE SOUTIEN À L'ÉLÈVE MAINTENUES APRÈS L'INTERVENTION PAR LES ENSEIGNANTS DES DEUX CYCLES**

Comme c'est le cas pour les aspects de la situation qui ont été maintenus par tous les enseignants après l'intervention, l'information obtenue sur les pratiques pédagogiques de soutien à l'élève maintenues après l'intervention est limitée. Le questionnaire, distribué à la fin de l'année

scolaire, a été répondu par tous les enseignants, mais avec un minimum de détails. L'information obtenue sur les pratiques de soutien de l'autorégulation de l'APL doit donc être considérée comme étant partielle. Forts de cette précision, les principaux résultats obtenus montrent que les pratiques pédagogiques de maintien de l'APL rapportées par les enseignants sont assez nombreuses et diversifiées au troisième cycle. Toutefois, peu d'enseignants mentionnent les mettre en œuvre. Au deuxième cycle, les pratiques sont peu nombreuses, peu diversifiées et peu d'enseignants mentionnent les mettre en œuvre.

Au deuxième cycle, les pratiques de soutien de l'APL de l'élève mentionnées être maintenues par les enseignants sont peu nombreuses, elles sont mentionnées être utilisées par peu d'enseignant et elles sont diversifiées. L'analyse de l'information partielle obtenue indique que les pratiques mentionnées être maintenues par les enseignants de deuxième cycle sont celles qui permettent d'intervenir : a) sur les connaissances antérieures des élèves (n=2), b) sur les stratégies cognitives (n=2) (ex. : retours sur les mots-clés, rappel verbal des stratégies Lire les titres et les sous-titres et Se faire des images dans la tête), c) sur l'interprétation des exigences de l'activité (n=1) et d) sur le contrôle et l'ajustement des performances (n=1).

Au troisième cycle, les pratiques de soutien de l'APL de l'élève mentionnées être maintenues par les enseignants sont assez nombreuses et diversifiées. Toutefois, elles sont mentionnées être utilisées par peu d'enseignants. L'analyse de l'information partielle obtenue indique que les pratiques mentionnées être maintenues par les enseignants de troisième cycle sont celles qui permettent d'intervenir : a) sur l'autoévaluation de la performance (ex. : réflexions sur le rendement durant l'étape, reprise de la fiche d'autoévaluation à l'individuel et discussion en groupe) (n=3), b) sur les connaissances antérieures (ex. : tempête d'idées) (n=2), c) sur les l'interprétation des exigences de l'activité (ex. : s'assurer qu'ils ont bien compris les objectifs de la tâche, leur demander : « C'est quoi la tâche ? » (n=2), d) sur la planification du temps (ex. : demander aux élèves de se donner des échéanciers pour remettre leurs devoirs à temps) (n=1), e) sur le contrôle et l'ajustement de l'interprétation des exigences de l'activité (ex. : revoir les critères d'évaluation, faire nommer mes attentes » (n=1), f) sur le contrôle et l'ajustement de la performance (n=1) et g) sur le contrôle des stratégies (n=1) (ex. : fonctionner surtout à l'individuel, selon les besoins de chacun et cette occasion de travailler les stratégies).

## **DESCRIPTION DES MODALITÉS DE LA DÉMARCHE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL OFFERTES AUX ENSEIGNANTS DES DEUX CYCLES**

Fondé sur l'autorégulation de l'apprentissage ainsi que sur la collaboration, l'accompagnement des enseignants s'est organisé dans le respect du cycle d'autorégulation. Concernant la planification et l'expérimentation de l'approche d'apprentissage autorégulé auprès des élèves, l'accompagnement s'est réalisé en six phases.

### **Phase 1 : Mobilisation des connaissances antérieures, émotion, motivation des enseignants**

Une première rencontre à l'automne a permis à l'enseignante ressource et à la chercheuse de présenter l'initiative de recherche appliquée (IRA) et de discuter de son intégration à la planification annuelle des enseignants. De plus, lors de cette rencontre, ces derniers ont répondu au questionnaire sur l'APL (prétest) afin de mobiliser leurs connaissances antérieures sur l'APL et sur l'autorégulation de l'apprentissage. Ensuite, ils ont eu l'occasion de réagir, d'exprimer leurs attentes, leur niveau de motivation et de confirmer leur engagement quant à la planification et l'expérimentation de l'intervention sur l'autorégulation de l'apprentissage des élèves en contexte de lecture.

### **Phase 2 : Interprétation des exigences de l'APL, objectifs personnels**

Les enseignants des deux cycles ont été réunis pour une formation d'une demi-journée lors d'une journée pédagogique. À travers des activités et discussions avec l'enseignante ressource et la chercheuse, les enseignants ont interprété les exigences de l'APL et se sont fixés des objectifs personnels.

### **Phase 3 : Planification de l'intervention**

Dans la troisième phase, une rencontre entre l'enseignante ressource et les enseignants et l'orthopédagogue travaillant à partir de la même situation d'apprentissage ont fait l'analyse de la situation d'APL à partir du rapport d'évaluation de l'année précédente ainsi qu'à partir des tableaux de données préliminaires sur les portraits d'apprentissage par la lecture de leurs élèves fournis par l'équipe de recherche en décembre (résultats du prétest des élèves).

Ensuite, l'enseignante ressource a guidé les enseignants dans leur planification de l'activité. Pour ce faire, elle s'est servie d'un outil de planification basé sur le modèle d'APL. Cet outil a permis d'adapter les interventions aux constats identifiés lors de l'analyse de situation et a assuré une

compréhension commune des visées de l'approche, surtout pour les nouveaux enseignants de l'école. Les enseignants ont donc été amenés à réviser la planification des différentes activités en fonction de l'analyse de la situation, de leurs besoins, de leurs intérêts et de ceux de leurs élèves.

Cette troisième rencontre a eu lieu sous forme de libération. Le tableau 16 donne un aperçu des participants, des différents projets et des libérations qui ont été nécessaires pour l'accompagnement lors de la troisième phase de la démarche.

**Tableau 16 Projets d'APL par cycle, nombres d'enseignants impliqués et libérations**

Cycle	Projets d'APL	Nombre d'enseignant	Libération par enseignant	Total
2 <sup>e</sup> cycle	Les mammifères du Canada	4	1 jour	4 jours
	L'époque des dinosaures	3	1 jour	3 jours
	Droits et devoirs	1	1½ jour	1½ jour
3 <sup>e</sup> cycle	Le 19 <sup>e</sup> siècle au Québec	2	2 jours	4 jours
	L'espace	2	1 jour	2 jours
	Métiers de la communication	3	2 jours	6 jours
Total		15		20½ jours

Enfin, l'enseignante ressource a ajusté les fiches de l'élève en fonction des recommandations énoncées par les enseignants au moment de la planification de l'intervention. Lorsque la situation d'APL exigeait la création de nouveau matériel, l'enseignante ressource en assurait la réalisation avec l'aide des enseignants engagés dans le projet. Cette étape est suivie d'une courte rencontre (souvent sur l'heure du dîner) permettant de valider le nouveau matériel et de s'assurer de la compréhension de chacun. Le tableau 17 décrit la mobilité du personnel pour chacun des cycles entre la planification et la mise en œuvre de la situation d'APL ainsi que les interventions qui ont été réalisées.

**Tableau 17 Situations d'APL selon les changements d'enseignant et le soutien de l'enseignante ressources**

Cycle	Situation d'APL	Changement d'enseignant	Soutien de l'enseignante ressource
2 <sup>e</sup> cycle	La survie des mammifères dans leur écosystème d'orthopédagogue	1 titulaire retiré de sa classe pour occuper un poste	Formation et planification avec le nouveau titulaire
	L'époque des dinosaures	Aucun	-
	Droits et devoirs	Aucun	-
3 <sup>e</sup> cycle	Le 19 <sup>e</sup> siècle au Québec	Aucun	-
	L'espace	Aucun	-
	Les métiers de la communication	Aucun	-
Total		1 titulaire remplacé	

#### Phase 4 : Mise en œuvre, contrôle, et ajustements de l'intervention

Dans une quatrième phase, en cours de réalisation des situations d'APL, à travers des discussions (dîner, période libre) et des coanimations en classe (capsules d'enseignement de stratégies, aide aux entrevues individuelles), l'enseignante ressource a assuré le suivi des interventions. Elle a proposé des interventions adaptées aux problèmes émergeant en classe et a aidé à l'ajustement des fiches et des activités si nécessaire. De plus, chaque semaine, chaque enseignant a profité d'une période de libération pour consigner ses interventions dans un journal de bord. Le tableau 18 suivant décrit la mobilité du personnel selon chacun des cycles au cours de la mise en œuvre de la situation d'APL ainsi que les interventions de l'enseignante ressource qui ont été réalisées.

**Tableau 18 Mobilité du personnel selon chacun des cycles au cours de la mise en œuvre de la situation d'APL ainsi que les interventions de l'enseignante ressource**

Cycle	Situation d'APL l'enseignante ressource	Changement	Intervention de
2 <sup>e</sup> cycle	La survie des mammifères dans leur écosystème	-	-
	L'époque des dinosaures	Un titulaire retiré de sa classe pour occuper un poste d'enseignant ressource	Formation du nouveau titulaire et intervention plus fréquente en classe
	Droits et devoirs	Aucun	-
3 <sup>e</sup> cycle	Le 19 <sup>e</sup> siècle au Québec	Un titulaire en congé préventif	Formation du nouveau titulaire et intervention plus fréquente en classe
	L'espace	Aucun	-
	Les métiers de la communication	Un titulaire en congé de maternité	Formation du nouveau titulaire et intervention plus fréquente en classe
Total		3 titulaires remplacés	

#### Phase 5 : Autoévaluation des pratiques et analyse des effets sur les élèves

Les enseignants et l'enseignante ressource ont effectué une évaluation conjointe de l'intervention sur l'APL en rapport aux objectifs qu'ils s'étaient fixés lors de l'analyse de la situation. Au cours d'une rencontre de niveau ou de cycle, les enseignants ont partagé leur vécu et leurs observations. De plus, un enseignant par projet a été libéré pendant une demi-journée de classe afin de permettre un retour sur les différents projets d'APL (commentaires généraux, ajustement, autoévaluation des pratiques) ainsi que le réajustement des fiches de l'élève et des activités en vue de l'année suivante. L'enseignante ressource a guidé l'enseignant dans le choix de pratiques pédagogiques à réinvestir en classe afin d'assurer le maintien des acquis des élèves au-delà de la formation.

#### Phase 6 : Bilan et analyse du maintien

En mai, l'ensemble des enseignants ayant participé à l'IRA ont participé à une rencontre bilan de l'année. Cette rencontre a aussi permis aux enseignants de répondre au questionnaire de maintien des pratiques (postest). De plus, les enseignants ont eu l'occasion d'exprimer leur intérêt à poursuivre l'intervention sur l'APL en 2007-2008, ce qui a permis l'intégration de l'IRA au projet éducatif 2007-2010 et au plan de réussite 2007. Cette rencontre a été réalisée lors d'une dernière demi-journée de libération des enseignants.

## DÉSCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE VÉCUE PAR LES ÉLÈVES DE DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE LORS DE L'INTERVENTION SUR L'AUTORÉGULATION DE L'APL

Les résultats servant à décrire l'expérience vécue par les élèves sont présentés en deux parties selon le cycle d'appartenance, soit le deuxième ou le troisième.

### L'autorégulation de l'APL des élèves de deuxième cycle

Afin de décrire l'expérience vécue par les élèves de deuxième cycle au plan de l'autorégulation de l'APL, les résultats proviennent de l'analyse des réponses données par les élèves au questionnaire *Lire pour apprendre* de même que les traces d'APL laissées dans leur dossier d'apprentissage.

Dans le cas de l'analyse des réponses au questionnaire, les résultats proviennent des élèves des cinq enseignants qui ont complété l'ensemble de l'intervention et pour lesquels nous avons l'autorisation parentale (n=87). Les résultats obtenus au questionnaire sont donnés pour sept items qui portent sur les principales stratégies cognitives ciblées par l'intervention et pour lesquelles nous avons une trace écrite possible dans les documents de l'élève<sup>2</sup>. Le tableau 19 présente les moyennes et écarts-types des réponses des élèves de même que l'analyse de la variance dans le recours aux stratégies selon les trois moments de l'intervention (avant, pendant et deux mois après).

Les résultats à propos de l'expérience vécue au regard de l'intervention sur l'autorégulation de l'APL montrent que des changements ont eu lieu pour quatre des sept stratégies analysées ( $p \leq ,05$ ) : *Prendre en note les informations importantes*, *Regrouper les informations par sous-titre*, *Faire une toile d'araignée qui représente les informations* et *Faire un tableau qui représente les informations*. Les quatre changements sont en faveur d'une augmentation de la mention au recours aux stratégies pendant l'intervention ou deux mois à la fin de celle-ci comparativement aux mentions faites avant l'intervention. Il est intéressant de constater que trois de ces stratégies servent à organiser les informations lues.

---

<sup>2</sup> Pour plus d'information sur ce choix, consulter l'Annexe 1 : Outils d'évaluation et méthodes d'analyse.

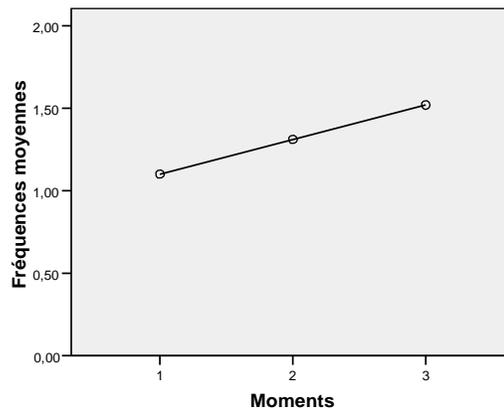
**Tableau 19 Comparaison de recours aux stratégies cognitives des élèves de deuxième cycle selon les trois moments de l'intervention (avant, pendant et deux mois après)**

Items	Moyennes (écart-types) selon les moments			F	p	Comparaisons par paires p (Bonferroni)		
	1	2	3			1 vs 2	1vs 3	2 vs 3
Copier des phrases du texte.	0,73 (0,77)	0,67 (0,72)	0,72 (0,70)	0,24	0,79	1,00	1,00	1,00
Prendre en note les informations importantes.	1,07 (0,72)	1,28 (0,76)	1,48 (0,64)	8,05	0,00	0,11	0,00	0,24
Résumer ce que je lis dans mes mots.	1,23 (0,76)	1,07 (0,67)	1,17 (0,69)	1,35	0,26	0,37	1,00	0,84
Regrouper les informations par sous-titre.	1,05 (0,77)	1,41 (0,72)	1,22 (0,77)	6,31	0,00	0,00	0,31	0,13
Faire un dessin ou une carte d'exploration qui représente les informations	0,66 (0,77)	0,78 (0,76)	0,75 (0,80)	0,60	0,55	0,87	1,00	1,00
Faire une toile d'araignée qui représente les informations	0,60 (0,81)	0,89 (0,83)	1,06 (0,81)	8,26	0,00	0,06	0,00	0,40
Faire un tableau qui représente les informations	0,86 (0,82)	1,36 (0,78)	1,24 (0,82)	10,90	0,00	0,00	0,01	0,60

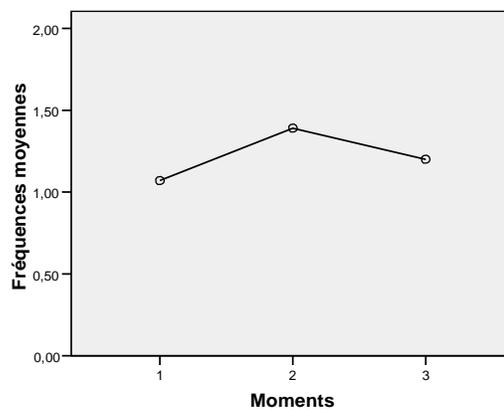
La fréquence de mention de recours à trois des quatre stratégies a changé de façon statistiquement significative entre le début de l'intervention (temps 1) et deux mois après la fin de celle-ci (temps 3). Au mois de mai, les élèves ont mentionné recourir davantage aux stratégies : *Prendre en notes les informations importantes*, *Faire une toile d'araignée qui représente les informations* et *Faire un tableau qui représente les informations* qu'ils ne l'avaient rapporté en novembre. La taille de l'effet de ces changements demeure toutefois modeste : *Prendre en note les informations importantes* (,098), *Regrouper les informations par sous-titre* (,07), *Faire une toile d'araignée qui représente les informations* (,09) et *Faire un tableau qui représente les informations* (,12). Le changement de mention de la stratégie *Faire un tableau qui représente les informations* était déjà significatif pendant l'intervention (temps 2) alors que celui de la stratégie *Faire une toile d'araignée qui représente les informations* était de l'ordre de la tendance ( $p \leq ,10$ ). Enfin, le changement pour la stratégie *Prendre en notes les informations importantes* n'a été observé que deux mois après la fin de l'intervention (temps 3).

Les figures 2, 3, 4 et 5 illustrent les changements des quatre stratégies pour lesquels des résultats significatifs ont été obtenus à l'un ou l'autre des moments de l'intervention.

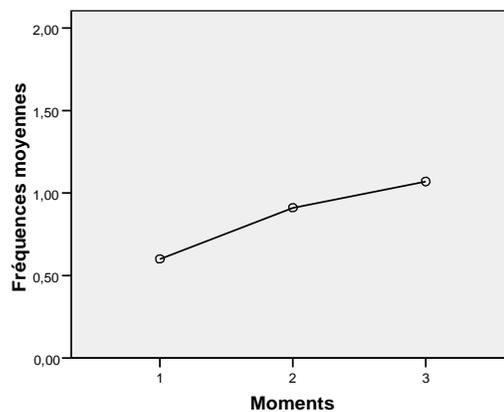
**Figure 2** Fréquence moyenne de mention de la stratégie *Prendre en note les informations importantes* aux trois moments de l'intervention



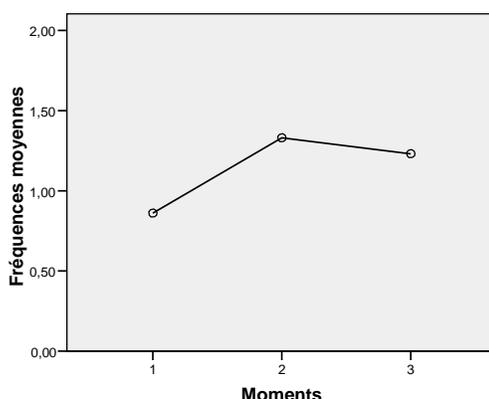
**Figure 3** Fréquence moyenne de mention de la stratégie *Regrouper les informations par sous-titre* aux trois moments de l'intervention



**Figure 4** Fréquence moyenne de mention de la stratégie *Faire une toile d'araignée qui représente les informations* aux trois moments de l'intervention



**Figure 5** Fréquence moyenne de mention de la stratégie *Faire un tableau qui représente les informations* aux trois moments de l'intervention



Par ailleurs, la fréquence de mention au recours de la stratégie *Regrouper les informations par sous-titre* s'est améliorée entre le début (temps 1) et la fin de l'intervention (temps 2). Toutefois, la fréquence de cette mention ne s'est pas maintenue deux mois après l'intervention (temps 3).

Enfin, aucun changement statistique significatif n'est observé entre les temps 2 et 3 de l'intervention. Ainsi, les améliorations de recours aux stratégies mentionnées par les élèves demeurent deux mois après la fin de l'intervention.

Afin d'illustrer les résultats obtenus au questionnaire *Lire pour apprendre* au deuxième moment de l'étude, soit tout juste à la fin de l'intervention spécifique sur l'APL, dans la partie qui suit, nous présentons une analyse qualitative des dossiers d'apprentissage réalisés par les élèves. Les dossiers des élèves qui ont analysés ont été sélectionnés comme suit. Dans chaque classe, la moitié des dossiers des élèves ont d'abord été sélectionnés au hasard et photocopiés. Pour la présente analyse, nous avons sélectionné au hasard deux dossiers par classe (N=5) parmi ceux disponibles ainsi que deux dossiers d'élèves suivis en orthopédagogie. Les résultats sont présentés au tableau 20 qui suit.

Les résultats de cette analyse montrent que la plupart des élèves (N>8) ont réalisés des tâches qui ont mobilisé leurs connaissances antérieures sur les stratégies, sur le sujet à l'étude, ils se sont exprimés sur leurs émotions, ont mis en œuvre, contrôlé et ajusté des stratégies cognitives, ils ont contrôlé leur performance. Ces façons de faire témoignent d'un fort accent mis sur

l'expérimentation à travers des tâches d'un cycle d'autorégulation des stratégies cognitives dans une situation donnée. Ces tâches, réalisées par les élèves, sont en lien de cohérence avec ce qu'ils ont répondu au questionnaire *Lire pour apprendre*.

Ce que les élèves ont peu vécu comme expériences (N<4) porte sur les connaissances antérieures au regard du texte et de l'activité, les perceptions de contrôlabilité et de la valeur de l'activité en lien avec la motivation, l'interprétation des exigences de l'activité, la formulation d'objectifs personnels, l'ensemble des stratégies de planification, l'ajustement et l'autoévaluation de l'interprétation des exigences de l'activité et de la formulation d'objectifs personnels, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement et l'autoévaluation des stratégies d'automotivation et, enfin, l'autoévaluation des stratégies de gestion des ressources. Ces façons de faire quasi absentes témoignent d'une limite de l'intervention qui ne permet pas de réfléchir sur les caractéristiques des tâches et des textes, de même qu'au regard de la prise en charge personnelle du processus d'autorégulation, par exemple, en discutant des aspects à planifier dans une tâche.

