

Université de Montréal

**L'apprentissage par la lecture d'élèves d'une classe ordinaire de 3^e année du primaire
dans une école en milieu défavorisé**

par
Thaïs Guertin-Baril

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de
maître ès arts (M A) en psychopédagogie

Mai 2018

© Thaïs Guertin-Baril, 2018

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
L'apprentissage par la lecture dans une approche d'enseignement novatrice d'élèves d'une
classe de 3^e année du primaire en milieu défavorisé

Présenté par
Thaïs Guertin-Baril

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Garine Papazian-Zohrabian, présidente du jury

Josianne Robert, membre du jury

Sylvie C. Cartier, direction de recherche

RÉSUMÉ

Au Québec, la réussite scolaire pour tous les élèves est au cœur des plans, politiques et programmes (MÉQ 1999; MÉLS 2006, 2009; Ministère de l'Éducation du Québec, 2003a). Une des situations d'apprentissage vécues à l'école, l'apprentissage par la lecture (APL), est essentielle à la réussite scolaire. Cette situation est introduite formellement dans le Programme de formation de l'école québécoise en 3^e année du primaire (Cartier, 2007). Or, dans ce nouveau contexte de lecture qu'est l'APL, certains élèves du 2^e cycle du primaire n'arrivaient pas facilement à s'y engager. Cette difficulté est observée, de manière générale, chez plusieurs élèves du primaire, dont ceux issus d'écoles en milieu défavorisé (Labrecque, Chuy, Brochu et Houme, 2012). Afin de soutenir la réussite des élèves en milieu défavorisé, le Programme de soutien à l'école montréalaise (PSME) a été mis en place au début des années 2000 (MÉQ, 2003a). Une des orientations proposées correspondait à l'APL. Ainsi, dans le but de soutenir l'APL d'élèves provenant d'écoles en milieu défavorisé dans des classes ordinaires du primaire, en lien de cohérence avec les plans, politiques et programmes, Cartier et Bouchard (2007; 2010) ont développé et évalué une approche d'enseignement en APL qui a donné des résultats positifs auprès d'élèves du 2^e et 3^e cycle du primaire (2007; 2010).

Plusieurs facteurs peuvent contribuer à expliquer le problème vécu par les élèves québécois du 2^e cycle du primaire en classe ordinaire et plus particulièrement en milieu défavorisé. Un des facteurs important à l'école dans ce contexte est celui des pratiques de soutien à l'APL des élèves. Différents types de soutien peuvent être offerts : à la situation d'APL, à l'autorégulation de l'apprentissage et au soutien via l'évaluation formative mise en œuvre par les enseignants. En ce sens, ce soutien dans les classes ne seraient pas toujours favorables à la réussite pour tous (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008; Cartier, Arseneault et Guertin-Baril, 2017; Durand et Chouinard, 2006; Martel et Lévesque, 2010; Mottier Lopez et Laveault, 2008; Paré, 2011). Dans ce contexte, compte tenu des difficultés rencontrées par certains élèves, la question de recherche qui se pose est la suivante : comment des élèves de 3^e année du primaire en milieu défavorisé apprennent-ils par la lecture ?

Pour répondre à cette question, le « Modèle d'apprentissage autorégulé dans des activités complexes » de Cartier et Butler (2016) situe l'APL (Cartier, 2007) en tant qu'exemple

d'apprentissage autorégulé dans une activité complexe. Ce modèle propose de comprendre comment un individu apprend dans un contexte en prenant en compte la relation individu-contexte. Plusieurs dimensions sont à considérer dans cette relation. Du côté de l'individu (son histoire personnelle, les éléments médiateurs affectifs), il entre en relation avec le processus mobilisé dans l'action. Par exemple, les connaissances antérieures et métacognitives et les expériences passées peuvent influencer la façon dont les élèves apprennent par la lecture. Du côté du contexte (historique, social, communautaire, scolaire), il entre en relation avec l'individu et la façon dont celui-ci mobilise son processus. La situation d'APL est constituée de différentes composantes (l'activité, les occasions, les textes et le domaine d'apprentissage) qui ont chacune des critères permettant de juger de la qualité de la situation. Le processus d'APL de l'élève est aussi à définir dans la relation individu-contexte. Dans l'action, l'élève peut interpréter ce qui est demandé dans l'activité. Pour y parvenir, il peut utiliser les consignes données ou écrites, mais également ses connaissances antérieures sur ce type d'activité. Toujours dans l'action, l'élève poursuit un objectif qui lui est propre et qui peut être ou ne pas être lié à l'objectif d'apprentissage (Cartier, 2007). L'élève peut également mettre en place des stratégies d'autorégulation afin de contrôler ses apprentissages et des stratégies cognitives pour faciliter le traitement des informations lues. Du soutien peut être offert à l'élève, notamment sous la forme d'évaluation formative qui offre une rétroaction à l'élève sur son processus d'APL. L'élève peut également autoévaluer son processus, ou le coévaluer avec un collègue afin d'identifier les aspects à améliorer lors du cycle d'APL suivant (Cartier, 2007). La recension de onze recherches empiriques montre que les interrelations entre le contexte, la situation d'APL et le processus d'APL sont importantes à considérer pour comprendre comment des élèves de 3^e année du primaire en classe ordinaire de milieu défavorisé apprennent par la lecture.

Fondé sur le modèle théorique retenu et les constats tirés de la recension des écrits, deux objectifs de recherche ont été fixés : 1) explorer la présence de divers portraits d'APL chez des élèves d'une classe de 3^e année du primaire et 2) décrire le processus d'APL de ces élèves selon les divers portraits obtenus. Pour les atteindre, une étude de cas multiples (Stake, 2013; Yin, 2014) a été réalisée à partir de traces laissées dans le cahier d'apprentissage par 12 élèves d'une classe ordinaire de 3^e année du primaire de l'école en milieu défavorisé où une approche d'APL a été développée .

Les résultats obtenus au 1^{er} objectif de recherche ont permis d'identifier quatre portraits chez ces élèves : portrait d'élèves actifs, métacognitifs et performants dès le début de la situation d'APL ; portrait d'élèves actifs qui deviennent plus ou moins métacognitifs et performants pendant la situation d'APL ; portrait d'élèves actifs, non métacognitifs et non performants ; portrait d'élèves plus ou moins actifs, non métacognitifs et non performants. Les résultats au 2^e objectif ont permis d'illustrer les quatre portraits avec quatre cas d'élèves. Une différence majeure et notable entre les quatre portraits est que les élèves actifs, métacognitifs et performants étaient ceux qui avaient le plus de connaissances antérieures au début de l'activité et que les élèves plus ou moins actifs, non métacognitifs et non-performants étaient ceux qui en avaient le moins. Les stratégies cognitives sont utilisées de façon adéquate par les élèves. Cela pourrait être expliqué par le soutien de l'enseignante dans l'activité, qui exigeait l'utilisation d'au moins une stratégie. Des ajustements au choix de stratégie à utiliser ont été faits par les élèves de deux portraits (portrait d'élèves actifs, métacognitifs et performants dès le début de la situation d'APL ; portrait d'élèves actifs qui deviennent plus ou moins métacognitifs et performants pendant la situation d'APL). Les résultats de cette étude sont importants puisqu'ils permettent de décrire le contexte de classe ordinaire d'une école en milieu défavorisé où douze élèves, soutenus à travers diverses tâches, s'engagent de quatre façons différentes dans une même activité.

MOTS-CLÉS

Apprentissage par la lecture ; primaire ; processus d'apprentissage ; école en milieu défavorisé ; classe ordinaire

ABSTRACT

Academic achievement for all students is central to Quebec governmental policies (MÉQ 1999; 2003a, MÉLS 2006 ; 2009,). One of the many skills sets students acquire at school is learning through reading (LTR). LTR is essential to academic success for every student and is formally introduced into the education program during the 3rd year of elementary school (Cartier, 2007). However, some students have difficulty engaging in this relatively new reading context. This difficulty is observed, in general, among several primary school students, including those from disadvantaged areas (Labrecque *et al.*, 2012). In order to support schools located in Montreal's disadvantaged areas, a program was set up in the early 2000s (MÉQ, 2003a). One of its proposed orientations corresponding to LTR, Cartier and Bouchard (2007, 2010) have developed and evaluated a pedagogical approach supporting LTR for students from one disadvantaged school in regular elementary class (Cartier et Bouchard, 2007, 2010).

Several factors may contribute to the problem faced by Québec's elementary school students regardless of socio-economic divisions, however, these problems are more evident in schools located in disadvantaged areas. One of the important factors is related to the way teachers are supporting their student's LTR experience. Different types of support can be offered through LTR activities and engagement, via evaluation and feedback, but these methods are not always efficient (Armand *et al.*, 2008, Cartier, *et al.*, 2017, Durand & Chouinard, 2006, Martel & Lévesque, 2010, Mottier Lopez & Laveault, 2008, Paré, 2011). In this context, given the difficulties encountered by some students, the question of this research is: how do third-grade students in a regular classroom and disadvantaged school learn through reading?

To answer this question, Cartier and Butler's (2016) model of self-regulated learning (SRL) in complex situations places LTR (Cartier, 2007) as an example of self-regulated learning in a complex activity. This model proposes to understand how an individual learns, taking into account the individual and context relation. Several dimensions are to be considered in this relation. On the side of the individual, his personal history, emotional and mediating elements enter into a relation with the process mobilized in action. For example, prior knowledge, metacognitive knowledge and past experiences can influence how students learn through reading. On the side of the context, his historical, social, community and schooling enter into

relation with the individual and the way the student mobilizes his process. The LTR situation is composed of different components (activity, opportunities, texts and learning areas), each of which has criteria for judging the quality of the situation. The student's LTR process is defined in the individuals-context relationship. In the action of the activity, the student can freely interpret the task and its expectations. To achieve this, he can use the instructions provided, but also his previous experience and knowledge of similar activities. While still in action, the student pursues a specific goal that may or may not be linked to the learning objective (Cartier, 2007). Students can also develop self-regulation strategies to control their learning and cognitive strategies to facilitate processing of the information read. Support may be given to the student, including formative evaluation that provides feedback to the student in the process. Students can also self-assess their process, or co-evaluate it with a colleague to identify areas for improvement in the next LTR cycle (Cartier, 2007). The literature review of eleven empirical studies shows that the interrelationships between context, LTR situation, and LTR process are important to consider in understanding how Grade 3 students in elementary schools located in disadvantaged areas learn through reading.

Based on the theoretical model selected and the findings from the literature review, two research objectives were set: 1) to explore the presence of various portraits of LTR in elementary grade 3 students; and 2) describe the LTR process of these students according to the various portraits obtained. To achieve this, a multiple case study (Stake, 2013, Yin, 2014) was carried out using traces left in the learning booklet by 12 students of a regular class in the 3rd year of elementary school in a disadvantaged environment where an LTR approach had been developed. This approach included a series of tasks that allowed the students to strengthen and support cognitive strategies and SRL (Cartier & Bouchard, 2007)

The results obtained in the first research objective made it possible to identify four portraits among these students : 1) active, metacognitive and performing students ; 2) active students who become more or less metacognitive and performing during LTR ; 3) active, non-metacognitive and non-performing students ; 4) more or less active, non-metacognitive and non-performing students. The results in the second objective illustrated the four portraits with four cases of students. A major and notable difference between the four portraits is that active, metacognitive

and performing students had the most prior knowledge at the beginning of the activity and that more or less active, non-metacognitive and non-performing students had the least prior knowledge. Cognitive strategies were used appropriately by students and could be explained by the teacher's support in the activity. Adjustments to the choice of strategy to be used were made by the students of two portraits (active, metacognitive and performing students and active students who become more or less metacognitive and performing during the LTR situation). The results of this study are important in describing the regular classroom context of a disadvantaged school where twelve students, supported through various tasks, engaged in four different ways in the same LTR activity.

KEY WORDS

Learning through reading; self-regulated learning; self-regulated reading; content learning; elementary school; third grade

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
ABSTRACT	iv
TABLE DES MATIÈRES	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES FIGURES	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	xi
REMERCIEMENTS.....	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1. Contexte scolaire	4
1.1.1. Politique et programmes visant la réussite pour tous	4
1.1.2. Approche d’enseignement en APL à l’école primaire Jules-Verne	8
1.2. Problème	10
1.3. Facteurs d’influence.....	11
1.3.1. Facteurs d’influence relatifs à la famille.....	11
1.3.2. Facteurs d’influence relatifs à l’école.....	12
1.3.3. Facteurs d’influence relatifs à l’élève lui-même	14
1.4. Question de recherche.....	15
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS.....	17
2.1. École en milieu défavorisé.....	18
2.2. Classe ordinaire	19
2.3. Apprentissage par la lecture.....	20
2.3.1. Définition de l’apprentissage par la lecture	21
2.3.2. Modèle d’apprentissage par la lecture (Cartier et Butler, 2016)	21
2.4. Recension spécifique	29
2.4.1. Résumés des articles empiriques.....	30
2.4.2. Synthèse de la recension des recherches.....	42
2.5. Objectifs spécifiques.....	44
CHAPITRE 3 ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES.....	45
3.1. Contexte de l’étude	46
3.2. Participants.....	47
3.3. Démarche de la recherche et approche d’enseignement d’APL	49
3.3.1. Mise en œuvre de l’approche d’enseignement en APL	49
3.4. Outils de la recherche	53

3.4.1. Verbatim de la planification et planification détaillée.....	54
3.4.2. Dossier d'apprentissage.....	54
3.5. Méthodes de compilation et d'analyse des données.....	56
3.6. Considérations éthiques.....	61
CHAPITRE 4 RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	62
4.1. Portrait d'élèves actifs, métacognitifs et performants dès le début de la situation d'APL en sciences à l'école Jules-Verne.....	63
4.1.1. Exemple de Florence.....	66
4.1.2. Discussion.....	67
4.2. Portrait d'élèves actifs qui deviennent plus ou moins métacognitifs et performants pendant la situation d'APL.....	68
4.2.1. Exemple de Jérémy.....	72
4.2.2. Discussion de ce portrait.....	73
4.3. Portrait d'élèves plus ou moins actifs, non métacognitifs et non performants.....	73
4.3.1. Exemple de Rosalie.....	76
4.3.2. Discussion de ce portrait.....	77
4.4. Portrait d'élèves plus ou moins actifs, non métacognitifs et non performants.....	77
4.4.1. Exemple d'Emma.....	80
4.4.2. Discussion de ce portrait.....	81
4.5. Discussion globale.....	81
4.5.1. Liens entre l'approche d'enseignement en APL et l'utilisation de tâches de soutien à l'APL selon les portraits.....	83
4.5.2. Liens entre des facteurs d'influence sur le contexte, la famille et l'individu et les portraits d'élèves.....	84
CONCLUSION.....	85
5.1. Apports et limites de la recherche.....	89
5.1.1. Sur le plan empirique.....	89
5.1.2. Sur le plan théorique.....	90
5.1.3. Sur le plan méthodologique.....	90
5.1.4. Sur le plan pédagogique.....	91
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	93
ANNEXES.....	99
Annexe 1 – Tableau résumé des articles retenus.....	100
Annexe 2 – Exemple d'un dossier d'apprentissage.....	106

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I – Informations socio démographiques des élèves.....	50
Tableau II - Résumé des cinq étapes de la recherche	51
Tableau II – Description de la situation d’APL : Apprendre sur la survie des différents mammifères du Canada dans leur écosystème	52
Tableau III – Compilation des outils de la recherche, le nombre et les dimensions retenues et un exemple de chacun	55
Tableau V – Grille d’analyse	61

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modèle d'apprentissage autorégulé dans des activités complexes (Cartier et Butler, 2016, p. 43)	21
Figure 2. L'approche d'enseignement en APL et le soutien offert	54
Figure 3. Compilation et analyse des données	59
Figure 4. Portait d'élèves des élèves actifs, métacognitifs et performants dès le début de situation d'APL	67
Figure 5. Portait de Florence, une élève active, métacognitive et performante dès le début de la situation d'APL.....	68
Figure 6. Portrait d'élèves actifs qui deviennent plus ou moins métacognitifs et performants pendant la situation d'APL.....	73
Figure 7. Le portrait de Jérémy, un élève actif qui devient plus ou moins métacognitif et performant pendant la situation d'APL.....	74
Figure 8. Portrait d'élèves actifs, non métacognitifs et non performants	77
Figure 9. Le portait de Rosalie, une élève active, non métacognitive et non performante.....	78
Figure 10. Le portait des élèves plus ou moins actifs, non métacognitifs et non performant ..	81
Figure 11. Le portait d'Emma, une élève plus ou moins active, non métacognitive et non performante	82

LISTE DES ABRÉVIATIONS

APL : Apprentissage par la lecture

CSPI : Commission scolaire de la pointe de l'île

CSDM : Commission scolaire de Montréal

CSMB : Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

ÉHDAA : Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

HDAA : Handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

IMSE : Indice de Milieu Socio-Économique

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MÉLS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PIRLS : Programme international de recherche en lecture scolaire

PSEM : Programme de soutien à l'école montréalaise

QAPL : Questionnaire apprendre par la lecture

SIAA : Stratégie d'Intervention Agir Autrement

TDAH : Trouble d'attention avec ou sans hyperactivité

TED : Trouble envahissant du développement

REMERCIEMENTS

À l'issue de ce mémoire, j'aimerais remercier toutes les personnes ayant rendu sa réalisation une opportunité d'apprentissage riche et agréable.