**Tableau 20** Décrire l'autorégulation des élèves de deuxième cycle dans le cadre des projets de l'APL

Composantes du modèle	Critères	Proportion des élèves du 2 <sup>e</sup> cycle	Information qualitative
Connaissances antérieures	Activité	0/12	Aucune trace.
	Texte	0/12	Aucune trace.
	Sujet	10/12	Les élèves ont répondu à la fiche Mes connaissances antérieures sur.... Par exemple, un élève a écrit : « Je ne sais rien sur le renard arctique, l'ours polaire est blanc, l'ours polaire est carnivore, le lemming est petit, le renard mange le lemming, blanc camouffle, coure vite » (Dossier de l'élève, Fiche Mes connaissance sur la toundra arctique). (sujet 16)
	Stratégies	9/12	Les élèves ont activé leurs connaissances sur les stratégies cognitives, plus particulièrement sur les mots clé. Par exemple, un élève a écrit : « c'est un mot qui nous aide à comprendre de quoi on parle et c'est un mot important » (dossier de l'élève, Fiche Stratégie pour apprendre en lisant, section avant la leçon). (sujet 16)
Motivation et Émotions	Compétence	5/12 (oui)	Des élèves perçoivent qu'ils ont les compétences pour effectuer l'activité. Par exemple, lors du retour de la tâche 1, un élève a écrit : « [...] Et je crois que je vais réussir. » (sujet 66)
		2/12 (non)	D'autres élèves perçoivent qu'ils n'ont pas les compétences pour effectuer l'activité. Par exemple, lors du retour de la tâche 1 (porc-épic), un élève a écrit : « Moi je mai sa parce que je suis un tipeu tipeu bonne. ». (sujet 48)

	<b>Contrôlabilité</b>	1/12	Un élève a exprimé qu'il perçoit qu'il a des choix stratégiques : « J'ai pris le tableau et la toile parce que le dessin ne m'aidera pas beaucoup et cette semaine je prendrais le tableau. Je peux mettre plein de stratégies. Je lirai chaque soir et je ferai plus d'effort pour y arriver. Je trouve qu'on peut mettre plein de stratégies et cela m'aide bien » (Dossier de l'élève, Autoévaluation de la semaine passée, tâche1). (sujet 16)
	<b>Valeur de l'activité</b>	2/12 (oui) 1/12 (peu)	Certains élèves pensent que l'activité est utile : « je trouve que c'est bon pour moi » (Dossier de l'élève, Autoévaluation de la semaine passée, tâche 3) (sujet 16)  Un élève considère que l'activité est intéressante dans l'ensemble, mais une partie de l'activité semble lui déplaire : «J'ai aimé cette activité (petit dessin entouré) parce que « ces tai pas beaucoup cool parce que ont doit [parler] en avant. » (Feuille d'appréciation de l'activité) (sujet 121)
	-	11/12 (oui)	Une élève exprime parfois qu'elle est contente de son résultat et d'autre fois qu'elle n'aime pas cela. 1) « J'étais toujours à bien et ma mère est contente et moi aussi je suis contente » (Dossier de l'élève, Bilan) 2) « Je suis toujours à bien et je n'aime pas cela » (Dossier de l'élève, Autoévaluation de ma performance de la semaine passée, Tâche 3)  9 élèves ont coché qu'ils étaient fiers de l'évolution de leur performance dans la fiche de bilan de ma compétence. 2 élèves ont coché qu'ils étaient déçus de l'évolution de leur performance dans la fiche de bilan de ma compétence.
<b>Interprétation des exigences de l'activité</b>	-	0/12	Aucune trace.
<b>Formulation d'un objectif personnel</b>	-	0/12	Aucune trace.
<b>Stratégies d'auto-régulation</b>	-	0/12	Aucune trace.

Composantes du modèle		Proportion des élèves du 2 <sup>e</sup> cycle	Information qualitative
Stratégies d'autorégulation	Planification	Stratégies cognitives	0/12 Aucune trace.
		Stratégies de gestion des	1/12 (oui) Une élève planifie son temps : « <i>Je lirai chaque soir et je ferai plus d'effort pour y arriver</i> » (Dossier de l'élève, Autoévaluation de la semaine passée, tâche1) (sujet 16)
		Stratégies d'auto-motivation	0/12 Aucune trace.
	Contrôle et ajustement	Interprétation des exigences de l'activité	0/12 Aucune trace.
		Formulation d'un objectif	0/12 Aucune trace.

<b>Mise en œuvre, contrôle et ajustement</b>	Stratégies cognitives	12/12	<p>Tous les élèves mettent en œuvre, contrôlent et ajustent leurs stratégies cognitives. Par exemple :</p> <p>Ce dernier a rapporté avoir mis en œuvre les stratégies suivantes tout en les contrôlant et les ajustant :</p> <p>Tâche 1 : « Je me suis concentrer et j'ai utilisé ma toile d'araignée. [...] » (Mise en œuvre)</p> <p>Tâche 3 - <i>Planification des tâches de cette semaine</i> : « parce que je lais choisis tout le temps alors je vais changer. » (Ajustement)</p> <p>Tâche 3 - <i>Autoévaluation</i> : « J'ai utilisé mon tableau et je sais que je vais réussir. » (Mise en œuvre, Contrôle)</p> <p>Tâche 4 - <i>Planification des tâches de cette semaine</i> : « c'est plus facile de écrire les mots-clés dans le tableau. » (Mise en œuvre)</p> <p>Tâche 4- <i>Autoévaluation</i> : « La cible parce que je me suis relie et je crois que je vais réussir » (Mise en œuvre) (sujet 66)</p> <p>Tous les élèves réutilisent la stratégie de soulignement des mots importants.</p>
<b>Mise en œuvre, contrôle et ajustement</b>	Stratégies de gestion des ressources	8/12	<p>L'élève met en œuvre et contrôle ses stratégies de gestion des ressources.</p> <p>À la tâche 1 : « J'ai cherché des informations à la bibliothèque sur mon mammifère » (Dossier de l'élève, Tache 1, Autoévaluation) « Je lirai chaque soir » (Dossier de l'élève, Autoévaluation de ma performance de la semaine passée, tâche 1)</p> <p>À la tâche 2 : « J'ai lu plusieurs fois mon texte, j'ai surligné mon texte(...) Je suis allée à la bibliothèque emprunté un livre sur l'ours blanc » (Dossier de l'élève, Autoévaluation) (sujet 16)</p> <p>L'élève demande de l'aide à ses parents :</p> <p>Par exemple à la tâche 1, il a écrit : « J'ai lis le texte, j'ai souligné les mots-clés avec papa et maman avec les mots-clés ont à fais des phrases et j'ai lu le texte de mon mammifère » (tâche 1, Autoévaluation) (Mise en œuvre) À la tâche 4, il a écrit : « J'au lu le texte avec Papa (tâche 4, autoévaluation) (sujet 60)</p>
	Stratégies d'auto-motivation	0/12	<p>Pour tous les élèves, il n'y a pas de trace.</p>
	Performance	12/12	<p>Tous les élèves contrôlent et ajustent leur performance. Par exemple un élève a écrit:</p> <p>Tâche 1-: « Moi j'ai ça parce que je suis un ti-peu ti-peu bonne »</p> <p>Tâche 1- « J'évalue que c'est une mauvaise performance parce que ma note est mauvaise c'est pour ça que j'ai choisi ça »</p> <p>Tâche 2- « J'évalue que c'est une moyenne performance parce que je m'est amélioré un ti-peu »</p> <p>Tâche 3- « J'évalue que c'est une moyenne performance parce que j'ai eu deux et aussi j'ai un ti-peu dont dans mon tableau ». (sujet 48)</p>

<b>Autoévaluation</b>		Interprétation des exigences de l'activité	1/12	L'élève s'autoévalue en fonction des exigences : « J'ai fait ce qui était demandé et j'ai eu un bon résultat dont une bonne note. J'ai appris que je savais bien lire et que je savais surligner les mots clés et après les mettre dans un tableau. » (Dossier de l'élève, Bilan) (sujet 16)
		Formulation d'un objectif personnel	0/12	Aucune trace.
		Stratégies cognitives	6/12	La moitié des élèves ont autoévalué leurs stratégies cognitives. Par exemple, un élève a rapporté : « <i>J'ai fait ce qui était demandé et j'ai eu un bon résultat dont une bonne note. J'ai appris que je savais bien lire et que je savais surligner les mots clés et après les mettre dans un tableau.</i> » (Dossier de l'élève, Bilan) (sujet 16) Un autre élève a écrit : « Le dessin se nait pa pour moi. » (Bilan de ma compétence) (sujet 75)
		Stratégies de gestion des ressources	1/12	Un élève autoévalue une stratégie de gestion de ressources. Il a écrit : « [...] Ma sœur Laura m'a donné des trucs (prendre les infos les plus importantes, lire les phrases-clés et mots-clés). J'ai appris à m'améliorer avec les trucs de Laura. [...] » (Bilan de ma compétence à lire (fait avec un adulte)). (sujet 128)
		Stratégies d'auto-motivation	0/12	Pour tous les élèves, il n'y a pas de trace.
		Performance	8/12	Dans la fiche bilan des mes compétences, l'élève autoévalue sa performance : « J'ai fait ce qui était demandé et j'ai eu un bon résultat dont une bonne note. J'ai appris que je savais bien lire et que je savais surligner les mots-clés et après les mettre dans le tableau » (sujet 16) Dans la fiche bilan des mes compétences, l'élève autoévalue sa performance (fait avec un adulte) : « J'ai eu 3 bonnes performances et je me suis améliorée. Je n'ai pas eu d'éclair et j'étais toujours fière de moi. [...] » (sujet 128)

## L'autorégulation de l'APL des élèves de troisième cycle

Afin de décrire l'expérience vécue par les élèves de troisième cycle au plan de l'autorégulation de l'APL, les résultats proviennent des élèves des six enseignants qui ont complété l'ensemble de l'intervention et pour lesquels nous avons l'autorisation parentale (n=123). Les résultats sont donnés pour huit facteurs que nous avons tirés de l'analyse des résultats au questionnaire (voir annexe un sur *Les outils d'évaluation et les méthodes d'analyse*). Le tableau 21 qui suit présente les moyennes et écart-types des facteurs de même que l'analyse de la variance dans le recours à ces facteurs par les élèves, selon les trois moments de l'intervention (avant, pendant et deux mois après).

**Tableau 21 Comparaison de recours facteurs d'APL d'élèves de troisième cycle selon les trois moments de l'intervention (avant, pendant et deux mois après)**

Facteurs	Moyennes /2 (écart-types) selon les moments			Valeur de F	p	Comparaisons par paires p (Bonferroni)		
	1	2	3			1 vs 2	1vs 3	2 vs 3
Critères de performance centrés sur le texte	1,37 (0,40)	1,28 (0,46)	1,31 (0,42)	2,25	0,11	0,13	0,36	1,00
Interprétation des exigences de l'activité	1,58 (0,44)	1,54 (0,43)	1,58 (0,43)	0,49	0,62	1,00	1,00	1,00
Stratégies de planification de travail à faire	1,24 (0,52)	1,22 (0,52)	1,13 (0,51)	2,23	0,11	1,00	0,12	0,34
Stratégies de demande d'aide	0,90 (0,48)	0,95 (0,49)	0,89 (0,46)	0,84	0,43	1,00	1,00	0,66
Stratégies cognitives d'élaboration, de sélection et de répétition	1,21 (0,37)	1,30 (0,36)	1,26 (0,38)	3,13	0,05	0,04	0,48	0,87
Stratégies cognitives d'organisation	0,94 (0,59)	1,08 (0,47)	0,97 (0,52)	2,78*	0,07	0,13	1,00	0,10
Stratégies de contrôle et d'autoévaluation du travail à faire	1,39 (0,39)	1,38 (0,32)	1,29 (0,35)	4,48	0,01	1,00	0,03	0,03
Stratégies d'ajustement	1,24 (0,39)	1,22 (0,40)	1,25 (0,38)	0,35	0,70	1,00	1,00	1,00

\*Correction de Greenhouse Geiser

Les résultats à cette intervention montrent que des changements ont eu lieu pour deux des huit facteurs analysés ( $p \leq 0,05$ ). Un de ces changements est en faveur d'une augmentation entre les temps 1 et 2, soit le facteur *Stratégies cognitives d'élaboration, de sélection et de répétition*. Il n'y a pas de différence constatée entre les temps 2 et 3, donc maintien du changement. La taille

de l'effet est petite ( $,03$ ). Le deuxième changement montre une diminution entre les temps 2 et 3 pour le facteur *Stratégies de contrôle et d'autoévaluation du travail à faire*, soit une diminution entre la fin de l'intervention et deux mois à la fin de celle-ci. La taille de l'effet est petite ( $,035$ ). Notons qu'il n'y avait pas de différence dans ce cas entre les temps 1 et 2. Enfin, une tendance de changement est aussi observée pour le facteur *Stratégies cognitives d'organisation* ( $p \leq ,10$ ). Cette tendance apparaît entre le temps 2 (moyenne supérieure) et les deux autres temps (moyennes inférieures). Ici, le changement apporté ne semble avoir eu lieu que pendant l'intervention.

Afin d'illustrer les résultats obtenus au questionnaire *Lire pour apprendre* au deuxième moment de l'étude, soit tout juste à la fin de l'intervention spécifique sur l'APL, dans la partie qui suit, nous présentons une analyse qualitative des dossiers d'apprentissage réalisés par les élèves. Les dossiers des élèves de troisième cycle qui ont analysés ont été sélectionnés en suivant la même procédure que celle utilisée pour sélectionner les dossiers d'élèves de deuxième cycle. Dans chaque classe, la moitié des dossiers des élèves ont d'abord été sélectionnés au hasard et photocopiés. Pour la présente analyse, nous avons sélectionné au hasard deux dossiers par classe ( $n=6$ ) parmi ceux disponibles ainsi que deux dossiers d'élèves suivis en orthopédagogie. Les résultats sont présentés au tableau 21 qui suit.

Les résultats de cette analyse sont assez semblables à ceux obtenus auprès des élèves de deuxième cycle. Ils sont en lien de cohérence avec les résultats obtenus par l'entremise du questionnaire. Les résultats montrent que la plupart des élèves ( $n>9$ ) ont réalisé des tâches qui leur ont permis de s'exprimer sur leurs émotions, ils ont mise en œuvre, contrôlé et ajusté des stratégies cognitives et des stratégies de gestion des ressources, ils ont contrôlé et autoévalué leur performance. Ces façons de faire témoignent d'un fort accent mis sur l'expérimentation à travers des tâches d'un cycle d'autorégulation des stratégies cognitives dans une situation donnée, avec une attention particulière mise sur la gestion des ressources.

Ce que les élèves ont peu vécu comme expérience ( $n<4$ ) porte sur les connaissances antérieures au regard du texte et de l'activité, les perceptions de compétence, de contrôlabilité et de la valeur de l'activité en lien avec la motivation, l'interprétation des exigences de l'activité, la formulation d'objectifs personnels, l'ensemble des stratégies de planification, l'ajustement et l'autoévaluation

de l'interprétation des exigences de l'activité et de la formulation d'objectifs personnels, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement et l'autoévaluation des stratégies d'automotivation. Ces façons de faire quasi absentes témoignent d'une limite de l'intervention qui ne permet pas de réfléchir sur les caractéristiques des tâches et des textes, de même qu'au regard de la prise en charge personnelle du processus d'autorégulation, par exemple, en discutant des aspects à planifier dans une tâche. Ces résultats sont en lien de cohérence avec ceux obtenus au questionnaire qui ne montraient de changements positifs que pour les deux facteurs reliés aux stratégies cognitives, dont l'un seulement à la fin de l'intervention, Les facteurs reliés aux stratégies d'autorégulation n'ont pas changé et, comme on peut le voir, les élèves n'ont pas effectué de tâche ne ce sens.

Tableau 22 Décrire l'autorégulation des élèves de troisième cycle dans le cadre des projets de l'APL

Composantes du modèle	Critères	Proportion des élèves du 3 <sup>e</sup> cycle	Information qualitative
Connaissances antérieures	Activité	0/14	Aucune trace.
	Texte	0/14	Aucune trace.
	Sujet	6/14	L'élève dit son opinion sur les bulletins de nouvelles et mentionne les métiers reliés à la communication : « journaliste, caméraman, éclairage » (sujets 302 et 369, Dossier de l'élève, fiche intitulée présentateur).
	Stratégies	4/14	«Un résumé (...) sur le verso il y a le résumé du livre. Alors, sa décris les informations et sa t'aide à choisir les livres qui t'intéressent. Aussi, le détaille de toute le livre.» (sujet 327, Fiche de stratégie sur le Résumer d'un texte) « D'après moi un résumé c'est pour expliquer quelque chose en plus petit, si tu lis un livre tu peux l'écrire en écrivant les personnages, les lieux... Si t'as besoin de retenir des informations tu peux faire un résumé pour être moins mélangé » (sujet 329, Dossier de l'élève, Stratégie pour apprendre en lisant, résumer un texte).
Motivation et Émotions	Compétence	3/14	« Je suis capable de persévérer et si je me décourage [ça] ne donne rien. (sujet 325, fiche Bilan de ma compétence à lire) « J'ai lu le texte plusieurs fois, j'ai cherché ce que je ne comprenais pas et puis j'ai relu mes mots que je trouvais important pour pouvoir les retenir! Cela m'a donné une bonne note et puis je n'ai pas de misère à les employer » (sujet 353, Dossier de l'élève, Autoévaluation de ma performance de la semaine passé, tâche 1).

	<b>Contrôlabilité</b>	1/14 non	Question « Pourquoi changes-tu de stratégies ? » Élève : « Parce que je n'ai pas le choix c'est à cause de la tâche. » (sujet, 343, Tâche 3, Planification de la tâche 4)
	<b>Valeur de l'activité</b>	3/14	« J'ai appris à inférer et ça va me servir en lecture parce que dans plusieurs textes, ils ne disent pas précisément ce qu'on cherche et quand on infère on trouve des indices et on dit : « oh ça, ça veut si » » (sujet 202, Dossier de l'élève) « Même si un sujet ne m'a jamais intéressé en le pratiquant, ça peut être malgré tout intéressant. Je devrais essayer plus souvent de faire des choses qui ne m'intéressent pas, je risque d'être surprise. » (sujet 353, Dossier de l'élève, Bilan)
	-	14/14	L'élève a coché « Tu es... déçu de l'évolution de tes performances » (sujet 158, Bilan de ma compétence) <i>Feuille d'appréciation de l'activité</i> : Ce que j'ai ressenti lors de cette activité : « indifférent » parce que « indifférent ». « Ça ne me dérange pas. Déjà fait l'année passée donc pas stressé. »   Écriture d'un adulte. « J'ai aimé cette activité (troisième dessin entouré) parce que « beaucoup. » « Sortie, apprend de nouvelles choses, comparer. »   Écriture d'un adulte. (sujet 267, Bilan de ma compétence)
<b>Interprétation des exigences de l'activité</b>	-	1/14	« Pourquoi as-tu changé de stratégie ? <i>La tâche me demande une autre façon de la faire</i> » (sujet 202, Dossier de l'élève, Autoévaluation de ma performance de la semaine passée, tâche 3).
<b>Formulation d'un objectif personnel</b>	-	0/14	Aucune trace.
<b>Stratégies d'auto-régulation</b>	-	0/14	Aucune trace.

Composantes du modèle		Proportion des élèves du 3 <sup>e</sup> cycle	Information qualitative
Stratégies d'autorégulation	Planification	Stratégies cognitives	1/14 « Je pense que le tableau va mieux m'aider que la toile d'araignée. Ensuite, je vais faire le jour avant l'autorégulation, je vais faire un résumé pour m'aider les vendredis et je vais sélectionner les meilleures informations. » (sujet 369, Dossier de l'élève, Autoévaluation de la semaine passée, Tâche 1)
		Stratégies de gestion des	1/14 (temps) L'élève planifie ses stratégies et leur déroulement dans la semaine : « Je pense que le tableau va mieux m'aider que la toile d'araignée. Ensuite, <u>je vais faire le jour avant</u> l'autorégulation, je vais faire un résumé pour m'aider les vendredis et je vais sélectionner les meilleures informations. » (Dossier de l'élève, Autoévaluation de la semaine passée, Tâche 1) (sujet 369)
		Stratégies d'auto-motivation	0/14 Aucune trace.
	Contrôle et ajustement	Interprétation des exigences de l'activité	2/14 « Pourquoi as-tu changé de stratégie? <i>La tâche me demande une autre façon de la faire. Je vais faire des inférences</i> » (sujet 202, Dossier de l'élève, Autoévaluation de ma performance de la semaine passée, tâche 3) « Je n'ai pas bien compris la façon qu'il fallait le faire » (sujet 297, Dossier de l'élève, Autoévaluation de ma performance de la semaine passée, tâche 1)
		Formulation d'un objectif	0/14 Aucune trace.

<b>Stratégies d'autorégulation</b>	<b>Mise en œuvre, contrôle et ajustement</b>	Stratégies cognitives	14/14	<p>Tâche 1 : « je regarde les sous-titre avec les engin spatial » « Pourquoi changes-tu de stratégie : parce que mes informations ne sont pas précises » (Mise en œuvre et contrôle)</p> <p>Tâche 2 : « J'ai lu deux fois le texte. J'ai souligné les informations importantes » (Mise en œuvre)</p> <p>Tâche 3 : « j'ai regardé mes information (...) » (Mise en œuvre)</p> <p>Tâche 4 : « J'ai fais inférence. Je me suis posée des questions dans ma tête. J'ai cherché des indices » (Mise en œuvre) (sujet 158)</p> <p><u>Contrôle :</u> Pour les tâches 1, 2 et 3 - <i>Planification des tâches de cette semaine</i> : « Je décide de les utiliser cette semaine parce que ... cette stratégie a fais ses preuve.</p>
	<b>Mise en œuvre, contrôle et ajustement</b>	Stratégies de gestion des ressources	12/14	<p>Références matérielles : « J'ai lu et relu, j'ai souligné les mots importants et j'ai regardé dans le dictionnaire ou la grammaire les mots que je ne comprends pas ou connais pas. » (Dossier de l'élève, Tâche 1'Autoévaluation de ma performance de la semaine passée) (Mise en œuvre)</p> <p>Temps : « J'ai pris environ une heure à faire ma tâche pour rester avec ma cible et je ne suis pas vraiment fière de moi d'avoir descendu » (Dossier de l'élève, Autoévaluation de ma performance de la semaine passée, tâche 2) (Mise en œuvre)</p> <p>«À chaque jour, je lisais mon texte et j'écrivais toutes les informations et je fais ça à chaque fois avec ma toile d'araignée » (sujet 369)</p> <p>Moment : « J'ai écrit les mots clés sur une feuille et je l'ai révisé avant de me coucher » (Dossier de l'élève, Tâche 1, Autoévaluation) (Mise en œuvre) (sujet 202).</p>
		Stratégies d'auto-motivation	0/14	Aucune trace.