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans le soutien constant de Madame Sylvie C. Cartier, Professeure au département de psychopédagogie de l'Université de Montréal. Son engagement dans l'accompagnement à ma formation à la recherche depuis les cinq dernières années surpasse le rôle de direction de recherche. La richesse, la rigueur et la précision de ses commentaires dans les nombreuses versions de cette étude m'ont amené à la version finale actuelle.

Je tiens également à remercier Julie Arseneault, Éliane Mourad, Manal Raoui et Lucie Russebach de l'équipe de recherche sur les difficultés d'apprentissage et sur l'apprentissage par la lecture pour leur support et leur écoute. Leur expérience a permis à plus d'une reprise de répondre à mes nombreux questionnements. Un merci tout spécial à Lucie pour le temps passé à réaliser des accords-interjuges et à Éliane pour sa patience lors de relectures.

L'accueil chaleureux de la Professeure Lucie Mottier Lopez à l'Université de Genève ainsi que son ouverture à la discussion conceptuelle fut un pur bonheur intellectuel ; merci!

Les encouragements de mes amis et de ma famille ont été précieux. Merci à mes amies, tout particulièrement celles du milieu de l'enseignement, qui ont toujours cru en la pertinence et l'importance de cette recherche. Merci à mon père pour la relecture orthographique et syntaxique, ton regard critique fut d'un apport considérable. Merci à mes sœurs, Agathe et Mathilde, à mes parents, Robert Baril et Odette Guertin et à Hector Brown Hernandez de n'avoir jamais cessé de croire en moi et en la réussite de ce projet d'études.

Finalement, merci à ma petite sœur, Agathe, qui m'a démontrée à plusieurs reprises qu'il est possible de surmonter ses difficultés. Ce mémoire je le souhaite à l'image de sa force, de sa persévérance et de sa résilience.

INTRODUCTION

La réussite pour tous est une mission centrale de l'école québécoise (MÉLS, 2006). Pour réussir à l'école, les élèves ont à apprendre par la lecture (APL) (Cartier, 2007). En effet, l'APL est au cœur des apprentissages que réalise un élève à l'école et un adulte tout au long de sa vie (Cartier, 2007). Déjà, en 1917, aux États-Unis, Edward Thorndike menait une étude sur la lecture auprès d'élèves du primaire qui lui a révélé que les jeunes commettaient des erreurs qui entraient en conflit avec des conceptions et des connaissances déjà acquises. C'est avec étonnement, par exemple qu'il découvrit qu'un élève pouvait répondre à une question, à la suite d'une lecture, qu'un chien est bleu. Ce problème révèle au chercheur une réalité sur la lecture bien plus complexe : celle de la capacité des enfants de voir des lettres et de créer une connexion mentale pour finalement donner un sens à une série de mots et organiser ce sens pour lire, réfléchir, évaluer, inventer, démontrer, vérifier et finalement apprendre (Thorndike, 1917). Un siècle plus tard, la lecture est toujours un enjeu majeur sur le plan international, comme au Canada et au Québec. En effet, le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec place la lecture comme un élément essentiel à la réussite scolaire dans le programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). Un exemple est celui d'acquérir de nouvelles informations à partir de la lecture de textes, par exemple dans le domaine de la science et de la technologie. En 3^e année du primaire, les élèves sont amenés formellement à apprendre par la lecture pour une des premières fois à l'école (MÉLS, 2006). L'APL est « pour les élèves, lire, comprendre des textes informatifs, faire de nouveaux apprentissages, autoréguler leur apprentissage et être motivés pour ce faire » (Cartier, Butler et Janosz, 2007, p. 601)

À l'école primaire Jules-Verne située en milieu défavorisé, des enseignants ont mis en œuvre une approche d'enseignement novatrice pour permettre aux élèves d'apprendre par la lecture. L'étude tente de comprendre la façon dont les élèves de troisième année de cette école apprennent par la lecture dans cette approche d'enseignement d'APL.

Ce mémoire est divisé en quatre chapitres. Dans le premier chapitre, la problématique présente le contexte de l'étude et la difficulté qu'ont certains élèves en APL (Labrecque *et al.*, 2012). Des facteurs sont présentés pour tenter d'expliquer ce problème. Le deuxième chapitre introduit le cadre théorique sur lequel se fonde la recherche. Les concepts de classe ordinaire pour tous

les élèves, d'école en milieu défavorisé, et d'apprentissage par la lecture sont définis. Ce chapitre présente par ailleurs la recension des écrits qui fait état des connaissances scientifiques sur la question de recherche. À la lumière des résultats obtenus aux études empiriques, deux objectifs de recherche ont été retenus. Dans le contexte d'une approche d'enseignement en APL dans une école de primaire en milieu défavorisé, il s'agit : 1) d'explorer la présence de portraits d'APL chez des élèves d'une classe de 3^e année du primaire et 2) de décrire le processus d'APL selon les divers portraits des élèves. Le troisième chapitre porte sur les aspects méthodologiques. Il comprend la présentation du contexte de l'étude, le type de recherche, les participants sélectionnés, la démarche de recherche, les outils utilisés, les méthodes de compilation et d'analyse des données et les considérations éthiques. Le quatrième chapitre présente et discute les résultats obtenus aux deux objectifs de l'étude. La conclusion traite des apports et des limites de la recherche sur les plans empirique, théorique, méthodologique et pédagogique.

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE

1.1. Contexte scolaire

Le contexte scolaire québécois, depuis le début des années 2000, poursuit dans sa mission éducative l'objectif de favoriser la réussite scolaire pour tous (Ministère de l'Éducation, 1999, 2003; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). À cette fin, trois missions principales ont été ciblées : « instruire avec une volonté réaffirmée, socialiser pour apprendre à mieux vivre ensemble et qualifier selon des voies diverses » (MÉLS, 2006, p.3). La mise en œuvre de ces missions est précisée par le biais de politiques et programmes.

Dans ce contexte scolaire, l'apprentissage par la lecture (APL) apparaît comme un moyen à privilégier pour la réussite scolaire de tous les élèves (Cartier, 2007). L'APL est :

« Un processus et une situation 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, Martel, Arseneault et Mourad, 2015, p. 5)

En effet, plusieurs études associent l'apprentissage par la lecture à la réussite scolaire. La difficulté pour certains élèves lors d'APL peut se traduire par une difficulté à acquérir des connaissances dans les différents domaines d'apprentissage (Cartier *et al.*, 2007, 2015; Moje, 2008).

1.1.1. Politique et programmes visant la réussite pour tous

Diverses politiques et divers programmes visant la réussite pour tous les élèves régissent l'organisation du système éducatif québécois. Il s'agit, entre autres, de la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), du Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire (MELS, 2001, 2006) et du Programme de soutien à l'école montréalaise (2003).

1.1.1.1. Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire (MÉLS, 2006)

Le programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire, prescrit « ce que l'enseignant doit couvrir à chaque cycle » (MÉLS, 2006, p. 10) et « balise le parcours d'apprentissage [des élèves] » (MÉLS, 2006, p. 10).

La lecture est importante pour réussir à l'école dès la 3^e année du primaire, et ce, dans tous les domaines d'apprentissage (MÉLS, 2006, 2012). En effet, à cette étape, « Il [l'élève] a régulièrement recours à la lecture pour accomplir des tâches significatives dans plusieurs disciplines scolaires et dans des contextes scolaires. Il fait appel à diverses stratégies associées à la lecture, dont certaines lui permettent de mieux saisir et organiser l'information » (MÉLS, 2006, p. 75). Par exemple, dans le domaine de la science et technologie, il est attendu de l'élève de troisième année du primaire : « Il [l'élève] a recours à des sources d'informations [...] qui l'aident à trouver des idées, des explications ou des solutions » (MÉLS, 2006, p. 150). Ainsi, l'élève apprend par la lecture pour mieux comprendre des phénomènes naturels. Pour ce faire, il peut se référer aux faits empiriques et observables présentés dans les textes scientifiques (Moje, 2008) afin de réaliser une activité complexe, par exemple, valider les résultats d'une expérimentation.

1.1.1.2. Politique et guide en adaptation scolaire (MEQ, 1999;2003)

La Politique de l'adaptation scolaire instaurée en 1999 oriente, pour la réussite de tous les élèves, le choix de la classe ordinaire (MEQ, 1999) :

C'est à l'école ordinaire et en classe ordinaire que sont dispensés les services éducatifs à la majorité des élèves. C'est donc une adaptation des services qui y sont offerts qui doit d'abord être privilégiée pour les élèves handicapés ou en difficulté. Divers moyens sont à prévoir : élaboration de programmes qui tiennent compte de la diversité des élèves, adaptation des modalités d'enseignement et du matériel didactique, approches pédagogiques souples qui respectent le rythme d'apprentissage des élèves, utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, etc. (MEQ, 1999, p.20).

L'orientation fondamentale de la politique de l'adaptation scolaire est d'« aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de

l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance. » (MÉQ, 1999, p. 17). Une des voies d'action de la politique est d'ailleurs de « Créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves » (MÉQ, 1999, p. 18).

La classe ordinaire regroupe tous les élèves dont ceux qui progressent en suivant le rythme prévu aux programmes de formation de l'école québécoise, ainsi que ceux identifiés comme étant handicapés, en difficulté d'adaptation ou en difficulté d'apprentissage (HDAA). À la formation générale des jeunes, écoles primaires et secondaires combinées, pour l'année scolaire 2013-2014, 70% des élèves HDAA étaient scolarisés en classe ordinaire (MÉLS, 2015).

Le cadre de référence pour guider l'intervention sur les difficultés d'apprentissage à l'école en 2003 réitère que « la vision de la réussite éducative découle directement des trois volets de la mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier » (MÉQ, 2003b, p. 8). Toutefois, il est mentionné que la réussite scolaire n'est pas uniquement axée sur la diplomation, mais plutôt sur la reconnaissance des progrès de l'élève tout en tenant compte du rythme, des forces et des besoins des élèves. Pour atteindre cet objectif, un des choix organisationnels proposés est une visée d'intégration des élèves HDAA à la classe ordinaire (MÉQ, 2003b). Ce guide propose aussi de prendre en compte l'APL dans les pistes d'actions à privilégier. Ce guide propose, entre autres, aux intervenants scolaires : « utiliser la motivation de l'élève comme levier pour l'apprentissage ; favoriser le développement de stratégies d'apprentissage efficaces ; miser sur la lecture au primaire et au secondaire » (MÉQ, 2003b, p. 23).

En 2007, le MÉLS publie un document afin de clarifier l'organisation et le financement des services éducatifs aux élèves HDAA. Une « approche individualisée dans un contexte d'organisation des services qui favorise la réussite de tous les élèves » (MÉLS, 2007, p. 2) est proposée. La notion « d'élèves à risque » est introduite dans ce document pour s'assurer que tout élève qui rencontre des difficultés durant son parcours scolaire puisse obtenir l'attention nécessaire, sans qu'il soit identifié HDAA (MÉLS, 2007).

Enfin, en 2008 le MÉLS propose un Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. La première voie d'action est « soutenir une organisation de services variés, incluant la classe spéciale ». Ainsi, une organisation des services éducatifs aux élèves qui tient compte « de leurs besoins plutôt que de leur appartenance à une catégorie de difficulté » (MÉLS, 2008, p. 1) est préconisée.

1.1.1.3. Programme de soutien à l'école montréalaise

Le Programme de soutien à l'école montréalaise (PSEM) (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003a) visait les écoles en milieu défavorisé et multiethnique de Montréal. L'objectif poursuivi par le PSEM était de « soutenir la réussite personnelle et la réussite des apprentissages chez l'ensemble des élèves issus de milieux défavorisés, tout en tenant compte de leurs besoins et de leurs caractéristiques et en contribuant à la mise en place d'une communauté éducative engagée » (MEQ, 2003a, p. 5).

Sur l'île de Montréal, la situation au début des années 2000 serait décrite ainsi : « la réussite scolaire très inégale ; la grande variation dans la diplomation : de 59,8 % à 95,9 %, selon les écoles ; le retard scolaire marqué chez les élèves des milieux défavorisés ; la concentration de l'immigration : la majorité des jeunes issus des communautés culturelles fréquente une école de Montréal ; la concentration des facteurs en jeu, avec leurs effets d'accumulation ou de croisement » (MÉQ, 2003a, p. 5). Pour les élèves issus de ce milieu, une des caractéristiques importantes à considérer est le type d'expérience vécue à la maison en lien avec des activités de lecture et d'écriture. Pour soutenir les élèves fréquentant une école en milieu défavorisé, la deuxième mesure avait trait au développement de la compétence à lire qui a un impact important sur le cheminement scolaire des élèves et sur la réussite de tous les apprentissages » (MÉQ, 2003a, p. 8).

Dans ce contexte, une approche d'enseignement sur l'APL a été développée et évaluée par Cartier et Bouchard (2007) à l'école primaire Jules-Verne. Ainsi, en cohérence avec le PSEM, ce projet réalisé dans le cadre d'une recherche-action collaborative a proposé aux élèves de réaliser des tâches authentiques en recevant un soutien actif à leur autorégulation de

l'apprentissage (Cartier, 2007; Cartier et Butler, 2016). Cette approche répondait aux orientations du MÉLS :

Il vaut mieux opter pour un modèle d'intervention permettant de soutenir activement l'enfant à qui l'on demande d'assumer des tâches réelles et entières même s'il ne peut pas encore le faire seul. Ces tâches authentiques favorisent la construction d'une conception juste de la lecture. Dans ce contexte, l'enfant se mesure à des défis dont le degré de difficulté progresse en fonction du développement de ses compétences (MEQ, 2003a, p. 10).

1.1.2. Approche d'enseignement en APL à l'école primaire Jules-Verne

Au début des années 2000, dans le cadre d'études à la maîtrise, une enseignante de l'école Jules-Verne avait choisi de développer et d'implanter dans sa classe une approche d'enseignement en APL innovante (Cartier et Bouchard, 2007). Dans ce contexte scolaire, l'approche d'enseignement en APL a été développée en lien de concordance avec la politique de l'adaptation scolaire (MÉQ, 1999), le Programme de formation à l'école québécoise (MÉLS, 2001), le Programme de soutien en milieu défavorisé (MÉLS, 2006; MÉQ, 2003a) et la recherche dans le domaine (par exemple, Zimmerman *et al.*, 2000).

D'une durée de six semaines, cette approche visait le soutien à l'autonomie et à la coopération dans le cadre d'une approche d'apprentissage par projet (Cartier et Bouchard, 2007) :

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). [...] 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) (Cartier et Bouchard, 2007, p. 11).

Entre 2001 et 2006, des ajustements ont été apportés à cette approche en collaboration avec les enseignants de l'école qui se sont tous mobilisés progressivement autour de ce projet. Entre 2001 et 2004, les enseignants participants ont perçu que leurs élèves étaient motivés à réaliser ce projet, qu'ils étaient plus autonomes dans les projets suivants et qu'ils avaient une facilité à s'autoévaluer (Cartier et Bouchard, 2007). En 2006-2007, tous les enseignants de l'école

primaire Jules-Verne du 2^e et 3^e cycle ont implanté cette approche d'enseignement en APL dans leur classe (Cartier et Bouchard, 2007; Gagnon, 2009).

L'approche d'enseignement en APL a été développée entre 2002 et 2008 à l'école primaire Jules-Verne, située dans l'arrondissement Montréal-Nord. Elle avait pour objectif de favoriser la réussite des élèves en intervenant sur l'autorégulation de l'apprentissage dans une situation d'APL.

En 2007, au moment de l'évaluation de l'approche mise en œuvre pendant les premières années, l'école Jules-Verne accueillait des élèves issus d'un milieu défavorisé (IMSE :10 ; SFR :10) et multiethnique, le tiers des élèves étant issus de l'immigration (Gagnon, 2009). Une particularité structurelle importante des classes de cette école est qu'elles étaient à aire ouverte, sans présence de murs pour séparer les différentes classes. Un avantage d'un tel contexte serait de favoriser la collaboration entre les enseignants et les élèves d'un même cycle, alors qu'un désavantage important serait de nuire à la concentration de certains élèves, notamment en raison du niveau de bruit (Gagnon, 2009).

Les caractéristiques de cette approche d'enseignement en APL sont les suivantes : l'activité d'APL était structurée en quatre cycles comprenant plusieurs tâches de soutien à l'autorégulation de l'apprentissage, elle requérait la lecture de textes comme source d'information et permettait aux élèves de réaliser une production finale ainsi que de collaborer (Cartier et Bouchard, 2007). Le contexte de l'école en milieu défavorisé a été considéré lors de la planification de l'APL afin de favoriser la réussite des élèves, par exemple par la mise en place d'une production finale authentique (Cartier et Bouchard, 2007). Une semaine type aide l'élève à planifier son apprentissage à faire sur un mammifère dans un écosystème ainsi qu'à réaliser un résumé sur le sujet à l'étude.

L'analyse de cette approche d'enseignement en APL a montré en 2007 qu'en général, « 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. »(Cartier et Bouchard, 2007, p. xii).

Sachant que l'APL est introduite explicitement au 2^e cycle du primaire dans le Programme de formation, que la Politique d'adaptation scolaire favorise la scolarisation pour tous les élèves en classe ordinaire et que le Programme de soutien à l'école montréalaise identifie la lecture comme une voie d'action importante, comment ces élèves de 2^e cycle du primaire en classe ordinaire ont-ils appris par la lecture ?

1.2. Problème

Dans le contexte de classe ordinaire, de manière générale, certains élèves de 2^e cycle du primaire n'arrivent pas facilement à s'engager dans ce nouveau contexte de lecture et d'apprentissage qu'est l'APL (Cartier, 2007; Labrecque *et al.*, 2012).

Le problème à s'engager dans ce nouveau contexte de lecture et d'apprentissage qu'est l'APL se manifeste de plusieurs façons. Par exemple, en 4^e année du primaire, deux ans après l'introduction implicite d'orientations visant à favoriser l'APL, les résultats de l'enquête du Programme international de recherche sur la lecture scolaire (PIRLS) montrent que la compréhension de textes, à la base de l'APL, est difficile à réaliser pour les élèves québécois, et particulièrement pour ceux de milieu défavorisé. En 2011, les résultats montrent que le score moyen de lecture (repérage, compréhension et organisation de l'information de textes informatifs) de ces élèves en classe ordinaire du Québec (score de 536) se situe significativement en dessous de celui des élèves des autres provinces canadiennes (score se situant entre 543 et 552¹²) (Labrecque *et al.*, 2012, p. 161). C'est en milieu défavorisé que le score moyen des élèves québécois est le plus faible, avec un score de 528 comparé à celui des élèves issus de milieux aisés avec un score de 544. Cette différence entre les deux scores est alarmante parce qu'elle témoigne d'un niveau de réussite moindre pour les élèves scolarisés dans des écoles en milieu défavorisé. Par ailleurs, lors d'APL, plusieurs élèves de quatrième année du primaire peuvent sélectionner et repérer l'information à l'intérieur d'un texte. Toutefois, peu d'entre eux organisent l'information, par exemple, dans un tableau. En effet, toujours lors du PIRLS, 85%

¹ Ce résultat exclut le Nouveau Brunswick francophone.

² Plus le score est élevé, plus le rendement est bon. À titre indicatif, le meilleur score obtenu parmi les pays participants au PIRLS est 578 (Hong Kong).

des élèves ont sélectionné et transcrit l'information tirée de leur lecture, alors que seulement 19% d'entre eux ont organisé cette information dans un tableau (Labrecque *et al.*, 2012).

Peu d'élèves semblent préférer une lecture narrative puisque 34,9 % des élèves disent choisir de lire, au moins une fois par semaine, une revue, un magazine ou un journal et 33 % disent choisir de lire un livre documentaire (Labrecque *et al.*, 2012).

Dans le contexte de l'école Jules-Verne, au troisième cycle, les résultats obtenus à l'approche d'enseignement en APL ont montré « que les élèves mentionnent recourir davantage à quatre des sept stratégies cognitives évaluées à la fin ou deux mois après la fin, comparativement au moment précédant l'intervention. » (Cartier et Bouchard, 2007, p. x). Au 2^e cycle, les résultats agrégés obtenus à un questionnaire autodéclaré (QAPL) (Cartier et Butler, 2004) sur le processus d'APL mobilisé avant et après l'implantation de l'approche ont montré une augmentation de l'utilisation de stratégies cognitives. À titre d'exemple, les stratégies mentionnées être utilisées par les élèves étaient principalement des stratégies d'organisation. Ces résultats ne vont pas dans le même sens que les résultats obtenus au PIRLS en 2011 (Cartier et Bouchard, 2007; Labrecque *et al.*, 2012). Cette différence peut témoigner de la pertinence de l'approche d'enseignement en APL implantée et de l'importance de mieux comprendre comment les élèves ont appris par la lecture dans ce contexte.

1.3. Facteurs d'influence

Différents facteurs peuvent contribuer à expliquer la difficulté à apprendre en lisant au deuxième cycle du primaire qu'ont certains élèves en classe ordinaire et particulièrement ceux en milieu défavorisé. Ils sont présentés en trois grandes catégories : les facteurs d'influence relatifs à la famille, à l'école et à l'élève lui-même.

1.3.1. Facteurs d'influence relatifs à la famille

Plusieurs facteurs relatifs à la famille peuvent influencer sur la difficulté d'apprendre par la lecture de certains élèves. Dans cette présentation, deux de ces facteurs sont présentés : la langue parlée à la maison et les pratiques culturelles de la famille.

La langue parlée à la maison peut influencer sur la difficulté à transférer des acquis langagiers d'une langue à l'autre lorsqu'elle diffère de la langue d'enseignement (Armand *et al.*, 2008). Sur l'île de Montréal, près de la moitié des élèves du secteur francophone parlent une autre langue à la maison que le français (CSPI : 51,32%, CSDM : 50,44% et CSMB : 62,19%) (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2016, p. 10). L'écart entre les deux présente un défi aux enfants qui ont à transférer leurs acquis langagiers d'une langue à l'autre, du contexte de la famille au contexte de l'école. (Armand *et al.*, 2008).

Un deuxième facteur d'influence familial a trait aux pratiques culturelles de la famille. Par exemple, un manque de livres à la maison, un accès difficile à un ordinateur, un manque d'activités culturelles (comme aller au cinéma, au musée, etc.) sont toutes des pratiques culturelles des parents qui auraient un impact négatif sur la scolarité des enfants (Feyfant, 2011). Les enfants dont les parents adoptent des pratiques culturelles différentes de celles de l'école pourraient avoir de la difficulté à apprendre par la lecture, ayant des référents culturels différents.

1.3.2. Facteurs d'influence relatifs à l'école

Les facteurs d'influence scolaires sont le contexte de l'école en milieu défavorisé, l'attitude des enseignants, le Programme de formation de l'école québécoise, les pratiques d'enseignement de la lecture et les pratiques de soutien au processus d'APL et à l'autorégulation de l'apprentissage

Le contexte de l'école en milieu défavorisé est un facteur qui peut placer certains élèves en difficulté scolaire (Kanouté 2006, 2003). En effet, les élèves provenant de famille à faibles revenus pourraient vivre une histoire d'apprenant différente (culture, habitude de lecture, connaissances antérieures) à la maison de celle vécue à l'école (Feyfant, 2011; Kanouté, 2003; Sanacore et Palumbo, 2009). Il est alors question de « non compatibilité marquée entre l'école et le milieu défavorisé » (Kanouté, 2006, p.20).

L'attitude des enseignants est un facteur important qui peut influencer sur la difficulté à apprendre par la lecture. Au Québec, le contexte politique de la Charte de la langue française place le français comme langue principale de scolarisation. Les débats entourant cette loi pourraient amener certains enseignants à voir le plurilinguisme comme une menace au maintien du français

comme langue officielle et à ne pas reconnaître la langue maternelle des élèves (Armand *et al.*, 2008).

Les pratiques de soutien au processus d'APL de l'élève ne seraient pas toujours optimales. Par exemple, un groupe d'enseignantes de 5^e année du primaire a décidé de soutenir les élèves selon leur force en lecture pour travailler la stratégie d'organisation « faire des liens entre les informations ». (Cartier *et al.*, 2017). Or, dans cette étude de cas, les pratiques de soutien mises en œuvre par les enseignantes a semblé soutenir l'autorégulation de l'apprentissage des élèves dits « forts » tandis que les élèves ont eu moins d'occasions d'apprendre des stratégies puisqu'ils ont fait des exercices de répétitions (Cartier *et al.*, 2017). Par ailleurs, les pratiques de différenciation pédagogique énoncée par les enseignants le plus souvent sont reformuler, offrir plus de temps pour faire un travail et lire les consignes d'un travail pour l'élève (Paré, 2011). Offrir suffisamment de temps est l'un des critères de qualité d'une situation d'APL, mais ne peut pas soutenir tout l'APL des élèves.

Les pratiques de soutien à l'autorégulation de l'apprentissage ne semblent pas être mises en œuvre par tous les enseignants. Dans une étude sur les pratiques déclarées d'enseignants de plusieurs régions du Québec, un peu moins de la moitié de ces enseignants ne favoriseraient pas l'autorégulation de l'apprentissage lors de la lecture. Entre autres, ils semblent délaissé un exemple d'une pratique de soutien à l'autorégulation de l'apprentissage qui consiste à discuter avec les élèves sur leur lecture afin de les faire réfléchir aux stratégies de lecture (Martel et Lévesque, 2010).

Les pratiques de soutien qui reposent sur l'évaluation formative seraient complexifiées par l'évaluation par compétence. L'enseignant doit juger si l'élève a bien atteint les compétences, ce qui peut être très complexe (Durand et Chouinard, 2006). Ces situations d'évaluation sont souvent une source de dilemme pour les enseignants qui ont de « bonnes intentions » dans la façon de juger les compétences (Mottier Lopez et Laveault, 2008). Ces intentions pourraient freiner le soutien que peut apporter une évaluation formative, par exemple, sous forme de commentaires, puisque « l'évaluation n'est pas formative si elle ne donne pas lieu à de nouveaux succès dans les apprentissages » (Mottier Lopez et Laveault, 2008, p. 15). En APL, cela pourrait freiner, par exemple, le soutien aux stratégies d'apprentissage.

Les pratiques d'enseignement de la lecture, au Québec, ne semblent pas être toujours favorables à l'APL. Dans le PFEQ du primaire, en français, les textes variés sont introduits au premier cycle et le texte informatif (pour apprendre) au deuxième cycle (Cartier, 2007). Cette introduction à l'APL peut sembler tardive. Par exemple, une étude de cas effectuée auprès d'élèves de 10 ans en APL en univers social rapporte qu'un des défis de cette approche est l'aspect de nouveauté vécu par les élèves lorsqu'on leur demande de le faire (Martel, Cartier et Butler, 2014).

1.3.3. Facteurs d'influence relatifs à l'élève lui-même

Les facteurs d'influence relatifs à l'élève lui-même qui peuvent contribuer à expliquer la difficulté à apprendre par la lecture de certains élèves de 2^e cycle du primaire sont : l'histoire d'apprentissage, la motivation et les émotions, la présence d'un trouble d'apprentissage et son processus d'APL.

Un premier facteur lié à l'élève et à ses expériences personnelles est sa langue d'origine. La langue parlée à la maison sur l'île de Montréal pour près de la moitié des élèves est une langue autre que le français et l'anglais (CSPI : 49,72%, CSDM : 45,70% et CSMB : 51,06%) (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2016, p. 10). Ces élèves peuvent avoir des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre (Armand et al., 2008), ce qui pourrait expliquer une difficulté à apprendre par la lecture.

Un deuxième facteur lié à l'élève serait la présence d'un trouble d'apprentissage. Par exemple, des chercheurs ont identifié que les troubles du langage pourraient avoir des origines environnementales et que ces difficultés sont plus fréquentes et sévères chez les jeunes provenant de milieux défavorisés (Fluss et al., 2008). La présence d'un trouble d'apprentissage pourrait expliquer une difficulté à apprendre par la lecture chez certains élèves.

Un troisième facteur lié à l'élève pourrait être ce que l'élève apporte avec lui dans un contexte, l'histoire des apprenants (ses connaissances antérieures, son bagage, etc.). Cela peut influencer l'apprentissage qu'il fait puisqu'il part de ses connaissances antérieures pour apprendre (Cartier, 2007). Un manque de connaissances antérieures pourrait expliquer une difficulté à apprendre par la lecture, par exemple si l'élève ne comprend pas les mots qu'il lit ou qu'il n'a pas les

connaissances sur le sujet pour traiter l'information lue. La présence d'un trouble d'apprentissage est aussi quelque chose que l'élève a au moment d'entrer dans une activité d'APL. Par exemple, des chercheurs ont identifié que les troubles du langage pourraient avoir des origines environnementales et que ces difficultés sont plus fréquentes et sévères chez les jeunes provenant de milieu défavorisé (Fluss *et al.*, 2008).

La motivation à apprendre en lisant d'un élève pourrait expliquer une difficulté à s'engager dans l'APL, comme, l'intérêt qu'il a envers les textes qui offrent une opportunité d'apprentissage dans des disciplines scolaires (le plus souvent des informatifs) (Cartier, 2007). Les élèves québécois de 2^e cycle du primaire semblent peu intéressés à lire des textes qui permettent d'apprendre par la lecture, ce qui pourrait expliquer une difficulté à apprendre par la lecture. Lorsqu'ils ont à choisir un livre pour le plaisir de lire, ils préfèrent en majorité la bande dessinée, une lecture souvent narrative (Labrecque *et al.*, 2012).

Toutefois, peu de recherches en 3^e année du primaire permettent d'illustrer ces facteurs. Par exemple, en première secondaire en milieu défavorisé, 46% des élèves visent travailler avec un ami lorsqu'ils ont à apprendre par la lecture, un but périphérique à l'apprentissage par la lecture (Cartier, Janosz et Butler, 2005). Au primaire, des recherches couvrent surtout le troisième cycle. Par exemple, dans une étude auprès de quatre classes, l'APL ne serait pas optimal puisque moins de la moitié des élèves déclarent chercher des liens entre les informations lues (Cartier *et al.*, 2017). Aucune recherche du Québec n'a été recensée au premier cycle du primaire, moment où est introduit l'APL de manière implicite dans le programme.

1.4. Question de recherche

Le contexte scolaire québécois est régi par divers plans, politiques et programmes qui favorisent la réussite pour tous les élèves : la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) et les guides qui ont suivi, le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire (MELS, 2001, 2006) et le Programme de soutien à l'école montréalaise (MÉQ, 2003). Apprendre par la lecture est essentiel à la réussite scolaire (Cartier, 2007). Au début du 2^e cycle du primaire, le PFEQ demande aux élèves d'apprendre par la lecture pour une des premières fois (MÉLS, 2006). Afin de soutenir l'APL d'élèves du primaire, en alignement

avec les plans, politiques et programmes, Cartier et Bouchard (2007) ont collaboré à la mise en œuvre d'une approche d'enseignement en APL à l'école primaire Jules-Verne. Cette école est située en milieu défavorisé, dans l'arrondissement Montréal-Nord.