	Performance	14/14	<p>« J'évalue que c'est une moyenne performance parce que je trouve que j'aurais pu faire mieux (Tâche 1- Autoévaluation de ma performance). J'évalue que c'est une bonne performance parce que j'ai atteint mon objectif la cible (Tâche 2- Autoévaluation de ma performance). J'évalue que c'est une bonne performance parce que j'ai atteint mon objectif » (Tâche 3 - Autoévaluation de ma performance).» (sujet 371)</p> <p>« Je ne suis pas obligé d'être parfaite et avoir ma cible, j'ai fait de mon mieux et j'ai obtenu une bonne note, alors pour moi c'est une bonne performance (Tâche 1- Autoévaluation de ma performance). J'ai atteint mon objectif et j'ai eu la petite médaille, puis ça été vraiment surprenant, pour moi (Tâche 1- Autoévaluation de ma performance). Encore une fois j'ai eu la médaille alors pour moi j'ai trouvé les stratégies efficaces et elles sont faciles à employer (Tâche 3- Autoévaluation).» (sujet 353)</p>
<b>Autoévaluation</b>	Interprétation des exigences de l'activité	0/14	Aucune trace.
	Formulation d'un objectif personnel	0/14	Aucune trace.
	Stratégies cognitives	5/14	<p>« [...] j'ai utiliser des stratégies efficaces et pertinentes. » (sujet 267, fiche <i>Bilan de ma compétence à lire</i>)</p> <p>À la section Tu es fier (fière) de la fiche <i>Bilan de ma compétence à lire</i> « je n'étais pas très bonne performance et j'ai eu la cible mais je n'ai pas vraiment évolué. » Voici ce que j'ai appris au cours de la période 2 concernant ma compétence à lire : « J'ai bien organisé mon tableau avec des sous-titres. » (sujet 297)</p>
	Stratégies de gestion des ressources	1/14	« J'ai appris que je suis capable d'organiser mon temps correctement. » (sujet 302, <i>Bilan de ma compétence à lire</i> )

Stratégies d'automotivation	1/14	« Avant, j'étais poche et la je suis meilleur je crois, je suis capable de persévérer et si je me décourage [ça] ne donne rien ( <i>Bilan de ma compétence à lire</i> ).
Performance	13/14	<p>« J'ai eu ma médaille au moins une fois et j'ai réussi à avoir deux cibles et deux cibles à trois flèches » (sujet 202, <i>Bilan de ma compétence à lire</i>)</p> <p>« Au début je me maintenais sur les deux flèches après j'ai monté à trois flèche. Finalement, à la cible, je suis très fière de moi. Pour la tâche 1, je croyais tout de suite avoir la cible et j'ai appris sur moi qu'il faut être passionnée et très disponible et toujours travailler du mieux qu'on peut même si on prévu beaucoup de chose » (sujet 349, <i>Bilan de ma compétence à lire</i>)</p> <p>Un autre élève a écrit dans la fiche <i>Bilan de ma compétence à lire</i> : « J'ai maintenu ma cible tout au long du projet, juste au début du projet j'ai eu trois flèches, mais c'est bon pareil chu quand même vraiment fier de moi (sujet 353, <i>Bilan de ma compétence à lire</i>).</p>

## DISCUSSION

L'analyse de l'intervention mise en œuvre à l'école Jules-Verne sur l'autorégulation de l'APL montre que dans les situations d'APL proposées aux élèves, les activités rencontrent l'ensemble des critères de qualité, soit la pertinence, la complexité et l'aspect motivant, les nombreuses occasions d'APL et, dans la plupart des projets, elles intègrent plusieurs domaines de connaissances. Ces résultats sont très intéressants, car ils montrent l'effort réalisé par cette équipe d'enseignants pour planifier des tâches, non seulement en lien avec le *Programme de formation de l'école québécoise* comme ils ont principalement appris à le faire dans leur formation en enseignement, mais également centrées sur le processus des élèves. Ce constat vaut aussi pour les pratiques de soutien à l'APL de l'élève. Les pratiques mises en place par les enseignants ciblent le lien entre les objectifs personnels d'apprentissage, les stratégies mises en place pour réaliser les tâches et les performances obtenues. Ces pratiques sont en lien de cohérence avec le modèle de Zimmerman, Bonner et Kovach (2000) qui a inspiré la mise en œuvre d'une intervention sur l'autorégulation de l'apprentissage en 2000-2001. L'intervention a ainsi permis aux élèves de vivre une expérience d'autorégulation de l'apprentissage qui a des retombées sur le processus d'apprentissage des élèves à court et à moyen termes.

En effet, les résultats montrent que l'expérience vécue par les élèves lors de l'intervention sur l'autorégulation de l'APL a eu des effets bénéfiques, principalement au plan de la mise en œuvre, du contrôle et de l'ajustement de stratégies cognitives. Par ailleurs, l'expérience vécue s'est poursuivie au-delà de la période réservée pour la réalisation des projets spécifiques, soit par une augmentation de la fréquence de mention des recours aux stratégies, soit par le maintien. Ces changements sont importants, d'abord parce que ces stratégies sont en lien avec les deux processus essentiels à l'apprentissage signifiant (prendre en note pour *élaborer* et faire un tableau pour *organiser*). De plus, l'échelle de réponse des élèves n'était qu'à trois niveaux de fréquence de recours aux stratégies (presque jamais, parfois et souvent). Le passage d'un niveau à l'autre est un changement qualitatif appréciable. Par ailleurs, le maintien de la mention de recours à ces stratégies cognitives après l'intervention est aussi un résultat appréciable. En effet, des recherches ont montré qu'au fil de l'année scolaire, des baisses de motivation ou de recours aux stratégies peuvent être observés chez des élèves et des étudiants qui n'ont pas développé des

façons de travailler appropriées à la tâche (Nomme, Butler, Pollock, Nakonenchny Cartier et Gagnon, soumis). Pour ceux qui ont été formés à le faire, il semble que ces acquis jouent un effet protecteur. En effet, pour les apprenants qui n'ont pas été formés, une détérioration de leur portrait d'apprentissage et de motivation est observée, alors que ceux qui l'ont été maintiennent leurs acquis.

Une première hypothèse, qui peut expliquer de tels résultats, réside dans la généralisation des stratégies d'APL des élèves. Les résultats peuvent témoigner des apprentissages effectués par les élèves et de leur généralisation de ces stratégies, même si des tâches ou des interventions spécifiques ne sont pas mises en œuvre en classe.

Une autre hypothèse possible de ces résultats réside dans la perception de compétence et de contrôle de l'élève. Dans l'intervention, l'élève a pu apprendre qu'il a du pouvoir sur ses performances et sur ses expériences d'apprentissage et, après celle-ci, il continue à recourir à ces stratégies même si des tâches ou des interventions spécifiques ne sont pas mises en œuvre en classe. Cette hypothèse est à vérifier, notamment en mettant en lien les stratégies des élèves et leur motivation au regard de l'APL.

Une troisième hypothèse expliquant ces résultats se trouve dans le maintien par les enseignants de certaines tâches d'autorégulation de l'APL dans les activités de classe et dans le maintien de pratiques de soutien à l'élève. Pour l'instant, les données partielles obtenues sur ces tâches et pratiques permettent de penser que cette hypothèse est plausible. En effet, les données sur les tâches et les pratiques montrent une attention portée par les enseignants à poursuivre des interventions sur les stratégies cognitives. D'autres données et analyses sont nécessaires pour vérifier plus en détails cette hypothèse.

## **CONCLUSION**

Depuis 2002, à l'école primaire Jules-Verne, située en milieu défavorisé urbain, les enseignants ont décidé de relever le défi d'adapter leur enseignement aux caractéristiques de ces élèves, c'est-à-dire de les éveiller et de les sensibiliser à d'autres réalités afin d'avoir une vision du monde élargie. Pour ce faire, ils se sont mobilisés autour d'une intervention sur l'autorégulation de l'apprentissage fondée sur une démarche de développement professionnel. En 2006, tous les

enseignants, orthopédagogues et enseignants ressources des deuxième et troisième cycles de l'école ont participé à ce projet.

Compte tenu de l'expérience exceptionnelle vécue à cette école, les objectifs de la présente étude consistaient à décrire l'intervention mise en place sur l'autorégulation de l'APL des élèves par des enseignants de deuxième et troisième cycles et l'expérience vécue par leurs élèves sur le plan de leur autorégulation de l'APL.

En réponse au premier objectif de l'étude, « décrire l'intervention mise en place sur l'autorégulation de l'APL des élèves par des enseignants de deuxième et troisième cycles du primaire », trois analyses ont été effectuées : les situations d'APL, les pratiques de soutien à l'APL et les modalités de développement professionnel des enseignants.

Six situations différentes d'APL ont été vécues à l'école Jules-Verne en 2006-2007. En lien avec le modèle *Apprendre en lisant*, les constats de l'ensemble des situations d'APL montrent qu'elles portaient principalement sur le domaine d'apprentissage des langues, le « français langue d'enseignement », dont les compétences ciblées étaient celles de « lire des textes variés », « écrire des textes variés » et « communiquer oralement » (MÉQ, 2001). Certains projets intégraient aussi d'autres domaines d'apprentissage, tels que les sciences et la technologie, l'univers social et les arts. Les résultats montrent aussi que dans toutes les situations, les activités planifiées et maintenues proposaient des tâches qui couvraient l'ensemble des critères d'une réelle activité d'APL, soit la pertinence, la complexité et l'aspect motivant. Les occasions d'APL ont été nombreuses pour cette période, les textes planifiés pour les lectures étaient partiellement en lien avec le thème des activités et les structures de contenu étaient diversifiées. Toutefois, le maintien des situations d'APL semble avoir été plus grand au deuxième cycle.

Pour ce qui est des pratiques pédagogiques des enseignants utilisées pour soutenir les élèves dans l'autorégulation de l'APL, celles qui ont été planifiées et mises en œuvre lors de l'intervention sont assez semblables aux deuxième et troisième cycles. Ces pratiques de soutien ciblaient principalement les objectifs personnels des élèves et leur gestion, les émotions, les connaissances antérieures sur le sujet et le thème de l'activité, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement des stratégies cognitives et la performance. Les pratiques de soutien à APL maintenues par les

enseignants après l'intervention sont plus nombreuses et diversifiées au troisième cycle qu'au deuxième cycle bien que, dans les deux cas, peu d'enseignants mentionnent les mettre en œuvre.

Pour mettre en œuvre cette intervention à l'école Jules Verne, les modalités de la démarche de développement professionnel offertes aux enseignants des deux cycles se sont réalisées en cinq phases : 1) la mobilisation des connaissances antérieures, émotion, motivation des enseignants, 2) l'interprétation des exigences de l'APL, objectifs personnels 3) la planification de l'intervention, 4) la mise en œuvre, le contrôle et les ajustements de l'intervention, 5) l'autoévaluation des pratiques et analyse des effets sur les élèves et 6) le bilan et l'analyse du maintien.