Dans ce contexte de classe ordinaire, certains élèves du 2^e cycle du primaire n'arrivent pas facilement à s'engager dans ce nouveau contexte de lecture qu'est l'APL. On constate à la lumière des recherches présentées que les élèves du deuxième cycle du primaire, lorsqu'on leur demande d'apprendre par la lecture, ont de la difficulté à y arriver. Par exemple, à la fin de la 4^e année du primaire, 71% des élèves ne sont pas en mesure de placer l'information lue dans un tableau, d'élaborer et par le fait même d'apprendre (Labrecque *et al.*, 2012). En milieu défavorisé, le constat est alarmant (Labrecque *et al.*, 2012). Toutefois, dans le contexte de l'école Jules-Verne, les résultats montrent une augmentation de l'utilisation de stratégies cognitives (Cartier et Bouchard, 2007), ce qui témoigne de l'aspect novateur de cette approche.

Plusieurs raisons peuvent contribuer à expliquer le problème vécu par les élèves québécois du 2^e cycle du primaire en classe ordinaire et plus particulièrement en milieu défavorisé. Les élèves qui parlent à la maison une langue autre que la langue d'enseignement peuvent avoir de la difficulté à transférer des acquis langagiers d'une langue à l'autre (Armand *et al.*, 2008). Les pratiques culturelles de la famille sont importantes pour favoriser une scolarité sans échec (Feyfant, 2011) et pourraient influencer sur l'APL des élèves. À l'école, l'attitude des enseignants qui pourraient ne pas reconnaître la langue maternelle des élèves est un facteur d'influence. Les pratiques de soutien dans la situation d'APL, de soutien à l'autorégulation et de soutien en évaluation formative ne seraient pas toujours favorables à la réussite pour tous (Armand *et al.*, 2008; Cartier *et al.*, 2017; Durand et Chouinard, 2006; Martel et Lévesque, 2010; Mottier Lopez et Laveault, 2008; Paré, 2011). Cela pourrait expliquer une difficulté à apprendre par la lecture au 2^e cycle du primaire en classe ordinaire.

Ainsi, dans une approche d'enseignement d'APL en milieu défavorisé, une question demeure : Comment les élèves de 3^e année du primaire en milieu défavorisé apprennent-ils par la lecture?

CHAPITRE 2
CADRE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS

Dans l'optique de répondre à la question de recherche : Comment les élèves de 3^e année du primaire en milieu défavorisé apprennent-ils par la lecture dans une approche d'enseignement novatrice? le chapitre 2 traite des concepts de classe ordinaire, d'école en milieu défavorisé et d'apprentissage par la lecture. Par la suite, la recension des recherches empiriques est présentée, suivie des objectifs de recherche.

2.1. École en milieu défavorisé

Le contexte dans lequel se situe cette recherche est une école primaire en milieu défavorisé de la grande région de Montréal (Cartier et Bouchard, 2007). Le « milieu » est défini par le quartier, c'est-à-dire le territoire où habitent les élèves d'une école (Kanouté, 2006). L'école située « en milieu défavorisé » au Québec est déterminée par deux indices : l'indice de milieu socio-économique (IMSE) et l'indice du seuil de faible revenu (SFR). L'IMSE est calculé à partir des critères suivants : proportion de mères n'ayant pas obtenu de diplôme, certificat ou grade scolaire et de parents inactifs sur le plan de l'emploi, c'est à dire qui ne travaillent pas et qui ne sont pas à la recherche d'un emploi (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2011). Le SFR, pour sa part, est calculé ainsi : proportion de familles avec au moins un enfant, dont le revenu est situé près ou est inférieur au seuil de faible revenu (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2011). L'indice de défavorisation des écoles du Québec est donc formé de la combinaison des deux indices, l'IMSE représentant les deux tiers du calcul et le SFR le tiers. L'indice allant de 1 à 10, les écoles des rangs 8, 9 et 10 sont celles dont la proportion d'élèves provenant de familles répondant aux critères de défavorisation est la plus élevée (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2011).

Dans la littérature scientifique, le concept de défavorisation recouvre une réalité plus large qui est traitée sous différents angles, dont des points de vue économique, socioéconomique et sociologique.

D'un point de vue économique, le concept de défavorisation repose sur le revenu qui ne permet pas de subvenir aux besoins essentiels des personnes (logement, nourriture, transport) (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005). Dans le cas des écoles au Québec, ce point de vue est représenté par l'indice SRF du MÉLS (2011).

D'un point de vue socioéconomique, l'école dans la communauté peut toutefois jouer un rôle positif en contrebalançant « le poids de l'origine socioéconomique des élèves » (Bissonnette *et al.*, 2005, p. 3).

Une vision plus sociologique, pour sa part, amène à voir la défavorisation comme une forme d'exclusion sociale causée par une accessibilité moindre à diverses activités quotidiennes (l'emploi et l'éducation par exemple) (Kanouté, 2003). Les enfants qui fréquentent une école dans ce milieu sont susceptibles de présenter de « grandes difficultés scolaires liées à des problèmes d'ordre économique, social, environnemental et culturel » (Kanouté, 2003, p. 15). Pour intervenir dans ce contexte particulier de l'école en milieu défavorisé, l'ensemble des facteurs doivent être pris en compte (Archambault et Harnois, 2009). Par exemple, lors d'entrevues de groupe, des directions d'écoles en milieu urbain défavorisé ont mentionné qu'elles doivent « rappeler le contexte dans lequel évolue l'élève, inciter les enseignants à voir les forces des élèves et à les exploiter, les amener à transformer leur regard, à ne pas voir les comportements des élèves sous l'angle des carences, de la sous-stimulation ou d'un manque de connaissances » (Archambault et Harnois, 2009, p. 6).

Dans ce contexte d'école en milieu défavorisé, les élèves du primaire peuvent vivre plus de « difficultés scolaires ou sont en échec scolaire plus souvent que les autres » (Kanouté, 2006, p. 20). En effet, dans la région de Montréal, le taux d'échec scolaire est « cinq fois plus important dans les zones défavorisées » (CSIM, 1991 dans Kanouté, 2006, p.20). Dans ces écoles en milieu défavorisé, les élèves sont souvent scolarisés en classe ordinaire.

2.2. Classe ordinaire

La classe ordinaire est d'abord un concept qui représente une modalité de scolarisation (Goupil, 2007). Cette modalité de scolarisation consiste à regrouper tous les élèves dans une même classe : les élèves dits « ordinaires » et les élèves HDAA (Trépanier et Paré, 2010). Dans la classe ordinaire tous doivent acquérir les mêmes connaissances, en fonction du PFEQ. Le MÉLS convient de la nécessité de s'assurer que « tout élève rencontrant certaines difficultés dans son parcours scolaire [fait] l'objet d'une attention particulière, sans qu'il soit nécessaire de le reconnaître comme un élève handicapé ou en difficulté » (MÉLS, 2007, p. 2). Pour ce faire,

l'école a la responsabilité de mettre en place des mesures en fonction des besoins et des difficultés de tous les élèves.

La pédagogie de l'inclusion scolaire telle que définit par Vienneau (2002) se base entre autres sur le principe de « l'individualisation optimale du processus enseignement-apprentissage » (Vienneau, 2002, p. 275) puisque « chaque élève est au centre du processus d'enseignement-apprentissage » (Vienneau, 2002, p. 281). L'inclusion scolaire concerne alors tous les élèves, qu'ils soient en difficulté ou non, dans une tâche donnée, par exemple en APL.

2.3. Apprentissage par la lecture

L'apprentissage par la lecture est une situation et un processus auxquels on réfère de plus en plus. Au début des années 1900, une des premières recherches dans le domaine concluait que les élèves de 4^e année du primaire lisaient plus de textes et retenaient plus d'information après une lecture silencieuse qu'après une lecture à l'oral (Pinter, 1913, cité dans Cartier, 2007). Ce changement de paradigme (de la lecture orale à la lecture silencieuse) amène la lecture dans des contenus disciplinaires. En 1925, une méta-analyse de recherches empiriques qui ont abordé la lecture en ce sens arrive à la conclusion qu'elle se fait de façon différente selon la discipline. Par ailleurs, des corrélations peuvent être faites entre la lecture et le rendement scolaire ainsi qu'entre l'élève et son contexte (Gray, 1925, cité dans Cartier, 2007).

Depuis les années 2000, des approches où la lecture, l'écriture et l'apprentissage de contenus sont intégrés ont émergé (Cartier, 2007; Moje, 2008). Au Québec, Cartier (2007) mentionne que l'APL est l'approche la plus récente en lecture dans le programme de formation. En effet, l'école québécoise a auparavant priorisé des approches telles que la lecture à voix haute et la compréhension pour reproduire ou pour construire du sens. Aujourd'hui, l'APL se retrouve implicitement dans le programme de formation (Cartier, 2007). Dans cette section, l'APL est défini, puis deux modèles sont présentés.

2.3.1. Définition de l'apprentissage par la lecture

L'apprentissage par la lecture est :

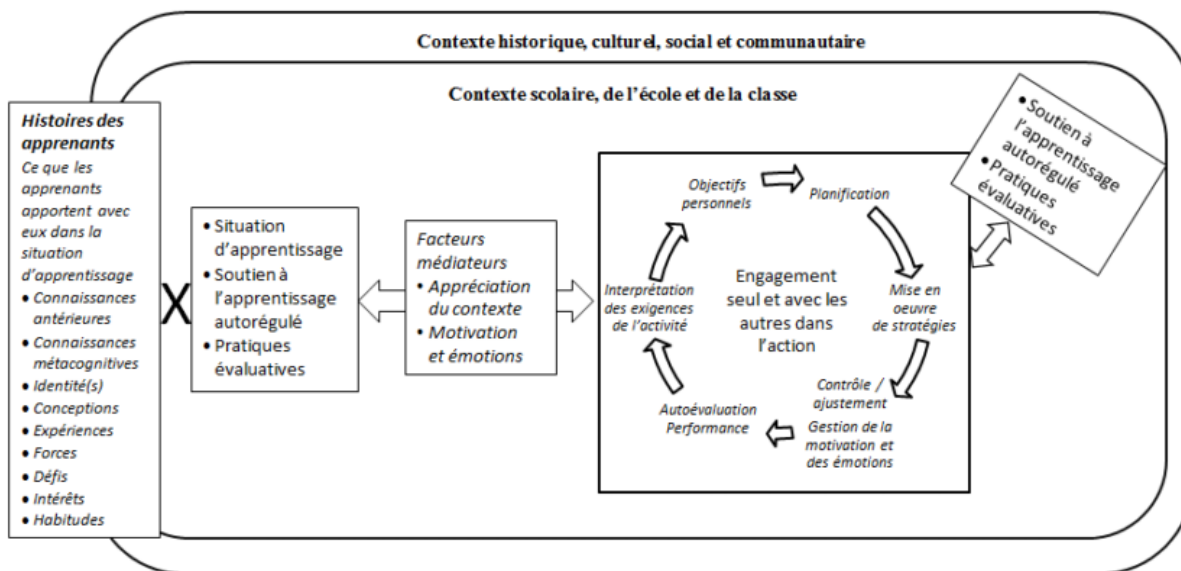
Une situation et un processus d'apprentissage qui impliquent que l'apprenant acquiert des connaissances sur un sujet par la lecture de textes. Pour y arriver, il doit lire, comprendre, apprendre, s'autoévaluer, éprouver des émotions positives et être motivé à le faire (Cartier, 2007, p. 10).

Apprendre par la lecture repose sur la lecture et la compréhension en lecture (Cartier, 2007). « Le lecteur qui comprend ce qu'il lit est un lecteur capable de gérer les processus cognitifs, métacognitifs et affectifs nécessaires à la construction du sens » (Martel et Lévesque, 2010, p. 31). Lorsqu'il apprend, l'élève ajoute de nouvelles connaissances à celles déjà acquises et les réorganise pour former de nouvelles connaissances (Cartier, 2007). Pour définir l'APL, un modèle explicatif est utilisé (Cartier, 2007).

2.3.2. Modèle d'apprentissage par la lecture (Cartier et Butler, 2016)

L'APL est un exemple d'apprentissage autorégulé dans des activités complexes. Cartier et Butler (2016) proposent un modèle contemporain (voir la figure 1) d'apprentissage autorégulé dans des activités complexes qui le définit comme étant « un processus modifiable qui prend sa source dans l'histoire de l'apprenant, et qui s'adapte aux divers contextes » (Cartier et Butler, 2016, p.42). Ainsi, ce modèle met l'accent sur l'interrelation entre le contexte (historique, culturel, social, communautaire, le contexte scolaire), ce que l'individu (l'élève) amène avec lui dans ce contexte et son processus d'APL. L'interaction entre un individu et son contexte est particulièrement importante.

Figure 1. Modèle d'apprentissage autorégulé dans des activités complexes (Cartier et Butler, 2016, p. 43)³



2.3.2.1. Contexte

Le contexte historique, culturel, social et communautaire joue un rôle dans l'APL. Le contexte scolaire, par ses choix de programme, par ses enseignants et par la communauté qui l'entoure, porte l'histoire et la culture de la communauté dans laquelle elle se trouve. Ainsi le contexte peut être différent selon les écoles et peut offrir différentes opportunités d'APL.

Dans une classe, selon ce modèle, trois composantes sont en interaction avec le processus d'APL : la situation d'apprentissage, le soutien offert et les pratiques évaluatives.

Situation d'apprentissage par la lecture

La situation d'apprentissage par la lecture comprend différentes composantes et pour chacune, des critères permettant de juger de sa qualité : l'activité, les occasions, les textes et le domaine d'apprentissage (Cartier, 2007).

³ Le modèle a été reproduit avec l'autorisation des auteurs.

L'activité d'apprentissage par la lecture est constituée d'un ensemble de tâches proposées par l'enseignant. La qualité de l'activité s'analyse selon sa pertinence, sa complexité et sa nature motivante.

La pertinence de l'activité d'APL est la capacité à faire réellement lire l'élève et à faire acquérir des connaissances. Ainsi, l'activité doit offrir la possibilité à l'élève de faire des liens entre les différents éléments d'information lus et ses connaissances antérieures (Cartier, 2007).

La complexité est une autre qualité d'une activité d'APL. Dans cette complexité, les élèves peuvent autoréguler leur apprentissage (Butler, Schnellert et Perry, 2017; Cartier, 2007; Cartier et Butler, 2016; Perry et VandeKamp, 2000). Différents aspects nous permettent d'évaluer la complexité d'une activité d'apprentissage comme celle de l'APL (Cartier, 2007; Perry, 1998) :

- 1) se dérouler sur plusieurs périodes de cours. Dans ce cas l'élève peut avoir le temps de s'ajuster face à la difficulté et planifier en mettant en œuvre différentes stratégies d'apprentissage (Perry et VandeKamp, 2000) ;
- 2) poursuivre plusieurs buts d'apprentissage. Cet aspect peut favoriser l'engagement de l'élève dans l'activité complexe, en étant un défi ou en pouvant interagir et collaborer, par exemple (Viau, 2009) ;
- 3) couvrir l'ensemble d'un sujet. Il s'agit, par exemple, d'une activité d'APL sur les saisons et qui demande aux élèves de lire sur le cycle complet des saisons de même que sur les changements de saisons (Cartier, 2007) ;
- 4) traiter l'information de plusieurs façons et réfléchir à son apprentissage. Par exemple, devoir apprendre différents aspects d'un sujet dans plusieurs textes sur plusieurs périodes de cours encourage l'élève à changer, au besoin, de stratégie, selon le type de texte ou l'objectif d'apprentissage (Butler *et al.*, 2017) ;
- 5) créer divers produits. Par exemple, l'activité peut demander d'écrire un résumé et de présenter les apprentissages lors d'une présentation orale (Cartier, 2007).

La nature motivante de l'activité favorise l'engagement de l'élève tout au long de l'activité (Cartier, 2007). Ainsi, l'élève peut percevoir l'activité comme étant en lien avec ses intérêts et permettant de faire des choix, assez difficile et lui demandant de faire des efforts. L'activité de nature motivante peut être authentique et offrir de collaborer avec ses pairs (Cartier, 2007). Finalement, l'activité de nature motivante est variée et adaptée, interdisciplinaire, comporte des consignes claires et l'élève a suffisamment de temps pour la réaliser (Cartier, 2007)

Les occasions d'apprendre en lisant représentent le temps consacré à l'APL (qui doit être suffisant pour l'élève), le nombre de pages lues et la fréquence à laquelle l'activité se présente (Cartier, 2007). Par exemple, en lisant souvent, l'élève peut développer des habitudes de lecture.

Les textes choisis dans les activités d'apprentissage par la lecture doivent offrir de l'information à l'élève afin qu'il puisse apprendre (Cartier, 2007). Généralement, l'élève apprend en lisant des textes informatifs, mais il est possible d'apprendre à partir d'autres types de textes, comme des romans ou des bandes dessinées (Martel, Cartier, et Butler, 2015). Afin d'analyser la qualité d'un texte informatif pour faire apprendre, Cartier (2007) propose trois critères : le contenu, l'écriture et l'adaptation du texte à l'élève. La qualité d'un texte informatif peut être jugée en fonction du contenu qu'il propose, de la structure du texte et de sa lisibilité. Le contenu doit être juste et en lien avec le programme d'études. La structure du texte doit être claire pour l'élève, le texte bien organisé et les éléments d'informations cohérents entre eux. La lisibilité du texte se qualifie par la capacité de l'élève à être en mesure de le lire. Il faut que le degré de difficulté ne soit pas trop élevé. Dans le cas où l'élève a de la difficulté à lire le texte, l'enseignant peut l'adapter et apporter du soutien, que ce soit sur la structure du texte ou sur l'explication du sujet. Ces textes poursuivent un but qui est généralement ce que l'élève doit apprendre et cela dans un domaine d'apprentissage donné : apprendre en sciences, en français, en univers social, en mathématiques, en arts ou en éthique et culture religieuse (Cartier, 2007). Les textes informatifs pour apprendre peuvent alors proposer un vocabulaire spécifique et propre aux disciplines (Moss, 2005).

Soutien offert et pratiques évaluatives formatives

Le soutien offert et les pratiques évaluatives sont, avec la situation d'apprentissage, les deux autres composantes du contexte de la classe entrant en relation avec le processus d'apprentissage par la lecture.

Le soutien offert aux élèves peut prendre plusieurs formes. Il peut être planifié à l'intérieur de l'activité ou être effectué dans l'action (Cartier *et al.*, 2010). Le soutien au processus d'APL peut se faire sous forme de tâches réflexives visant à soutenir les différentes composantes du processus d'APL de l'élève. C'est le cas également pour le soutien à l'activation des

connaissances antérieures, à la motivation et aux émotions, le soutien à l'interprétation des exigences de la tâche, le soutien à la mise en place d'un objectif personnel et le soutien aux stratégies d'apprentissage. Un exemple d'une tâche réflexive en soutien aux stratégies d'apprentissage par la lecture serait une tâche d'autoévaluation qui permet à l'élève de mieux comprendre ce qu'il pense de l'activité d'APL et de définir comment il s'y engage, afin de mieux l'aider à s'ajuster en vue des activités suivantes (Cartier, 2007).

Les évaluations formatives sont un soutien à offrir à l'élève. L'autoévaluation vise le développement de l'autonomie de l'élève et la gestion de son processus d'apprentissage (Durand et Chouinard, 2006). L'autoévaluation peut permettre à l'élève de prendre conscience de qui il est et de comment il réfléchit face à une tâche donnée. Il peut être questionné sur ses objectifs visés, sur les stratégies cognitives et d'autorégulation utilisées en APL et sur les moyens qu'il pourrait mettre en œuvre lors de la prochaine tâche d'APL pour s'améliorer (Cartier, 2007; Mottier Lopez, 2015). Une tâche de co-évaluation viserait la même finalité que l'autoévaluation. Toutefois, elle vient confronter l'autoévaluation de l'élève à l'évaluation faite par l'enseignant. Ce processus permet à l'élève de réfléchir à son processus en lien plus direct avec les attentes de l'enseignant face à une tâche donnée (Mottier Lopez, 2015). Les pratiques d'évaluation formative peuvent aussi jouer divers rôles de soutien à l'élève. L'évaluation formative fournit de la rétroaction, par exemple sous forme de commentaire à l'écrit ou à l'oral, sur le processus d'APL et est souvent réalisée dans l'action (Mottier Lopez, 2015).

Le type d'évaluation et de production finales qu'offre l'enseignant et ses attentes habituelles (par exemple mémoriser) est souvent porteur des stratégies d'apprentissage des élèves. Pour bien interpréter les exigences de l'activité, il est suggéré que l'élève analyse le matériel écrit, par exemple les consignes, et qu'il utilise ses connaissances sur les attentes habituelles de l'enseignant et de ce type d'activité à l'école en général (Cartier, 2007).

2.3.2.2. Histoire des apprenants

L'histoire des apprenants correspond à ce que les élèves apportent avec eux dans une situation d'APL (Cartier et Butler, 2016). Tous les élèves entrent en classe avec une histoire personnelle découlant de différentes expériences d'apprentissage réalisées dans des contextes variés, comme

à l'école et à la maison. Les connaissances antérieures (sur la structure des textes, sur le sujet à l'étude), les connaissances métacognitives (sur les activités, sur les stratégies, sur soi) et les expériences passées de l'élève (ses forces, défis et intérêts) peuvent influencer la façon dont les élèves apprennent par la lecture (Cartier et Butler, 2016). Par exemple, les élèves ayant eu des difficultés à l'école vivent leur engagement différemment dans des activités d'APL que des élèves n'ayant pas eu de difficultés (Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon et Giammarino, 2011; Cartier et Butler, 2016).

Les connaissances antérieures sont celles déjà acquises par un élève. Celles-ci sont une « base de connaissances sémantiques et épisodiques » (Cartier, 2007, p. 24) acquises que l'élève peut utiliser afin de réaliser une nouvelle activité d'apprentissage par la lecture et d'intégrer de nouvelles connaissances à sa « base » (Cartier, 2007). L'élève peut réinvestir les connaissances acquises d'une activité d'APL à l'autre. On voit alors trois types distincts de connaissances : les connaissances sur le sujet, les connaissances sur le texte et les connaissances sur les stratégies. Les connaissances sur le sujet sont utilisées pour faire des liens avec les nouvelles informations (Cartier, 2007). Les connaissances sur le texte portent notamment sur la structure du texte. L'élève est alors en mesure d'anticiper et de suivre les idées du texte (Cartier, 2007). De plus, l'élève construit, en lisant, un modèle mental du texte. Ainsi, l'organisation structurelle du texte que fait l'élève à l'aide de ses connaissances antérieures permet de préserver la cohérence du texte (Cartier, 2007; O'Reilly, Deane et Sabatini, 2015). Finalement, les connaissances sur les stratégies permettent à l'élève de choisir, parmi toutes les stratégies connues et maîtrisées, celle qui permettra de traiter l'information (Cartier, 2007). Par exemple, l'élève peut surligner les informations importantes qui seront à revoir ou biffer celles qui ne sont pas nécessaires à l'atteinte de l'objectif d'apprentissage. En résumé, l'élève qui apprend en lisant est appelé à utiliser plusieurs types de connaissances afin de réguler son apprentissage (Cartier, 2007; Cartier et Butler, 2016).

2.3.2.3. Processus d'apprentissage par la lecture

Le processus d'apprentissage par la lecture est un processus « activé par les élèves » (Cartier, Butler et Janoz 2007 p.602). Pour être des apprenants autorégulés, les élèves doivent apprendre à identifier les attentes liées au contexte (Cartier et Butler, 2016). Un exemple serait le contexte

de l'école québécoise et les attentes liées à son programme de formation (compétences à atteindre).

Dans le processus d'APL dans l'action, une fois les consignes données pour la réalisation d'une activité d'APL, seul ou avec d'autres, l'élève interprète ce qui lui est demandé. Cette interprétation des exigences de l'activité guide les actions qu'il entreprendra afin de s'engager dans l'activité. Un élève étant en mesure d'identifier les exigences d'une activité et un élève pouvant ajuster sa compréhension en cours de route sera plus performant, son objectif étant enligné sur les exigences.

En plus d'interpréter les exigences de l'activité, l'élève poursuit un objectif personnel qui représente souvent sa priorité (Cartier, 2007). Les objectifs peuvent être variés comme *apprendre* ou *travailler avec des amis*. Ces objectifs permettent à l'élève, avec l'interprétation des exigences d'une activité, de se guider, d'autoréguler son apprentissage vers un produit final répondant à ce qu'il attend de lui-même et à ce que l'enseignant attend de lui. Tout cela en vue d'atteindre les objectifs et les exigences de l'activité. Pour y parvenir, l'élève mobilise des stratégies d'apprentissage.

De façon souhaitable, les stratégies d'apprentissage visent à aider l'élève dans l'atteinte de l'objectif d'apprentissage (Voir Legendre, 2005). Les stratégies d'apprentissage doivent être adaptées à l'élève et doivent correspondre aux spécificités de l'activité complexe d'apprentissage par la lecture afin de pouvoir traiter l'information et apprendre (Cartier, 2007).

On retrouve deux types de stratégies : les stratégies d'autorégulation (ou de métacognition) et les stratégies cognitives (Bosson, 2008; Cartier et Théorêt, 2004; Cartier, 2007). Les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage « sont constituées d'un ensemble de pensées et d'actions visant la planification, le contrôle et l'ajustement de la progression de l'apprentissage ainsi que l'autoévaluation de l'activité d'apprentissage et de la performance » (Cartier, 2007, p. 26). Ces stratégies guident l'élève à travers le processus d'autorégulation (métacognition), c'est-à-dire les pensées, les émotions et les actions qui sont planifiées et adaptées en fonction d'un objectif (Zimmerman, 2000). Les stratégies que peut mettre en œuvre un élève sont la planification, le contrôle continu et le contrôle final (Bosson, 2008; Butler, Schnellert, et Perry, 2017; Cartier,

2007). La planification consiste à choisir les stratégies cognitives qui seront utilisées ainsi que l'ordre des tâches exécutives, et à décider du temps à l'intérieur duquel elles seront réalisées. Le contrôle continu permet d'identifier si l'élève est en vue d'atteindre son objectif personnel et les exigences de l'activité. Il peut ensuite s'ajuster au besoin. Le contrôle final permet un ajustement futur dans une activité similaire (Bosson et coll., 2010; Bosson, 2008; Cartier, 2007).

Les stratégies cognitives « sont constituées d'un ensemble de pensées et d'actions qui permettent à l'élève de s'engager cognitivement dans l'activité d'apprentissage » (Cartier, 2007, p. 26). Les stratégies de sélection sont nécessaires afin d'identifier les idées principales du texte. Par la suite, les stratégies de traitement de l'information et d'organisation sont essentielles pour apprendre (Cartier, 2007). Parmi les stratégies cognitives utilisées lors de l'APL, on retrouve l'insertion, le soulignement, la mise en plan, la prise de notes, le résumé et l'organisateur graphique (Cartier, 2007). Par exemple, le soulignement permet d'identifier rapidement des mots-clés et des éléments du texte porteurs du contenu. L'organisateur graphique structure visuellement les liens entre les informations. (Cartier et Théorêt, 2004; Cartier, 2006, 2007).

Les éléments médiateurs du processus d'APL sont l'appréciation du contexte, la motivation et les émotions. La motivation est l'activateur du processus d'autorégulation de l'apprentissage (Cartier, 2007; Zimmerman, 2000). La motivation puise « ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incitent à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer afin d'atteindre un but » (Viau et Bouchard, 2000, p. 17). Les émotions de l'élève sont également une composante qui peut influencer sur l'APL. En effet, une émotion négative, comme le stress, peut avoir une influence négative sur l'élève qui n'est pas en mesure de le gérer (Cartier, 2007). Bref, l'élève doit se sentir compétent, avoir un sentiment de contrôle et percevoir la valeur de la tâche à réaliser afin de s'engager dans un processus d'APL. Par ailleurs, les émotions « font parties des composantes affectives de l'élève qui peuvent influencer sur ses apprentissages » (Cartier, 2007, p.25). Par exemple, de la fierté ou de la satisfaction seraient une réaction affective positive tandis que le stress ou l'inquiétude seraient une réaction affective négative (Cartier, 2007). Ces émotions pourraient influencer le processus d'APL si l'élève ne possède pas les stratégies pour les gérer (Cartier, 2007).

2.4. Recension spécifique

Dans l'optique de répondre la question de recherche : Comment les élèves de 3^e année du primaire en milieu défavorisé apprennent-ils par la lecture dans une approche d'enseignement novatrice?, la recension de recherches empiriques sur le processus d'APL a été effectuée.

La recension spécifique des écrits a été réalisée à partir de bases de données informatisées : ÉRIC, APA psycNET, ÉRUDIT, HAL archives-ouvertes et du moteur de recherche Google Scholar. Les mots-clés utilisés pour la banque de recherche anglophone ont été : *content area reading, self regulated reading, self regulated learning, reading, metacognition, strategic learning, learning difficulties, learning problems, slow readers, low achievement students, inclusive education, elementary school* et *grade 3*. Les mots-clés utilisés pour la banque de recherche francophone ont été : *Apprendre en lisant, apprentissage par la lecture, autorégulation de l'apprentissage, stratégies d'apprentissage, élèves en difficulté, inclusion (scolaire), classe ordinaire, 2^e cycle du primaire* et *3^e année du primaire*.

Afin d'être retenus, les articles devaient avoir été publiés entre 2006 et 2017. Ils devaient d'abord répondre à au moins un des trois critères en lien avec la question de recherche : 1) traiter d'APL en 3^e année du primaire, 2) traiter d'APL en milieu défavorisé ou 3) traiter d'APL en classe ordinaire. En complément, une ouverture aux recherches du premier et du troisième cycle du primaire et du secondaire a été réalisée. Ainsi, les critères finaux ont été : 1) traiter du processus d'apprentissage des élèves de 2^e à 4^e année du primaire ou 2) traiter de l'APL, au primaire ou au secondaire, dans des contenus disciplinaires.

Cinq articles ont été retenus de la recherche spécifique dans les bases de données (Mägi, Männamaa et Kikas, 2016; Martin et Kragler, 2012; Obergriesser et Stoeger, 2015; Stoeger, Sontag et Ziegler, 2014; Williams, Stafford, Lauer, Hall et Pollini, 2009). Cinq autres articles proviennent de recensions effectuées précédemment par les membres du groupe de recherche sur l'apprentissage par la lecture ou d'articles publiés par ces membres (Butler *et al.*, 2011; Cartier *et al.*, 2010, 2015; De Sève, 2010; Gagnon, 2009). Un dernier article provient de membres du réseau élargi (Lepareur et Grangeat, 2017).

Les 11 recherches retenues, cinq en langue française et six en langue anglaise, sont d'abord résumées distinctivement (un tableau récapitulatif se trouve à l'Annexe 1). Elles sont analysées par thème : les contextes de classe, la situation dans laquelle il est demandé à apprendre par la lecture, le processus d'apprentissage de l'élève pour apprendre dans cette situation. Enfin, une analyse critique est présentée.

2.4.1. Résumés des articles empiriques

Les recherches présentées ci-dessous sont résumées distinctivement, par contexte. D'abord, les recherches réalisées au deuxième cycle du primaire seront présentées, suivies de celles des premier et troisième cycles du primaire et du secondaire.

2.4.1.1. Recherches réalisées au 2^e cycle du primaire

Les recherches réalisées au 2^e cycle du primaire proviennent de l'Allemagne (Obergrösser et Stoeger, 2015; Stoeger *et al.*, 2014) et de l'Estonie (Mägi *et al.*, 2016). Elles portent sur l'autorégulation de l'apprentissage dans différents contextes (Mägi *et al.*, 2016) et dans un contexte de lecture (Stoeger *et al.*, 2014). Une recherche traite spécifiquement du rôle des émotions et de la motivation (Obergrösser et Stoeger, 2015).