En réponse au deuxième objectif de l'étude, « décrire l'expérience vécue par les élèves de deuxième et troisième cycles du primaire sur le plan de leur autorégulation de l'APL », les résultats montrent que les élèves ont expérimenté différents cycles d'autorégulation des stratégies cognitives en lien avec leur objectif et leur performance à travers différentes tâches d'APL données. Les résultats obtenus auprès des élèves sont en lien de cohérence avec les situations d'APL et les pratiques de soutien mises en œuvre.

#### **APPORTS, LIMITES SCIENTIFIQUES ET PERSPECTIVES FUTURES**

Les apports scientifiques de cette étude sont nombreux. D'abord, au plan méthodologique, elle a permis d'ajuster le questionnaire *Lire pour apprendre* et de le valider au plan du contenu pour les élèves de deuxième et troisième cycles du primaire. De plus, la triangulation des résultats des élèves obtenus à un questionnaire autodéclaré et à leur dossier d'apprentissage permettent de constater qu'il existe un certain lien de cohérence entre la perception que les élèves ont du processus d'APL vécu dans l'intervention et les traces qu'ils ont laissées dans leur dossier d'apprentissage. Ce résultat préliminaire contribue à documenter la discussion qui existe présentement dans la communauté scientifique sur l'importance de recourir à l'observation de traces pour décrire le processus d'autorégulation versus le recours au questionnaire autodéclaré.

Au plan théorique, l'analyse, effectuée en se référant au modèle *Apprendre en lisant* fondé sur les recherches antérieures, montre sa pertinence et son utilité pour analyser les situations d'APL,

les pratiques de soutien de l'APL et le processus des élèves. L'analyse met aussi en évidence l'utilité de distinguer les situations d'APL des pratiques de soutien.

En ce qui concerne les résultats, cette étude contribue à décrire l'intervention sur l'APL mise en place par les enseignants de deux cycles du primaire de même que le processus d'autorégulation de l'AP d'élève du primaire.

Avec tous ces apports, cette étude présente aussi des limites. Certaines analyses sont préliminaires dont, entre autres, l'analyse du nombre limité de dossiers d'élèves et leur analyse transversale réalisée à ce jour, c'est-à-dire selon l'addition de l'ensemble des tâches réalisées. Les prochaines analyses décriront les particularités de chacune des tâches réalisées en lien avec leur position dans le cycle et dans l'intervention. Aussi, le nombre restreint d'élèves du deuxième cycle du primaire n'a pas permis, pour l'instant, de faire une analyse factorielle exploratoire des réponses obtenues. La validation du questionnaire pour les élèves du primaire est à poursuivre. Autre limite, les informations obtenues sur les pratiques de soutien des enseignants proviennent toutes de données autodéclarées : journal de bord et entrevue. La triangulation des sources de données n'est donc pas possible.

#### **APPORTS PÉDAGOGIQUES ET PERSPECTIVES FUTURES**

L'intervention développée à l'école Jules-Verne est d'un apport certain pour ces élèves issus de milieu défavorisé. Cette expérience respecte d'abord les caractéristiques personnelles reconnues de ces élèves par la prise en compte de leur représentation du monde plutôt centrée sur le temps présent et sur le besoin de réaliser des expériences concrètes pour apprendre. En effet, les situations d'apprentissage proposées offraient de nombreuses tâches concrètes d'apprentissage bien découpées qui devaient être complétées à certains jours de la semaine. De plus, l'intervention a permis d'éveiller les élèves et de les sensibiliser à d'autres réalités afin d'avoir une vision du monde élargie. En effet, l'intervention structurée en cycles et réalisée sur une période de quatre à six semaines a permis aux élèves de vivre une expérience les sortant de leur repère du présent. Ils ont fondé leurs actions sur les expériences passées et ils se sont projetés dans le futur pour contrôler et ajuster leurs stratégies cognitives. Dans cette intervention, les enseignants ont relevé le défi d'offrir aux élèves une expérience sociale d'autorégulation de

l'apprentissage. Ils ont amélioré leur processus cognitif d'APL et les changements se sont maintenus dans le temps.

Pour la suite du développement de l'intervention sur l'autorégulation, dans le but de favoriser l'ensemble des composantes du processus d'APL tel que présenté dans le modèle *Apprendre en lisant*, certaines pratiques de soutien pourraient être ajoutées. En effet, aux pratiques soutenant déjà l'établissement d'objectifs personnels, de même que le contrôle et l'ajustement des stratégies et de la performance, l'ajout de celles demandant à l'élève d'interpréter des exigences de l'activité et de prendre en charge le cycle d'autorégulation aideraient à favoriser le transfert des acquis dans d'autres situations d'apprentissage. De plus, une attention particulière pourrait aussi être apportée aux aspects motivationnels de l'élève dont la perception de la valeur de l'APL ou encore la perception de compétence. Ces perceptions sont une des conditions essentielles à l'engagement de l'élève dans la tâche, en plus de son portrait de stratégies et des situations d'apprentissage de qualité.

## RÉFÉRENCES

- American Psychological Association (1997). *Learner-Centered Psychological Principles: A framework for School Redesign and Reform*. Site internet APA.
- Armand, F. (1995). *Effets de l'interaction entre les schémas du lecteur et la structure du texte sur la compréhension de textes informatifs par des élèves de sixième année*. Montréal: Université de Montréal.
- Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA), (2002). *Définition nationale des troubles d'apprentissage*. Site consulté le 30 juin 2006 <http://www.aqeta.qc.ca/francais/generale/definit.htm>.
- Barton, M.L. (1997) Addressing the literacy crisis: teaching reading in the content areas. *NASSP Bulletin*, 81(587), 22-30.
- Beck, I.L. et McKeown, M. G. (1991). Research Directions: Social Studies Texts Are Hard to Understand: Mediating Some of the Difficulties. *Language Arts*, 68, 482-490.
- Bellavance Francoeur, S. (1995). Le travail en projet. *Québec français*, 97(printemps), 42-45.
- Gall, Borg et Gall. (1996). *Educational research, An introduction*. New York : Longman.
- Bouchard, N. (2001). *Analyse des changements dans les stratégies d'autorégulation et dans les performances des élèves de deuxième cycle primaire pendant une formation en apprentissage par la lecture* Travail dirigé inédit, Université de Montréal.
- Bouchard, N. (2003). *Rapport d'évaluation 2002-2003, école Jules-Verne, CSPI*. Rapport présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Bouchard, N. (2004). *Rapport d'évaluation 2004-2005, école Jules-Verne CSPI*. Rapport présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Bouchard, N. (2006). *Formulaire de présentation, d'évaluation et de reddition de comptes du projet, CSPI*. Rapport présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Bouffard, T. et Bordeleau L. (1997). Perspectives métacognitives et motivationnelles de l'élève en difficulté spécifique d'apprentissage. *Apprentissage et Socialisation*, 18(1-2), 23-3
- Brodeur, M. et Cartier, S. (2000). *Le rôle de l'orthopédagogue : piste de réflexion*. Congrès de l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage. Site consulté le 30 juin 2006 : [http://www.adaptationscolaire.org/themes/fs\\_themes.htm](http://www.adaptationscolaire.org/themes/fs_themes.htm) thème de l'enseignant.
- Brodeur, M. et Cartier, S. (2002). *Développement professionnel chez de futurs orthopédagogues : autorégulation de l'apprentissage en contexte de stage terminal*. Congrès de la société pour l'étude de l'éducation (SCEE), Toronto, mai.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C. Mercier, J. et Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-54.

- Brown, J.S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Butler, D.L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- Butler, D.L. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 82-92.
- Butler, D.L. (1998). The Strategic Content Learning approach to promoting self-regulated learning: A summary of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90, 682-697.
- Butler, D.L. et Cartier, S.C. (2004a). Promoting effective task interpretation as an important work habit: A key to successful teaching and learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1729-1758.
- Butler, D.L. et Cartier, S.C. (2004b). *Learning in Varying Activities: An Explanatory Framework and a New Evaluation Tool Founded on a Model of Self-Regulated Learning*. Congrès de la Société canadienne de l'étude de l'éducation (SCEE), Winnipeg.
- Butler, D.L. et Cartier, S.C. (2005). *Multiple complementary methods for understanding self-regulated learning as situated in context*. American Educational Research Association (AERA), Montréal.
- Cartier, S. (2000). La lecture pour apprendre à l'ordre universitaire : proposition d'un cadre de référence. *Res academica*, 18(1 et 2), 91-104.
- Cartier, S. (2002). *Lire pour apprendre au secondaire : le cas d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage*. Rapport de recherche no. 3, Université de Montréal.
- Cartier, S. (2003a). Lire pour apprendre. Dans N. Van Grunderbeeck, M. Théorêt, S. Cartier et R. Chouinard (dir.) *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire* (p.36-70). Rapport de recherche remis au FQRSC.
- Cartier, S. (2003b). Apprendre en lisant à l'école : intervenir auprès d'élèves du secondaire qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Dans N. Rousseau et L. Langlois (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes, Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices* (p. 157-180). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Cartier, S.C. (2004a). *Apprendre en lisant : Aperçu des stratégies d'élèves du primaire*. Rapport de recherche no. 11, Université de Montréal
- Cartier, S.C. (2006a). Apprendre en lisant à l'école : une responsabilité à partager par tous les enseignants. *Vie pédagogique*, 13, 40-42.
- Cartier, S.C. (2006b). 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. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire*. Anjou : Éditions CÉC.
- Cartier, S.C. et Butler, D.L. (2004). *Difficultés à apprendre dans différentes situations : proposition d'un modèle explicatif et d'un outil d'évaluation fondés sur l'autorégulation de*

*l'apprentissage*. Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Marrakech.

- Cartier, S. et Théorêt, M. (2002). *Lire pour apprendre : une compétence à maîtriser, mise en œuvre en première secondaire*. Rapport remis au ministère de l'Éducation, Soutien à l'école montréalaise, et à l'école Louis-Joseph Papineau. 27 pages.
- Cartier, S. et Théorêt, M. (2001). *Lire pour apprendre : une compétence à maîtriser au secondaire*. Rapport remis au ministère de l'Éducation, Soutien à l'École montréalaise et aux écoles Saint-Luc et Évangéline.
- Cartier, S.C., Butler, D. L. et Janosz, M. (2006). *Students' Self-regulation when Learning through Reading in Schools Located within Disadvantaged Neighborhoods*. Communication donnée à l'American Educational Research Association (AERA), San Fransisco.
- Cartier, S.C., Butler, D. et Janosz, M. (sous presse). L'apprentissage par la lecture autorégulé chez des élèves fréquentant des écoles secondaires en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Cartier, S.C., Janosz, M. et Butler, D.L. (2006). *Students' Self-regulation when Learning through Reading in Schools Located within Disadvantaged Neighborhoods*. Communication à l'American educational research association (AERA), San Fransisco.
- Ciardiello, A.V. (2002). Helping adolescents understand cause/effect text structure in social studies. *The Social Studies, January/February*, 31-36.
- Ciborowski, J. (1995). Using textbooks with students who cannot read them. *Remedial & Special Education (RASE)*, 16(2), 90-101.
- Collins, A., Brown, J.S. et Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship : teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. Dans L. B. Resnick (dir.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (p. 453-494). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Drolet (1993). *Recueil d'activités, Le pouvoir des mots*. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Durkin, D. (1978-1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481-538.
- Ellis, E.S. et Lenz, B.K. (1990). Techniques for meditating content-area learning: Issues and research. *Focus on Exceptional Children*, 22(9), 1-16.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Frey, N. et Fisher, D. (2007). *Reading for Information in Elementary School. Content Literacy Strategies to Build Comprehension*. Upper Saddle River: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Grootaers, D. (1984). *Approche sociologique des cultures populaires. Culture mosaïque*. Belgique : Vie ouvrière.
- Guthrie, J.T., Schafer, W.D. et Huang, C.-W. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced instruction on the NAEP. *The Journal of Educational Research*, 94(3), 145-162.