2.4.1.1.1 La recherche de Stoeger, Sontag et Ziegler (2014)

« *Impact of a Teacher-Led Intervention on Preference for Self-Regulated Learning, Finding Main Ideas in Expository Texts, and Reading Comprehension* » est une recherche-action réalisée en Allemagne. Les objectifs étaient d'examiner les effets d'une intervention sur l'autorégulation de l'apprentissage sur la lecture et sur l'utilisation de stratégies d'autorégulation. Les 763 élèves participants provenaient de 22 écoles dans 33 classes de quatrième année du primaire. Les enseignants ont été choisis aléatoirement parmi un groupe d'enseignants voulant participer à une recherche sur la lecture et ayant au moins 10 années d'expérience. Les classes ont été divisées en trois groupes : un groupe expérimental, un groupe semi-expérimental et un groupe témoin. L'utilisation de l'autorégulation de l'apprentissage par les élèves a été documentée à l'aide d'un questionnaire auto-déclaré. Ce questionnaire est basé sur un modèle cyclique d'autorégulation de l'apprentissage en sept étapes, conçu par les auteurs, mais basée sur le

modèle de Zimmerman (2000). À l'intérieur du questionnaire, quatre situations d'apprentissage (à l'école et à la maison) sont décrites à l'élève qui doit choisir la réaction qu'il aurait dans la situation. En fonction de ce modèle, les réponses permettent de décrire l'autorégulation de l'apprentissage (apprentissage autorégulé, apprentissage régulé par des acteurs externes, apprentissage spontané). Afin de mesurer la compréhension en lecture, un test (ELFE, en allemand) a été administré dans lequel les élèves ont eu sept minutes pour lire 13 courts textes (15 à 56 mots) et répondre à 20 réponses à choix multiples. Les élèves du groupe expérimental et du groupe semi-expérimental ont dû identifier 10 idées principales par texte dans 25 textes différents durant les semaines trois à sept de l'intervention. Les résultats de l'étude ont confirmé aux chercheurs que l'intervention combinée (groupe expérimental) a été plus bénéfique pour les élèves que les deux autres interventions (semi-expérimental et groupe témoin). En effet, les élèves ayant vécu l'expérience de soutien à l'autorégulation des apprentissages ont augmenté leur capacité d'identifier les idées principales des textes d'un tiers tandis que ceux du groupe semi-expérimental ont augmenté d'un dixième. L'analyse des résultats a par ailleurs révélé que les élèves immigrants obtenaient des scores significativement plus bas dans les tests standardisés, ce que les auteurs expliquent par une difficulté de vocabulaire. Les participants du groupe expérimental ayant travaillé les stratégies cognitives et l'autorégulation à l'intérieur du modèle cyclique de Ziegler et Stoeger (2014) ont démontré une préférence pour l'autorégulation de l'apprentissage plus grande à la suite de l'intervention, tandis que les deux autres groupes n'ont pas démontré de préférence.

2.4.1.1.2 La recherche de Mägi, Männamaa et Kikas (2016)

« *Profiles of self-regulation in elementary grades: Relations to math and reading skills* » est une recherche réalisée en Estonie par Mägi, Männamaa et Kikas (2016). Une particularité de ce système éducatif est que les élèves ont le même enseignant durant toute la durée de leur parcours scolaire au primaire. Les objectifs étaient d'investiguer les aspects cognitifs et comportementaux de l'autorégulation de l'apprentissage (planification) et d'observer s'il y avait des liens entre les différents portraits d'élèves et les parcours académiques. Une étude descriptive longitudinale en Estonie a été réalisée auprès de 775 enfants. Ces 775 élèves (G : 52% ; F : 48%) âgés de sept à huit ans provenaient de 53 classes différentes. La démarche de

l'étude c'est déroulée sur plusieurs années. Au début de la première année primaire, les élèves ont effectué un pré-test en lecture⁴ et en mathématiques. À la fin de la première et de la deuxième année du primaire, les « compétences de planification » des élèves ont été évaluées. À la fin de la troisième année du primaire, les élèves ont réalisé un post-test en lecture et en mathématique. Les questionnaires sur les « compétences de planification » ont été administrés par des assistants de recherche formés. Les pré-tests et post-test en lecture et en mathématiques ont été administrés par les enseignants, accompagnés d'assistants de recherche. Des analyses statistiques avec *Mplus* ont été réalisées. Les résultats démontrent que les associations entre les différentes composantes d'autorégulation varient en fonction des groupes-classes et de l'âge des élèves. Des enfants ayant des capacités cognitives similaires démontrent des « niveaux » d'autorégulation de l'apprentissage différents. Les chercheurs sont par ailleurs parvenus à identifier cinq portraits d'élèves : « Excellent self-regulation, High self-regulation, Mixed self-regulation, Low self-regulation and Poor self-regulation » (Mägi *et al.*, 2016, p. 44) . Les élèves ayant les meilleures capacités de planification sont ceux qui semblent démontrer un niveau excellent d'autorégulation. Les élèves ayant une faible autorégulation semblent moins persistants à accomplir la tâche. Le portrait où le nombre d'élèves était le plus élevé était le « mixte self-regulated ». C'est d'ailleurs chez ces élèves que les chercheurs ont pu identifier le plus grand nombre de différence qualitative entre les élèves.

2.4.1.1.3 La recherche de Obergriesser et Stoeger (2015)

« *The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention* » est une recherche d'Obergriesser et Stoeger (2015), réalisée en Allemagne. Elle porte sur le rôle des émotions, de la motivation dans l'apprentissage chez les élèves doués qui ont de la difficulté à apprendre à l'école, selon un modèle théorique de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman (2000). Les chercheurs avaient comme objectif d'examiner différents facteurs qui pourraient prédire la sous-performance des enfants doués (motivation, comportement d'apprentissage et émotions) et de différencier ces facteurs. Pour ce faire, un échantillon de 85 étudiants doués sur 2400 étudiants de 4^e année du primaire a été constitué. De ces 85 étudiants doués, 20 étaient identifiés comme étant sous-performants. Pour les analyses

⁴ Selon le niveau de lecture des élèves, les tests ont parfois été lu à haute voix par des assistants de recherche

statistiques, les chercheurs ont utilisé un test d'habileté cognitive, les résultats scolaires, un questionnaire sur le sentiment d'auto-efficacité des élèves, un questionnaire sur les buts d'apprentissage, un questionnaire sur les stratégies de lecture et un questionnaire sur les émotions. Les élèves doués ont eu des scores plus bas en sentiment d'auto-efficacité et sont également plus anxieux. Curieusement, les chercheurs ont observé que plus les élèves doués utilisaient les stratégies de lecture moins ils performaient, contrairement aux élèves « ordinaires » qui performaient plus en fonction des stratégies de lecture utilisées. Les chercheurs ont alors cherché à comprendre ce qui semble, à priori, contre intuitif. Les élèves doués ne sauraient comment bien utiliser les stratégies. De plus, d'autres facteurs pourraient influencer comme le sentiment d'auto efficacité faible et l'anxiété élevée. Aucune différence entre les élèves doués et les élèves ordinaires n'a été trouvée sur les autres variables (Obergrïesser et Stoeger, 2015).

2.4.1.1.4 Synthèse des recherches réalisées au 2^e cycle du primaire

Globalement, ces trois recherches réalisées au 2^e cycle du primaire peuvent conclure que les élèves déclarent autorégulent leur apprentissage dans des contextes complexes. Lorsqu'ils mettent en œuvre des stratégies d'apprentissage (Mägi *et al.*, 2016) et des stratégies cognitives (Stoeger *et al.*, 2014), ils réussissent mieux. L'anxiété et la motivation (perception de compétence) semblent influencer la façon dont les élèves s'engagent dans leurs apprentissages (Obergrïesser et Stoeger, 2015). Dans ces trois recherches, le lien entre l'individu et son contexte a été considéré, notamment par la prise en compte des groupes-classes (Mägi *et al.*, 2016; Stoeger *et al.*, 2014) et de l'histoire des apprenants (Obergrïesser et Stoeger, 2015).

D'un point de vue empirique, dans la recherche de Stoeger *et al* (2014), l'étude des différentes approches d'enseignement a permis de montrer que les élèves autorégulaient plus leur apprentissage lorsque les activités étaient plus complexes ainsi que lorsque le soutien aux stratégies cognitives étaient présent, qu'elles soient réalisées à l'école ou à la maison. Dans la recherche de Mägi, Männamaa et Kikas (2016), cinq portraits ont été identifiés de *poor* à *excellent self-regulation*. L'identification de ces portraits ne permet pas de décrire le processus vécu par les élèves. Il aurait été intéressant de savoir quelles composantes du processus étaient moins mises en œuvre par les élèves ayant de la difficulté à y arriver. La recherche de

Obergriesser et Stoeger (2015) se centre davantage sur le processus d'APL d'élèves ayant un potentiel élevé de réussite, mais qui a tout de même de la difficulté. Un des facteurs pouvant expliquer ce phénomène est l'anxiété vécue par les élèves. En effet, ils se sentent peu compétents à réaliser ce type de tâche et pourraient alors avoir moins tendance à s'engager dans leur processus d'autorégulation de l'apprentissage. En s'engageant moins, ces élèves utiliseraient moins de stratégies.

D'un point de vue méthodologique, l'étude quantitative corrélationnelle (Mägi *et al.*, 2016; Obergriesser et Stoeger, 2015; Stoeger *et al.*, 2014) permet de décrire un grand nombre d'élèves de façon générale. Cela peut généraliser certains liens entre différentes composantes, comme pour le groupe « *poor self-regulation* » (Mägi *et al.*, 2016). Un autre exemple serait l'étude de Stoeger *et al* (2014) qui n'a pas été en mesure d'expliquer des scores plus bas pour certains élèves immigrants. Une étude de cas aurait pu permettre de comprendre comment ces élèves apprennent en lien avec l'histoire des apprenants, le contexte et la situation d'apprentissage (Cartier et Butler, 2016).

2.4.1.2. Recherches réalisées aux autres cycles du primaire

Les recherches réalisées aux premier et troisième cycles du primaire se déroulent majoritairement au Québec, dans l'approche d'enseignement en APL (Cartier et Bouchard, 2007). Deux autres études proviennent des États-Unis (Martin et Kragler, 2012; Williams *et al.*, 2009).

2.4.1.2.1 La recherche de Martin et Kragler (2012)

La recherche de Martin et Kragler (2012) intitulée « *Early Signs of Self-Regulating Print : Kindergartners at Work Reading to Understand Fiction and Nonfiction Text* » a été effectuée aux États-Unis cherchant à comprendre comment les élèves de maternelle autorégulent leur compréhension de textes de fictions et de textes informatifs. Pour ce faire, 28 élèves (14 filles et 14 garçons) de deux classes de maternelle en milieu rural ont participé à l'étude. Tous les enfants parlaient l'anglais. Un protocole d'entrevue sur des questions métacognitives a été développé (par exemple : *À quoi pensais-tu lorsque tu lisais? Est-ce que c'était facile, difficile?*). Trois entrevues ont eu lieu ; en octobre et en avril (lecture d'un texte de fiction) et en janvier

(lecture d'un texte informatif). Les réponses des élèves aux questions d'entrevue ont été transcrites et codées. Par la suite, une analyse quantitative avec le ratio de vraisemblance pour comparer les réponses entre les textes de fiction et le texte informatif a été effectuée. Les chercheurs ont conclu qu'il y a une différence entre les stratégies utilisées pour lire des textes de fiction et informatifs. Par exemple, les élèves rapportent utiliser les images pour comprendre le texte (11 fois dans l'informatif, une fois dans le texte de fiction) et les élèves ont demandé plus d'aide de l'enseignant lorsqu'ils rencontraient des difficultés lors de la lecture du texte informatif. Les chercheurs posent l'hypothèse qu'un manque d'expérience de lecture informative rendait cela plus difficile. En effet, les élèves ont plus d'opportunité d'entendre des histoires narratives que des textes informatifs. Finalement, Martin et Kragler (2012) concluent que les enseignants de maternelle devraient mettre en place des pratiques pédagogiques favorisant l'accès à une variété de types de textes complexe afin que les élèves puissent développer une variété de stratégies de lecture.

2.4.1.2.2 La recherche de Williams, Stafford, Lauer, Hall et Pollini (2009)

La recherche effectuée par Williams, Stafford, Lauer et Hall (2009) « *Embedding Reading Comprehension Training in Content-Area Instruction* » cherchait à valider un programme d'enseignement explicite sur la structure des textes informatifs chez des élèves de 2^e année du primaire afin de voir si cela les aide à réussir des tâches authentiques. Pour ce faire 15 enseignantes de 2^e année du primaire ont été divisées en 3 groupes : enseignement sur la structure du texte, enseignement sur l'apprentissage / contenu et un groupe contrôle, sans enseignement. Il y avait entre 14 et 28 élèves par classe. Les journaux de bord des enseignants et la présence des élèves en classe ont été pris en compte lors de l'interprétation des résultats. Des observations dans les classes d'enseignement afin de valider que les enseignants suivaient le programme de recherche ont été effectuées. Les analyses ont été faites selon un desing Prêtest / posttest à l'aide du *Woodcock Reading Mastery Test, Form H*. La conclusion à laquelle les chercheurs sont arrivés est que l'enseignement explicite de la structure du texte informatif peut permettre aux enfants du 1^{er} cycle du primaire d'apprendre en lisant. De plus, les connaissances acquises par les élèves améliorent leur capacité à comprendre différents textes et leurs différentes structures. Cela ne modifie toutefois pas la quantité d'apprentissage en lien avec le

contenu disciplinaire. Même si les étudiants de deuxième année du primaire ne maîtrisent pas encore la reconnaissance des mots et ne sont pas pas fluides en lecture, les chercheurs affirment qu'ils ne doivent pas être privés d'un enseignement de base sur la structure de textes (Williams *et al.*, 2009). Ainsi, l'activité proposée dans cette étude exploratoire a pu être un soutien aux connaissances sur la structure des textes lus. Les élèves n'ont pas plus appris quantitativement parlant sur les contenus à l'étude, mais ont pu autoréguler leurs apprentissages de façon plus efficace.

2.4.1.2.3 La recherche de Cartier, Butler et Bouchard (2010) et trois études secondaires

La recherche de Cartier et Bouchard (2010) « *Teachers working together to foster self-regulated learning through reading by students in an elementary school located in a disadvantaged area* » a mobilisé des enseignants du deuxième et troisième cycle pour un projet de recherche-action dans le cadre du Programme de soutien à l'école montréalaise. Ici sont présentés les résultats de l'étude principale et de trois études effectués avec des données secondaires.

Cette étude cherchait à comprendre la relation entre les pratiques des enseignants et le processus d'APL d'élève de 5^e et de 6^e années en milieu défavorisé. Pour ce faire, six enseignants et 124 élèves de 5^e et 6^e année du primaire ont participé au projet de recherche-action. Afin de décrire les pratiques enseignantes, un questionnaire sur les pratiques, des entrevues avec les enseignants et la planification des enseignants ont été réalisés. Pour décrire l'APL des élèves, les dossiers d'apprentissage et le QAPL ont été utilisés. Par la suite, deux grilles d'analyse sur la situation d'APL et sur le soutien à l'APL ont été utilisées. Les chercheuses ont conclu que les enseignants sont conscients des besoins des élèves dans leurs classes. De plus, les activités d'APL présentées étaient complexes (6/6), pertinentes (6/6) et motivantes (4/6). Un lien direct a été établi entre les pratiques des enseignants et l'APL des élèves.

La recherche de Gagnon (2009)

La recherche « Impact des modalités de soutien mises en oeuvre par deux orthopédagogues sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'élèves du primaire en difficulté d'apprentissage, issus d'un milieu défavorisé » de Gagnon (2009) a été réalisée à partir de données secondaires de l'étude de Cartier et Bouchard (2007). L'étude avait pour objectif de

décrire et de comparer les modalités de soutien menées au 2^e et au 3^e cycle et de décrire l'impact de celles-ci sur l'APL des élèves. Pour ce faire, le type de recherche a été l'étude de deux ; une orthopédagogue au 2^e cycle du primaire et une orthopédagogue au 3^e cycle du primaire. Quatre élèves identifiés en difficulté par l'école, deux par cycle ont également été retenus. Les journaux de bord des orthopédagogues ainsi que les dossiers des élèves (tableau de consignations des stratégies, grille de consignation des résultats obtenus, textes lus, questions d'élaboration et réponses données, autoévaluation des performances et des stratégies, coévaluation et bilan de l'élève) ont été analysés à l'aide de deux grilles : 1) grille d'analyse sur les pratiques pédagogiques ; 2) grille de compilation des données sur le processus de l'élève. Les résultats obtenus démontrent que le modèle de service du 2^e cycle (soutien aux enseignants selon les besoins identifiés par les enseignants) est moins bénéfique que le modèle de service du 3^e cycle (intervention ciblée sur les besoins de chaque élève). En effet, les deux élèves identifiés en difficulté n'ayant pas reçu de soutien de l'orthopédagogue ont maintenu une performance faible d'une tâche à l'autre. Les deux autres élèves identifiés en difficulté ayant reçu un soutien ciblé ont augmenté leur performance ou ont maintenu une performance élevée (Gagnon, 2009).

La recherche de De Sève (2010)

L'étude de De Sève (2010) « Exploration du processus d'apprentissage par la lecture chez les élèves en difficulté ayant des manifestations d'anxiété » est tirée de données secondaires de celle de Cartier et Bouchard (2007) et visait à explorer le processus d'APL chez des élèves en difficulté ayant des manifestations d'anxiété. Pour ce faire, l'objectif était de décrire l'intervention et l'expérience vécue par les élèves sur l'autorégulation. Une étude de cas multiples a été réalisée auprès de quatre élèves qui étaient suivis en orthopédagogie et qui se disaient stressés à au moins deux reprises sur trois. Le dossier d'apprentissage de l'élève et le QAPL ont été utilisés pour effectuer une analyse thématique de contenu. Les constats récurrents dans le cas d'élèves ont été la présence de buts de performance, la référence à la gestion temps, l'autoévaluation effectuée sur des buts autres que celui de la tâche (par exemple la

concentration), l'importance de la réaction des parents et enseignants et la difficulté à utiliser les stratégies d'apprentissage. Tel que présenté dans les résultats de l'étude, l'intervention a permis une amélioration quant à l'utilisation de stratégies d'apprentissage. Cette recherche a conclu que les élèves ayant des manifestations d'anxiété ont également utilisé les stratégies d'apprentissages mises à leur disposition (De Sève, 2010).

La recherche de Cartier, Martel, Arseneault et Mourad (2015)

La recherche de Cartier, Martel, Arseneault et Mourad (2015) « Apprendre en lisant au primaire en recourant à des textes informatifs illustrés : étude exploratoire » avait pour objectif « d'explorer, à travers une étude de cas, la situation d'APL conçue par ces enseignants de 3^e cycle, comprenant les tâches à réaliser et les documents de lecture proposés, et les réponses des élèves aux diverses tâches. » (Cartier *et al.*, 2015, p. 5). Pour ce faire, les tâches et les réponses des élèves ont été analysées en fonction des sources. Ainsi, au 3^e cycle du primaire, il a été conclu que les textes qui étaient proposés aux élèves présentaient des caractéristiques rendant complexe le traitement de l'information par ceux-ci. De plus, il a été observé que les élèves utilisent majoritairement l'information textuelle, et ce même si de l'information visuelle est disponible (Cartier *et al.*, 2015).

2.4.1.2.4 Synthèse des recherches réalisées aux premier et troisième cycles du primaire

Globalement, les études provenant des autres cycles du primaire ont pu décrire l'APL des élèves de premier et de troisième cycle du primaire. Dans ces recherches, le soutien aux élèves a été décrit, dans plusieurs approches d'enseignement.

D'un point de vue empirique, dans la recherche de Williams *et al.*, 2009), la tâche proposée par les chercheurs (Williams *et al.*, 2009) ne demandait pas réellement d'apprendre. Il semblerait que les élèves dans cette étude se soient donné comme objectif de répondre aux questions de l'activité. Ainsi, ils ont autorégulé leur apprentissage en ce sens. De plus, les élèves ont tenté de répondre aux questions en repérant l'information dans le texte. Les résultats de la recherche de Martin et Kragler (2012) permettent d'illustrer le lien entre les différentes tâches demandées en lecture. En effet, une tâche peu complexe demandant de lire des textes de fiction n'a pas amené les élèves à se questionner, contrairement à une activité d'APL. En effet, les élèves étaient plus

motivés et avaient plus tendance à se référer aux images pour faire des liens entre les informations (Martin et Kragler, 2012). Des études tirées d'analyses secondaires de Cartier et Bouchard (2007) permettent de voir comment, les élèves au troisième cycle du primaire, apprennent par la lecture dans l'approche d'APL de la présente étude. Il a été possible d'effectuer un lien direct entre la situation d'APL et le processus de l'élève. Dans les études effectuées à partir des données secondaires, Gagnon (2009) a démontré que selon le type de soutien offert par l'orthopédagogue, les élèves ayant de la difficulté à réaliser ce type de tâche réagissaient différemment. De Sève (2010) a explicité que la présence de traits anxieux influence grandement le processus d'APL des élèves, mais que le type d'activité et de soutien offert pouvait permettre à ces élèves de mieux autoréguler leurs apprentissages. Finalement l'étude de Cartier *et al.* (2015) a permis d'illustrer que l'histoire des élèves se reflète dans leur façon de lire des textes et des images. Ainsi, presque uniquement l'information textuelle est utilisée pour apprendre des textes proposés. Bref, le processus d'APL des élèves est extrêmement lié à la situation d'APL présentée et celle-ci, avec les pratiques pédagogiques peut soutenir tous les élèves à réussir dans une classe ordinaire.

D'un point de vue méthodologique, l'étude de cas (Cartier *et al.*, 2015; De Sève, 2010; Gagnon, 2009) a permis d'analyser en détail le cas d'élèves de différentes classes en prenant en compte le contexte et de l'approche d'APL.

2.4.1.3. Recherches réalisées au secondaire

Les recherches réalisées au secondaire proviennent de la France (Lepareur et Grangeat, 2017) et de la Colombie-Britannique, au Canada (Butler *et al.*, 2011). Elles portent sur le rôle de l'évaluation en soutien à l'autorégulation de l'apprentissage (Lepareur et Grangeat, 2017) et sur l'autorégulation de l'apprentissage dans différents contextes disciplinaires (Butler *et al.*, 2011).

2.4.1.3.1 La recherche de Lepareur et Grangeat (2017)

La recherche « L'évaluation formative : un soutien à l'autorégulation des apprentissages dans les enseignements scientifiques? » de Lepareur et Grangeat (2017), s'est déroulée en France. L'objectif était d'identifier les pratiques d'évaluation favorables à l'autorégulation de l'apprentissage dans une classe de sciences. Le cadre théorique est basé sur un modèle circulaire

où l'élève est au centre, responsable de son apprentissage, mais où les actions de l'enseignant (processus évaluatif) sont prises en compte (Harlen, 2013, cité dans Lepareur et Grangeat, 2017). Les participants à l'étude étaient une enseignante et ses élèves de 12 et 13 ans. La recherche a été effectuée en deux temps, sur deux années. Deux séquences d'enseignement par la même enseignante ont été filmées par une caméra fixe au fond de la classe et une caméra sur deux élèves considérés « moyens » par l'enseignante. Un codage a été effectué en fonction d'indicateurs du processus d'autorégulation des élèves en lien avec l'évaluation formative : « 1) la perception du but à atteindre et des sous- buts; 2) la perception de leur état actuel, à la fois en termes de compréhension, de connaissances, d'avancée dans la tâche et d'atteinte des critères de réussite; et enfin 3) les stratégies de résolution mises en œuvre pour réduire l'écart » (Lepareur et Grangeat, 2017, p. 10). Le tout a été codé avec le logiciel Transana afin de considérer la temporalité des différents cycles d'autorégulation vécus dans une séquence d'enseignement – apprentissage dans l'analyse. Les résultats ont permis de conclure que la combinaison de l'évaluation formative à la séquence d'enseignement en sciences influence la façon dont les élèves vivent l'activité proposée. Il y aurait donc un effet positif des pratiques d'évaluation formative qui encouragent les élèves à argumenter, à se situer par rapport aux autres et à expliciter leur progression en lien avec l'atteinte du but donné. Les résultats démontrent également que les élèves vivent un engagement plus fort dans la tâche lorsque les pratiques évaluatives permettent de valoriser les réussites des élèves. Finalement, l'évaluation formative mise en œuvre ne constitue pas en elle-même le facteur déterminant, mais plutôt l'articulation des stratégies mobilisées en lien avec la séquence d'enseignement – apprentissage.

2.4.1.3.2 La recherche de Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon et Giammarino (2011)

La recherche de Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon et Giammarino (2011) « *Secondary students self-regulated engagement in reading : researching self-regulation as situated in context* » a été effectuée en Colombie-Britannique. L'objectif était de faire avancer les connaissances sur l'apprentissage autorégulé comme un contexte et d'identifier différents profils d'apprenants au secondaire. Le modèle d'apprentissage autorégulé dans des activités complexes a été utilisé comme cadre théorique. Les participants étaient 646 étudiants de 31 classes de la 7^e à la 12^e année (12 à 18 ans) dans quatre écoles secondaires ont participé à l'étude. Les classes retenues

provenaient de différentes disciplines. Le Questionnaire apprendre par la lecture (QAPL) a été réalisé par tous les élèves en contexte naturel de classe en référence à une tâche typique ainsi que le *Performance-Based Assessment* (PBA). Les élèves du secondaire de cet échantillon ont rapporté avoir une perception élevée de leur compétence et du contrôle sur leur apprentissage (90% disent être compétent en APL) même si cela varie selon les histoires d'apprenants et les défis des élèves. Peu d'élèves du secondaire de cet échantillon utilisent des stratégies d'autorégulation (planification du temps 25% ; choisir une méthode pour compléter l'activité 38%; faire une planification 29%) et les élèves rapportent utiliser beaucoup de stratégies liées au texte, mais très peu liées au traitement de l'information. Quatre profils ont été identifiés.

Les élèves identifiés comme « Actifs engagés » étaient les plus nombreux. Ils vivaient positivement leur apprentissage et étaient motivés à réaliser les tâches d'APL. Ils n'étaient pas en mesure de bien interpréter les exigences de la tâche et d'utiliser des stratégies d'apprentissage leur permettant d'atteindre l'objectif visé et leur objectif personnel. Les élèves identifiés « anxieux et non efficaces » étaient ceux ayant une perception de contrôle très faible et vivant un haut niveau de stress lorsqu'il leur était demandé d'apprendre par la lecture. Ils demandaient souvent l'aide extérieure, par exemple celle de l'enseignant. Les élèves « passifs et non efficaces » étaient positifs et motivés à apprendre en lisant. Pourtant, leur niveau d'autorégulation était très bas. Finalement les élèves « désengagés » étaient tout le contraire des élèves « actifs engagés ». Ils étaient négatifs face à leur apprentissage, étaient peu motivés et avaient un niveau d'autorégulation très bas. Il est intéressant de noter que ces différents profils changent en fonction du contexte. Par exemple, les pourcentages de profils n'étaient pas les mêmes en classe d'histoire qu'en classe de sciences (Butler *et al.*, 2011).

2.4.1.3.3 Synthèse des recherches réalisées au secondaire

D'un point de vue empirique, la recherche de Lepareur et Grangeat (2017) explicite le lien étroit entre le processus d'autorégulation de l'élève et l'activité vécue. En effet, un élément de ce lien serait la temporalité, c'est-à-dire le moment où l'élève s'engage dans son processus par rapport à un aspect précis de l'activité. L'étude de Butler *et al.* (2011) comportait de nombreux élèves et a donc pu analyser différentes facettes du lien entre la situation d'APL et le processus

d'autorégulation de l'apprentissage des élèves. L'identification de profils d'élèves en APL au secondaire permet de voir les différentes façons dont ces élèves autorégulent leur apprentissage.

D'un point de vue méthodologique, l'étude de Lepareur et Grangeat (2017) est particulièrement intéressante. L'utilisation d'une méthode d'analyse respectant la temporalité de la séquence d'enseignement permet de faire un lien direct entre le soutien de l'enseignant et l'autorégulation de l'apprentissage de l'élève.

2.4.2. Synthèse de la recension des recherches

La synthèse des recherches retenues apporte des éléments de réponse à la question : Comment les élèves de 3^e année du primaire en milieu défavorisé apprennent-ils par la lecture?

D'un point de vue théorique, trois recherches retenues (Cartier *et al.*, 2015; De Sève, 2010; Gagnon, 2009) sont basées sur le modèle Apprendre en lisant (Cartier, 2007) et une (Butler *et al.*, 2011) sur le modèle d'apprentissage autorégulé dans des activités complexes (Cartier et Butler, 2016). D'autres recherches s'appuient sur différents modèles d'apprentissage autorégulé dont trois sur le modèle de Zimmerman (2000)(Martin et Kragler, 2012; Obergriesser et Stoeger, 2015; Stoeger *et al.*, 2014). Une autre recherche propose un modèle circulaire où l'élève est au centre et interagit avec le soutien offert (Lepareur et Grangeat, 2017) tout en s'inspirant de travaux sur l'évaluation formative (dont les travaux de Allal et Lehraus, 2006; Mottier Lopez, 2012, 2015). Une recherche (Mägi *et al.*, 2016) s'appuie sur une théorie behavioriste d'autorégulation de l'apprentissage, sans toutefois choisir un modèle et une autre (Williams *et al.*, 2009) ancre son étude dans un modèle d'évaluation d'un programme d'instruction, sans nommer le cadre théorique derrière le programme d'instruction ce qui constitue d'une limite de ces deux études.

D'un point de vue empirique, en interaction avec les contextes proposés, les résultats sur le processus d'APL sont cohérents. En lien avec les émotions et la motivation, certaines recherches, les élèves qui ne montraient pas de signe d'engagement dans la tâche ou d'utilisation active de stratégies étaient moins propices à apprendre en lisant (Butler *et al.*, 2011; De Milliano, Van Gelderen et Slegers, 2016; Stoeger *et al.*, 2014). De plus, le trait d'anxiété chez les élèves est revenu dans trois études de cette recension. Tous semblent s'entendre pour dire que l'anxiété

et le manque d'autorégulation de l'apprentissage sont souvent deux composantes présentes en même temps chez les élèves (Butler et al., 2011; De Sève, 2010; Obergriesser et Stoeger, 2015). Deux de ces résultats provenaient de recherches de grande envergure avec plus ou moins une centaine de participants. Il est donc difficile de dire si l'anxiété vécue par ces élèves était en lien avec l'activité proposée. Toutefois, il est possible de penser que dans l'étude de cas, les élèves anxieux se donnaient des objectifs de performance, tentaient de plaire aux parents et aux enseignants et mentionnaient souvent la gestion du temps (De Sève, 2010). L'hypothèse que certains élèves vivent une anxiété liée aux attentes de performance à l'école (plutôt que d'apprentissage) peut alors être avancée. En relation avec le processus d'APL, les pratiques d'évaluations formatives, dont l'autoévaluation et la co-évaluation, seraient favorables si elles amènent les élèves à se situer et à se positionner en fonction du but à atteindre. (Lepareur et Grangeat, 2017). Ainsi, contextualisées à l'objectif d'apprentissage donné par l'enseignant ou fixé par l'élève, les pratiques évaluatives sont un soutien à l'autorégulation de l'apprentissage et peuvent amener à un ajustement dans le processus cyclique de l'élève.