- Hadwin, A.F., Winne, P.H., Stockley, D.B., Nesbit, J.C. et Woszczyna, C. (2001). Context moderate students' self-reports about how they study, *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 477-487.
- 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.
- Laparra, M. (1986). Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs. *Pratiques*, 51, 77-85.
- Laparra, M. (1991). Problèmes de lecture posés par l'écriture de textes historiques à visée didactique. *Pratiques*, 69, 97-124.
- Lindberg, V. (2003). Learning practices in vocational education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 157-179.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise* (version finale). Québec.
- Murden, T. et Gillespie, C.S. (1997). The role of textbook and reading in content area classrooms: What are teachers and students saying? *Exploring Literacy*, 85-96.
- Perry, N.E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90, 715-29.
- Perry, N.E., VandeKamp, K.O., Mercer, L.K. et Nordby, C.J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.
- Pressley, M. (2006). *What the Future of Reading Research Could Be*. Conférence présentée à the International Reading Association Reading Research 2006 Conference.
- Pressley M. et Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Le programme de soutien à l'école montréalaise. Décroche tes rêves*. Gouvernement du Québec.
- Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3<sup>e</sup> éd.). St-Hyacinthe : Edisem.
- Robert (2001). Le dictionnaire, version électronique.
- Roe, M.F. (1994). A microethnography for a seven grade social studies classroom. *Research in Middle Level Education*, 18(1), 21-38.
- Smith, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal : HRW.
- Spor, M.W. et Schneider, B.K. (1999). Content reading strategies: What teacher know, use and want to learn. *Reading Research and Instruction*, 38(3), 221-231.
- Théorêt, M. (2003). Pratiques d'enseignement/apprentissage. Dans N. Van Grunderbeeck, M. Théorêt, S. Cartier, et R. Chouinard (dir.), *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire* (p. 31-35). Rapport de recherche remis au Fonds québécois de la recherche en sciences humaines et en communication (FQRSC).

- Thomas, K.F. et Rinehart, S.D. (1990). Content area reading practices: relationships of teacher usage and ability. Dans N.D. Padak (dir.), *Challenges in Reading: Twelfth Yearbook of the College Reading Association* (p. 71-80). Utah : College Reading Association.
- Vacca, R.T. (1998). Let's not marginalize adolescent literacy, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 41(8), 604-609.
- Van Dijk, T.A. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic.
- Vauras, M. (1991). Text learning strategies in school-aged students. In *School-Aged Students*. Helsinki : Academiae Scientiarum Fennicae.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : ERPI.
- Viau, R. (2006). La motivation à lire : d'une pensée magique à une pensée réaliste. *Vie pédagogique*, 139, 27-28.
- Vocke, D.E. et Hahn, A. (1989). What does reading research say social studies teachers? *Social Education*, 53(5), 323-326.
- Wang, M. C., Haertel, G.D. et Walberg H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Weinstein, C.E. (1994). Strategic learning/Strategic teaching: Flip sides of a coin. Dans P.R. Pintrich, D.R. Brown et C.E. Weinstein (dir.), *Student, Motivation, Cognition, and Learning* (p. 257-273). Hillsdale NJ : Lawrence Erlbaum Ass.
- Weinstein, C.E. et Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategy. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3<sup>rd</sup>) (p. 315-327). New York : Macmillan.
- Wittrock, M.C. (1991). Generative teaching of comprehension. *The Elementary School Journal*, 92(2), 167-182.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. Dans. M. Boekaerts, P.R. Pintrich et M. Zeidner (dir.) *Handbook of Self-Regulation* (p. 13-39). New York : Academic Press.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S. et Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages* (traduction). Bruxelles : De Boeck.

**ANNEXE**

## ANNEXE 1

### OUTILS D'ÉVALUATION ET MÉTHODES D'ANALYSE

#### OUTILS D'ÉVALUATION

L'étude requiert le recours à une série d'outils d'évaluation pour les élèves et les enseignants.

##### **Outils pour les élèves**

L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture. Le questionnaire APL (Cartier et Butler, 2003) a été adapté pour les élèves du primaire (Cartier, 2004) pour évaluer la perception que les élèves ont de leur fonctionnement lorsqu'ils réalisent une activité d'apprentissage par la lecture. Ce questionnaire est présentement en cours de validation. Dans le cas présent, la validation du contenu a impliqué la participation 36 élèves, dont 18 au deuxième cycle et 18 au troisième cycle. Pour ce faire, ces élèves ont eu à expliquer ce qu'ils comprenaient et à donner des exemples d'une partie des items du questionnaire, ce qui a fait en sorte que l'ensemble du questionnaire a été revu 12 fois. Des ajustements ont été réalisés au questionnaire suite à ces entretiens.

Le questionnaire est de type autodéclaré, ce qui signifie que les élèves rapportent la fréquence à laquelle ils perçoivent utiliser différentes stratégies dans ce type d'activité (presque jamais, parfois, souvent, presque toujours). Les questions sont présentées en lien avec trois étapes de l'activité : au début, pendant et à la fin de l'activité. De plus, il est utilisé soit en cours de réalisation de l'activité, soit en demandant aux élèves de se référer à un exemple d'activité pour répondre au questionnaire en indiquant ce qu'ils font généralement dans cette activité.

Dans le cas présent, la passation du questionnaire a eu lieu en classe en se référant à un exemple d'activité et en suivant les trois étapes : au début, pendant et à la fin de l'activité. Toutefois, avant le projet (novembre), nous avons mis à l'essai le questionnaire avec des groupes d'élèves de deuxième cycle en l'utilisant dans le cadre de la réalisation d'une courte activité (un groupe en troisième année et deux groupes en quatrième année).

Au début, l'activité d'apprentissage par la lecture retenue par chacun des enseignants a été présentée aux élèves. Les consignes, les questions et les choix de réponse ont été lus aux élèves au fur et à mesure de la passation du questionnaire par un assistant de recherche. Les élèves ont été invités à poser des questions lorsque le besoin s'est présenté. La même démarche de passation du questionnaire pendant la réalisation de l'activité (mars) et après l'activité (mai) a été suivie. Cette fois, à leur demande, la majorité des enseignants ont fait eux-mêmes la passation du questionnaire. Dans les autres cas, des assistants de recherche ont fait la passation. Pour ce faire, tous ont suivi un protocole de passation du questionnaire.

Au deuxième cycle : analyse par énoncés

Dans la présente étude, le questionnaire *Lire pour apprendre*, de type autodéclaré, a été utilisé pour la première fois auprès d'élève de première année de deuxième cycle de primaire. Dans ce cas, en vue d'explorer son utilisation auprès de ce groupe d'élèves et son utilité pour la recherche,

nous avons décidé d'utiliser deux versions du questionnaire dans deux contextes différents. Dans le premier contexte, la moitié des groupes a utilisé le questionnaire comme leurs pairs de troisième cycle, c'est-à-dire à partir d'un exemple concret, de penser à ce qu'ils font habituellement dans ce type d'activité. Dans le deuxième contexte, l'autre moitié des groupes d'élèves a rempli le questionnaire au fur et à mesure qu'ils ont réalisé une activité d'APL. Ainsi, trois groupes d'élèves de troisième et de quatrième années ont réalisé l'activité et ils ont répondu à une version adaptée du questionnaire. Le recours à l'analyse factorielle exploratoire devenait donc impossible pour condenser les données. Dans le présent rapport, nous avons opté pour présenter l'analyse des stratégies qui étaient directement visées par l'intervention sur l'autorégulation de l'APL, soit le recours à sept stratégies cognitives : copier des phrases du texte, prendre en note les informations importantes, résumer ce que je lis dans mes mots, regrouper les informations par sous-titre, faire un dessin ou une carte d'exploration qui représente les informations, faire une toile d'araignée qui représente les informations, faire un tableau qui représente les informations.

Au troisième cycle : analyse par facteurs

Différents facteurs ont servi à évaluer le processus d'APL des élèves de troisième cycle. Compte tenu du faible nombre de répondants pour le nombre d'items du questionnaire, l'analyse factorielle exploratoire (AFE) a été réalisée sur six sections distinctes du questionnaire. Ainsi, le critère de l'AFE voulant qu'il y ait une représentation de cinq participants par énoncé a été respecté. Une analyse regroupe les énoncés de l'interprétation des exigences de l'activité et les critères de performances (25 énoncés), une autre porte sur les énoncés de la planification au début d'activité (8 énoncés), une troisième cible les énoncés de demande d'aide (5 énoncés), une autre encore regroupe les énoncés des stratégies cognitives (20 énoncés), une cinquième vise les énoncés des stratégies de contrôle et d'autoévaluation (24 énoncés) et, enfin, la dernière porte sur les énoncés des stratégies d'ajustement (11 énoncés).

Le tableau 21 présente la description des facteurs tirés de l'analyse factorielle exploratoire, un exemple d'item pour chaque facteur et la mesure de consistance interne de chacun (alpha de Chronbach). Les sous-échelles servent à mesurer deux principales dimensions : l'autorégulation de l'apprentissage et les stratégies cognitives. La dimension de l'autorégulation de l'apprentissage est composée de six sous-échelles : les critères de performance centrés sur le texte, l'interprétation des exigences de l'activité, les stratégies de planification du travail, les stratégies de demande d'aide, les stratégies de contrôle/autoévaluation et les stratégies d'ajustement. La dimension des stratégies cognitives est composée de deux sous-échelles : Stratégies de sélection, de répétition et d'élaboration et les stratégies d'organisation. Dans une situation d'APL en sciences humaines, les élèves doivent se prononcer sur l'utilisation qu'ils font des stratégies à partir d'une échelle de type Likert à 4 points, allant de 1 (Jamais) à 4 (Toujours).

**Tableau 23 Facteurs d'APL tirés de l'analyse factorielle exploratoire**

<b>Dimensions</b>	<b>Facteurs (nombre d'item)</b>	<b>Description</b>	<b>Exemple d'items</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Autorégulation de l'apprentissage	Critères de performance centrés sur le texte (8 items)	Mesure les critères que les élèves se donnent pour évaluer ou contrôler leur travail	<i>Je sais que j'ai bien travaillé lorsque j'ai bien compris le sujet du texte</i>	0,790
	Interprétation des exigences de l'activité (3 items)	Mesure les points de repères que les élèves se donnent pour comprendre l'activité	<i>Mon enseignante me demande de retenir des informations</i>	0,600
	Stratégies de planification du travail (3 items)	Mesure les moyens de planifier le travail que l'élève se donne au tout début de l'activité.	<i>Je fais un plan de travail</i>	0,530
	Stratégies de demande d'aide (3 items)	Mesure la demande d'aide de l'élève	<i>Je demande à quelqu'un de m'expliquer les consignes</i>	0,602
	Stratégies de contrôle et autoévaluation du travail à faire. (8 items)	Mesure les moyens de contrôler et d'autoévaluer le travail par l'élève lui-même	<i>Je m'assure que j'ai bien fait ce que je devais faire</i>	0,693
	Stratégies d'ajustement (9 items)	Mesure le recours aux stratégies qui permettent de s'ajuster lors de problème pendant la réalisation de l'activité	<i>Je revois les consignes</i>	0,733
Stratégies cognitives	Stratégies de sélection et de répétition et d'élaboration (9 items)	Mesure le recours aux stratégies qui permettent de traiter les idées du texte et leurs liens avec les connaissances de l'élève	<i>Je résume ce que je lis dans mes mots</i>	0,718
	Stratégies d'organisation (3 items)	Mesure le recours aux stratégies qui permettent de représenter les idées du texte	<i>Je fais un tableau qui représente les informations</i>	0,658

### *Le dossier d'apprentissage*

Le dossier d'apprentissage permet de consigner différents éléments d'information sur le processus d'APL de l'élève et ses performances.

Les connaissances : Cette évaluation s'effectue de trois façons distinctes dans le dossier d'apprentissage tout au long de la formation :

- 1) le *Fiche de connaissances* est utilisée une fois au début du projet pour que les élèves inscrivent l'ensemble de leurs connaissances sur la thématique avant que le projet ne débute;
- 2) le *Fiche de tâche hebdomadaire* est utilisée de 4 à 6 fois au cours du projet. Dans ces fiches, à chaque semaine, les élèves rapportent leurs apprentissages par la lecture sous différents modes (remplir un tableau, faire un résumé et répondre à une question de réaction au texte)
- 3) la production finale (texte informatif ou kiosque d'information). À ce moment, les élèves consignent à travers différents médiums l'ensemble des apprentissages réalisés (affiche, texte, critique littéraire et autres). Ces productions sont présentées aux parents lors d'un événement spécial.

Les stratégies. À chaque semaine du programme (de quatre à six semaines), les élèves consignent deux fois leurs stratégies dans une fiche d'autonotation : après la réalisation d'une activité, pour inscrire celles qu'ils ont utilisées et après la discussion de groupe et l'entrevue individuelle hebdomadaire, pour consigner celles qu'ils souhaitent utiliser lors de la prochaine activité.

La compétence en lecture. Les performances, décrites de façon qualitative grâce à l'échelle de performance, sont consignées dans un graphique de compétence. À chaque semaine, les élèves consignent la performance obtenue à chacune des tâches. À ces moments, les élèves observent s'il y a amélioration, maintien ou diminution de la performance en se référant aux critères d'évaluation de la compétence inscrits sur la fiche de réflexion et sur la page du graphique. À la fin du programme, lors d'une entrevue individuelle bilan, les élèves discutent de la progression de leurs performances en lien avec leur démarche d'apprentissage. La coévaluation entre les élèves et les enseignants vise à arriver à un consensus sur la cote à mettre au bulletin pour la période ciblée par le projet sur la compétence à lire des textes variés. La cote est de quatre niveaux allant de 1 (progresser facilement) à 4 (progresser difficilement).

### **Outils pour les enseignants**

Journal de bord. Afin de décrire les pratiques pédagogiques des enseignants dans l'APL, les enseignants ont eu à répondre à des questions qui sont regroupées dans le journal de bord. Deux versions ont été utilisées.

La première version du journal de bord porte sur les trois premières tâches et elle est composée de 20 questions. La deuxième version concerne la dernière tâche ainsi que le projet en général et elle comprend 21 questions. Dans les deux versions du questionnaire six thèmes sont abordés : la description de la tâche réalisée, l'intention pédagogique de la tâche, les pratiques en lien avec l'explication de la tâche, les pratiques sur les stratégies des élèves et la performance des élèves. Le tableau 22 présente les catégories de questions, leur description et un exemple de question.

**Tableau 24** Catégories de questions, description et exemple de question dans le journal de bord

<b>Thèmes (nombre de questions)</b>	<b>Description</b>	<b>Exemple de questions</b>
Description de la tâche réalisée (5 questions)	La nature et le caractère motivant de la tâche effectuée ainsi que le temps accordé à la réalisation et à la correction de la tâche.	<i>Combien de temps avez-vous accordé à la réalisation de la tâche ?</i>
Intention pédagogique (1 question)	L'intention pédagogique de l'enseignant et son atteinte ou sa poursuite au cours de la semaine suivante	<i>Quelle était votre intention pédagogique (objectifs fixés aux élèves) dans cette tâche ?</i>
Interventions en lien avec l'explication de la tâche (3 questions)	Le moment, la description et le temps accordé à l'explication de la tâche.	<i>Quand avez-vous expliqué cette tâche aux élèves ?</i>
Interventions sur les stratégies des élèves (9 questions)	Pratiques sur la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement de stratégies cognitives et d'autorégulation	<i>Quelles stratégies cognitives, en lien avec ces critères, avez-vous revues ou enseignées cette semaine ?</i>
Performance obtenue par l'élève (2 questions)	L'atteinte ou non des critères de performance et les causes.	<i>Les critères de performance ont-ils été atteints?</i>
Pratiques de retour sur la performance dans le projet (1 question)*	Description du retour sur la performance et de l'attribution de la cote au bulletin.	<i>Avez-vous fait un retour sur les performances obtenues aux tâches 1-2-3-4 à l</i>

\*Ce thème est abordé dans la deuxième version du journal de bord seulement.

Les réponses des enseignants ont été consignées dans une grille, dont les choix de réponses en lien avec le modèle *Apprendre en lisant* (situations planifiées d'APL et pratiques de soutien à l'APL de l'élève) sont propres à chacune des questions.

Guide de planification de l'activité. Des rencontres de planification des projets ont eu lieu en novembre et en décembre. Ces rencontres ont été enregistrées et transcrites dans un logiciel de traitement de texte. De plus, une grille de planification a été remplie par l'enseignante ressource lors de ces rencontres en collaboration avec tous les enseignants. Cette grille est composée d'une section portant sur les principaux constats suite à la présentation des résultats préliminaires produits par l'équipe de recherche. La grille comprend aussi une section sur la description des domaines généraux de formation, les domaines d'apprentissages et les savoirs essentiels touchés par le projet; le modèle d'autorégulation de l'apprentissage (Cartier et Butler, 2004) et la démarche d'apprentissage par projet en quatre temps (Francoeur et Bellavance, 1995). Pour chaque temps du projet, il y a une fiche de planification des pratiques pédagogiques à raison d'une par temps du projet. Dans ces fiches, l'enseignante ressource a écrit l'intention

pédagogique rapportée par les enseignants. La fiche comprend aussi une section sur les connaissances que les élèves doivent avoir pour effectuer l'activité. Ensuite, il y a une section sur le modèle d'animation dans laquelle plusieurs choix sont proposés. De plus, la grille comprend une section sur la description plus précise des pratiques pédagogiques que les enseignants prévoient effectuées. Enfin, la grille se termine par une section sur la description du matériel à utiliser lors de l'activité.

Guide de rencontre bilan sur l'activité. Une rencontre sur les commentaires, les questions et les suggestions des enseignants sur le déroulement du projet d'APL a été effectuée. Les effets sur les élèves du projet d'APL ont aussi été discutés. Cette rencontre a été enregistrée et transcrite dans un logiciel de traitement de texte. La transcription de cette rencontre a permis de décrire les pratiques pédagogiques des enseignants mises en œuvre durant le projet d'APL.

## **Méthodes d'analyse**

### *Analyses quantitatives*

Toutes les données quantitatives obtenues pour les élèves ont été saisies sur SPSS et analysées en lien avec le modèle d'*apprentissage autorégulé dans des activités complexes* (Butler et Cartier, 2004; Cartier et Butler, 2004). Dix pourcent des réponses codées ont fait l'objet de validation interjuges. Le taux d'erreur était de moins de 1 % dans tous les cas. Les analyses ont été faites par étude de cas multiples à partir de l'agrégation des résultats selon les cycles. Pour les élèves de deuxième cycle, des analyses descriptives de fréquence moyenne et de variance dans la fréquence moyenne de réponse aux sept stratégies aux trois moments de l'intervention ont été réalisées. Les résultats qui ont montré des différences statistiquement significatives ont été illustrés à l'aide de figures. Pour les élèves de troisième cycle, des analyses descriptives de fréquence moyenne des facteurs d'APL ont été réalisées, de même que des analyses de variance des réponses aux trois moments de l'intervention (ANOVA à mesures répétées) et de l'identification du moment de la variance entre ces moments (test de Bonferroni, avec ou sans correction de Greenhouse Geiser). Les résultats qui ont montré des différences statistiquement significatives ont été illustrés à l'aide de figures.

### *Analyses qualitatives*

Les données obtenues aux focus groupe et dans les journaux de bord des enseignants, de même que dans les dossiers d'apprentissage des élèves ont fait l'objet d'analyse qualitative, plus spécifiquement d'une analyse thématique de contenu (Huberman et Miles, 1991, 2003; Van der Maren, 1996; 2003). Les thèmes retenus pour l'analyse étaient en lien avec le modèle *Apprendre en lisant* (Cartier, 2007). D'autres catégories ont aussi pu émerger de l'analyse. Des grilles de compilation des résultats ont servi à compiler les résultats. L'information a été compilée par projet réalisé. Dix pourcent des compilations faites par les assistantes ont fait l'objet de validation de fidélité interjuges. Les écarts de compilation ont été discutés, les ajustements ont été effectués aux grilles de compilation ainsi qu'à la compilation elle-même des informations. Les résultats sont présentés par projet dans des tableaux de compilation.

Dans le cas du processus des élèves, les composantes analysées ont été les connaissances antérieures, la motivation et les émotions, l'interprétation des exigences de l'activité, la formulation d'un objectif personnel, les stratégies d'autorégulation et les stratégies cognitives.

L'analyse des principales caractéristiques des situations d'APL a porté sur les activités planifiées, les occasions d'APL prévues et les textes retenus. Les critères d'analyse des activités ont été la pertinence, la complexité et la valeur motivante. L'analyse des occasions d'APL a porté sur le temps dévolu à l'activité et l'analyse des textes retenus a ciblé leur contenu, leur écriture et leur organisation.

L'analyse des pratiques de soutien aux élèves a classé les actions des enseignants en fonction du processus d'APL de l'élève : les connaissances antérieures, la motivation et les émotions, l'interprétation des exigences de l'activité, la formulation d'un objectif personnel, les stratégies d'autorégulation et les stratégies cognitives.