Du point de vue des aspects méthodologiques, des recherches quantitatives et qualitatives ont été réalisées. En recherche quantitative, il s'agissait de cinq études corrélationnelles (Butler *et al.*, 2011; Mägi *et al.*, 2016; Obergriesser et Stoeger, 2015; Stoeger *et al.*, 2014; Williams *et al.*, 2009) réalisées à partir de résultats obtenus à différents questionnaires validés et d'une étude corrélacionnelle réalisée à partir de réponses d'entrevues préalablement codées (Martin et Kragler, 2012). Ce type de recherche permet de questionner un grand nombre de participants afin d'expliquer une réalité vécue par une multitude de personnes (Fortin, 2010). Cependant, il n'est pas possible de contextualiser cette réalité globale au vécu personnel de chaque individu, comme pour comprendre l'APL d'élèves de 3^e année du primaire en milieu défavorisé. En recherche qualitative, il s'agissait de trois études descriptives (Cartier *et al.*, 2010; Gagnon, 2009; Lepareur et Grangeat, 2017), d'une étude exploratoire (De Sève, 2010) et d'une étude de cas (Cartier *et al.*, 2015). Pour ces études qualitatives, les outils utilisés ont été des entrevues (Gagnon, 2009), des traces des réalisations d'élèves (Cartier *et al.*, 2010, 2015; De Sève, 2010) ainsi que des vidéos de séquences d'enseignement (Lepareur et Grangeat, 2017). Les entrevues et les traces de réalisation ont permis aux chercheurs de collecter des données sur ce que l'élève

fait et pense faire. Les vidéos donnent accès aux actions réalisées par l'enseignant et les élèves en temps réel.

Ces onze recherches montrent des interrelations entre la situation d'APL et le processus d'APL qui sont importantes à considérer. Toutefois aucune ne portait spécifiquement sur l'APL d'élèves de 3^e année du primaire.

2.5. Objectifs spécifiques

Dans ce chapitre, il a été question de l'école en milieu défavorisé et d'une modalité de scolarisation présente dans ces écoles, la classe ordinaire. La classe ordinaire accueille différents élèves, dont certains peuvent avoir des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

Un modèle de référence sur l'APL (Cartier, 2007; Cartier et Butler, 2016) a été présenté. Il comprend différentes composantes du contexte d'APL, de la situation d'APL, du processus d'APL et sur soutien à l'APL. Les critères permettant de juger de la qualité d'une situation d'APL ont été explicités. Finalement, il est important de nuancer que le soutien à l'activité d'APL, qu'il soit à travers les pratiques pédagogiques, à l'intérieur de l'activité, dans l'action ou à travers les pratiques évaluatives vient influencer sur le processus d'APL.

Les différentes recherches dans le domaine illustrent que les élèves qui apprennent par la lecture peuvent avoir de la difficulté à le réaliser en fonction du contexte, de l'activité proposée et du soutien offert.

Dans une approche d'enseignement en APL mise en œuvre auprès d'élèves d'une classe de 3^e année du primaire dans une école en milieu défavorisé, pour comprendre comment les élèves apprennent par la lecture, deux objectifs spécifiques sont retenus :

1. Explorer la présence de divers portraits d'APL chez des élèves d'une classe de 3^e année du primaire
2. Décrire le processus d'APL selon ces divers portraits d'élèves.

CHAPITRE 3
ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Le troisième chapitre présente les aspects méthodologiques permettant d'atteindre les deux objectifs de l'étude, 1) explorer la présence de divers portraits d'APL d'élèves dans une classe de 3^e année du primaire et 2) décrire le processus d'APL selon ces divers portraits d'élèves. Ainsi le contexte de l'étude, le type de recherche, les participants, la démarche de recherche, les outils de la recherche, la méthode de compilation et d'analyse des données et les considérations éthiques sont tour à tour présentés

3.1. Contexte de l'étude

L'étude a été réalisée à partir de données recueillies dans la recherche collaborative menée en 2006-2007 à l'école Jules-Verne par Cartier et Bouchard (2007) dans le cadre du Programme de soutien à l'école montréalaise (MÉQ 2003a). Cette étude visait à évaluer et à ajuster la version 2006-2007 de l'approche d'enseignement en APL, développée et mise en œuvre par une enseignante dans le cadre d'études à la maîtrise au début des années 2000 de la deuxième auteure du rapport. Les objectifs poursuivis consistaient à décrire l'intervention planifiée et mise en place à ce moment sur l'apprentissage par la lecture des élèves par des enseignants de deuxième et de troisième cycles du primaire et à décrire l'engagement de ces élèves dans la situation d'APL. L'approche d'enseignement en APL a été planifiée et mise en œuvre de façon similaire aux 2^e et 3^e cycles du primaire.

Le type de recherche retenu dans la présente étude est l'étude de cas (Yin, 2014). De manière générale, l'étude de cas « offre un cadre de recherche qui permet de coordonner et d'interpréter diverses formes de données pour comprendre ce processus complexe, dynamique, et contextualisé » (Cartier et Butler, 2016, p. 50). Selon Yin (2014), « une étude de cas est une étude empirique qui recherche un phénomène contemporain (le cas) en détail dans le contexte réel, surtout en considérant les limites entre le cas et le contexte » (Yin, 2014, p. 16). Dans le domaine de l'éducation, l'étude de cas « permet de faire vivre l'expérience de la vie quotidienne dans la classe ainsi que les différentes situations auxquelles les enseignants et les élèves font face dans les classes. L'étude de cas transmet aussi la richesse et la complexité de la vie scolaire, d'une façon qu'aucune autre méthode de science sociale peut le faire » (Traduction libre, Yin, 2005, p. 4).

Ce type de recherche permet d'étudier en profondeur le processus complexe et dynamique d'APL d'élèves dans une classe de primaire à partir de divers aspects contextuels, tels que la situation d'APL et le soutien de l'enseignante (Cartier et Butler, 2016). En effet, le lien important entre le contexte (la situation d'APL) et le processus d'APL a préalablement été démontré (Cartier *et al.*, 2010). De plus, l'étude de cas peut permettre de saisir un événement selon une perspective de temporalité (Yin, 2014). Ici, la temporalité est un aspect important à étudier afin de décrire une séquence de tâches réalisées dans une activité mise en œuvre dans une certaine période de temps. Cela permet de décrire dans le détail le processus d'apprentissage de l'élève dans la variété des tâches de lecture, d'autorégulation de l'apprentissage et d'apprentissage en tant que tel (Cartier et Butler, 2016). Ce choix va dans le sens de l'étude de Cartier *et al.* (2015) qui cherchait à comprendre le lien entre les activités d'APL en histoire et les réponses des élèves, de façon à respecter la temporalité de la réalisation de l'APL (Cartier *et al.*, 2015). Il en est de même pour l'étude de Lepareur et Grangeat (2017) qui cherchait à décrire les pratiques de soutien dans une période de cours. Dans la présente étude, l'approche d'enseignement d'APL a été planifiée sur quatre semaines, en tenant compte de la temporalité.

Plus particulièrement, la présente recherche repose sur l'étude de cas multiples (Stake, 2013; Yin, 2014), ce qui permet d'obtenir de la variété dans les données et l'opportunité de réaliser des analyses plus complètes (Stake, 2013). Stake (2013) propose d'ailleurs de réaliser l'étude de quatre à dix cas dans un tel type d'étude afin de représenter suffisamment les différentes interactions possibles entre les personnes et le contexte.

3.2. Participants

Les participants de l'étude proviennent d'une classe de l'école primaire Jules-Verne qui a participé à l'étude de 2006-2007 (Cartier *et al.*, 2010). La classe retenue a été sélectionnée à partir de la méthode des choix raisonnés (Beaud, 2016). Les critères de sélection de la classe ont été : 1) être de 3^e année, 2) avoir des dossiers d'APL conservés par l'équipe de recherche et 3) avoir 10 dossiers d'APL et plus complétés par les élèves⁵.

⁵ Lors de l'étude de 2006-2007, la moitié des dossiers d'APL des élèves par classe, sélectionnés au hasard, ont été photocopiés pour constituer la banque de données.

Parmi les cinq classes de 3^e année pour lesquelles l'équipe de recherche a conservé des dossiers d'apprentissage, la classe sélectionnée pour l'étude est celle de l'enseignante Véronique⁶. Au moment de l'étude, Véronique cumulait un certain nombre d'années d'expérience en enseignement⁷ et elle participait au projet sur l'APL depuis 2 ans. Douze dossiers d'élèves sur les 24 élèves de la classe étaient disponibles pour l'étude. De ces 12 élèves (G : 5 ; F : 7), quatre étaient considérés en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage par l'école (G :3 ; F :1). Le tableau I présente les informations sociodémographiques sur les élèves.

Tableau I – Informations sociodémographiques des élèves

Élèves ⁸	Genre	Âge	Langue parlée le plus souvent à la maison	Difficulté d'apprentissage identifiée par l'école
Jérémy	G	8	Français	-
Éliot	G	9	Anglais	Oui
Emma	F	8	Créole	-
Camille	F	8	Français	-
Ève	F	8	Français	-
Laurence	F	8	Français	-
Gabriel	G	8	Français	-
Samuel	G	8	Français	Oui
Rosalie	F	8	Créole	-
Florence	F	9	Français	-
Marco	G	8	Espagnol	Oui
Jasmine	F	8	Espagnol	Oui

Pour répondre au deuxième objectif de l'étude, qui consiste à décrire le processus d'APL, quatre participants ont été sélectionnés pour représenter les portraits qui ont émergé à l'objectif 1 (Stake, 2013; Yin, 2014). Les critères de sélection (Beaud, 2014) étaient : 1) faire partie d'un groupe de portrait d'élève différent 2) bien illustrer l'ensemble des autres cas (Stake, 1995, 2013) et 3) ne pas avoir plus de deux documents manquants dans le dossier d'apprentissage. En ce qui a trait au deuxième critère, il est basé sur une question de sélection de cas posée par Stake « Quel cas permet la compréhension du portrait? » (Traduction libre Stake, 2013, p. 11).

⁶ Nom fictif donné pour préserver l'anonymat.

⁷ À un questionnaire portant sur l'expérience en enseignement, elle a coché la case : « avoir entre 6 et 10 ans d'expérience »

⁸ Noms fictifs donnés pour préserver l'anonymat.

3.3. Démarche de la recherche et approche d'enseignement d'APL

Cette partie traite de la démarche de la recherche et de l'approche d'enseignement d'APL.

La démarche de la recherche qui sert de référence à la présente étude a été réalisée en cinq étapes entre septembre 2006 et décembre 2007 (voir tableau II). C'est au cours de ces étapes que l'approche d'enseignement d'APL a été construite et que sa qualité a été analysée en cohérence avec le modèle de Cartier (2007).

Tableau II : Résumé des cinq étapes de la recherche

Étape	1	2	3	4	5
Objectif	Introduction au projet	Planification des projets d'APL	Mise œuvre de l'approche d'enseignement en APL dans les classes	Évaluation des élèves	Activité de maintien et de bilan
Outils collectés	N.A.	Verbatim de la planification des enseignants	Dossier d'APL des élèves	Cote en lecture dans le bulletin	N.A.

La présente étude repose sur les deuxième et troisième étapes qui ont permis de mettre en œuvre l'approche d'enseignement en APL dans les classes.

Lors de la deuxième étape les projets ont été planifiés, par cycle, par les groupes d'enseignants en collaboration avec l'enseignante ressource. Lors de la troisième étape, la réalisation des projets, les élèves ont fait les quatre cycles d'APL qui composaient l'activité d'APL.

3.3.1. Mise en œuvre de l'approche d'enseignement en APL

L'approche d'enseignement en APL comportait une activité d'APL réalisée en sciences et qui traitait du sujet de la survie des différents mammifères du Canada dans leur écosystème. La situation d'APL est introduite dans le Tableau III qui suit. Dans cette situation, les élèves devaient apprendre sur la survie de quatre différents mammifères du Canada dans leur écosystème afin de présenter une affiche.

Lors de l'étude principale, la qualité de l'activité d'APL présentée aux élèves a été analysée (Cartier et Bouchard, 2007) à partir des critères de qualité (Cartier, 2007) tels que présentés dans le cadre théorique de l'étude.

Tableau VI Description de la situation d'APL : Apprendre sur la survie des différents mammifères du Canada dans leur écosystème (Cartier et Bouchard, 2007)

Domaines d'apprentissage sollicités	<p>Sciences et technologies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique <p>Français, langue d'enseignement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire des textes variés • Écrire des textes variés • Communiquer oralement
Objectif d'apprentissage	Apprendre sur la survie des différents mammifères du Canada dans leur écosystème
Critères de performance	<p>Sur la compétence à lire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les stratégies sont bonnes et utilisées de façon efficace • L'élève est en mesure d'expliquer sa démarche d'apprentissage <p>Sur les domaines d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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
Description de l'activité	<p>L'élève devait choisir entre quatre choix de mammifères et un milieu naturel : 1) Rives et eau salée : Morse, Béluga, Phoque du Groenland et Narval; 2) Rives et eau douce : Rat musqué, Castor, Loutre et Vison d'Amérique; 3) Toundra arctique : Renard arctique, Ours blanc, Lemming variable et Lièvre arctique; 4) Forêts et prairies #1 : Belette pygmée, Hermine, Loup et Coyote; 5) Forêt et prairies #2 : Orignal, Caribou des bois, Ours noir et Lynx du Canada.</p> <p>L'élève a à ;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. lire le texte, 2. choisir et mettre en œuvre une stratégie cognitive (Tableau, toile d'araignée ou dessin) 3. répondre à trois questions (résumer, élaborer, justifier). 4. autoévaluer son travail 5. planifier les stratégies qu'il met en œuvre. <p>La production finale consistait à présenter une affiche.</p>
Textes lus	Un texte par mammifère (4 textes d'environ 2 pages chacun).

L'activité d'APL a été analysée par Cartier et Bouchard (2007). Cette activité est pertinente pour faire lire les élèves puisqu'elle leur a demandé de lire de manière individuelle (quatre textes sur les mammifères). Elle avait par ailleurs une pertinence pour faire apprendre puisqu'elle leur demandait de faire des liens entre plusieurs éléments d'informations, par exemple en remplissant des tableaux ou des cartes conceptuelles (toile d'araignée) et en répondant à des questions d'ordre réflexif (Cartier et Bouchard, 2007).

Le rapport de recherche conclut aussi que l'activité proposée respectait presque tous les critères d'une activité complexe (Cartier et Bouchard, 2007). En effet, l'activité poursuivait plusieurs buts, dont ceux de lire et d'écrire des textes variés (MÉLS, 2006). De plus, les tâches se déroulaient sur plusieurs périodes de cours, durant dix semaines et elles proposaient différentes façons de traiter l'information (faire un tableau, une toile d'araignée ou un dessin) et de réfléchir à leur processus d'apprentissage; les différents textes lus permettaient de couvrir l'ensemble des sujets traités et finalement, les élèves étaient amenés à présenter leur projet dans un kiosque (Cartier et Bouchard, 2007).

L'activité Apprendre sur la survie des différents mammifères du Canada dans leur écosystème respecte plusieurs critères reconnus comme ayant un caractère motivant pour les élèves (Cartier et Bouchard, 2007). L'activité permettait aux élèves de choisir un écosystème à traiter dans leur projet en fonction de leurs intérêts et les tâches étaient diversifiées (par exemple ils pouvaient choisir leur écosystème et leur stratégie d'organisation). Comme les différentes questions demandaient aux élèves de réagir et de se positionner par rapport à la problématique, l'activité offrait un certain défi aux élèves (Cartier et Bouchard, 2007). Elle leur a aussi demandé de réaliser une production authentique (kiosque de présentation), à effectuer un effort cognitif, à faire des choix et à collaborer avec leurs pairs. Finalement l'activité d'APL était de nature interdisciplinaire et les consignes données aux élèves étaient claires (Cartier et Bouchard, 2007).

Les élèves devaient lire un texte par semaine et ils devaient remplir hebdomadairement leur dossier d'apprentissage qui comprenait la série de tâche de soutien à l'APL à réaliser (Cartier et Bouchard, 2007).

En classe, différents soutiens ont été offerts aux élèves (enseignement explicite, affiches de rappel de stratégies, etc.). Dans le cas présent, le soutien pris en compte est celui offert à partir d'une séquence de tâches (voir la figure 2) réalisées durant une phase d'introduction, une phase de réalisation (sur quatre semaines, répétée quatre fois) et une phase d'évaluation. Les différentes tâches sont décrites dans les outils de la recherche.

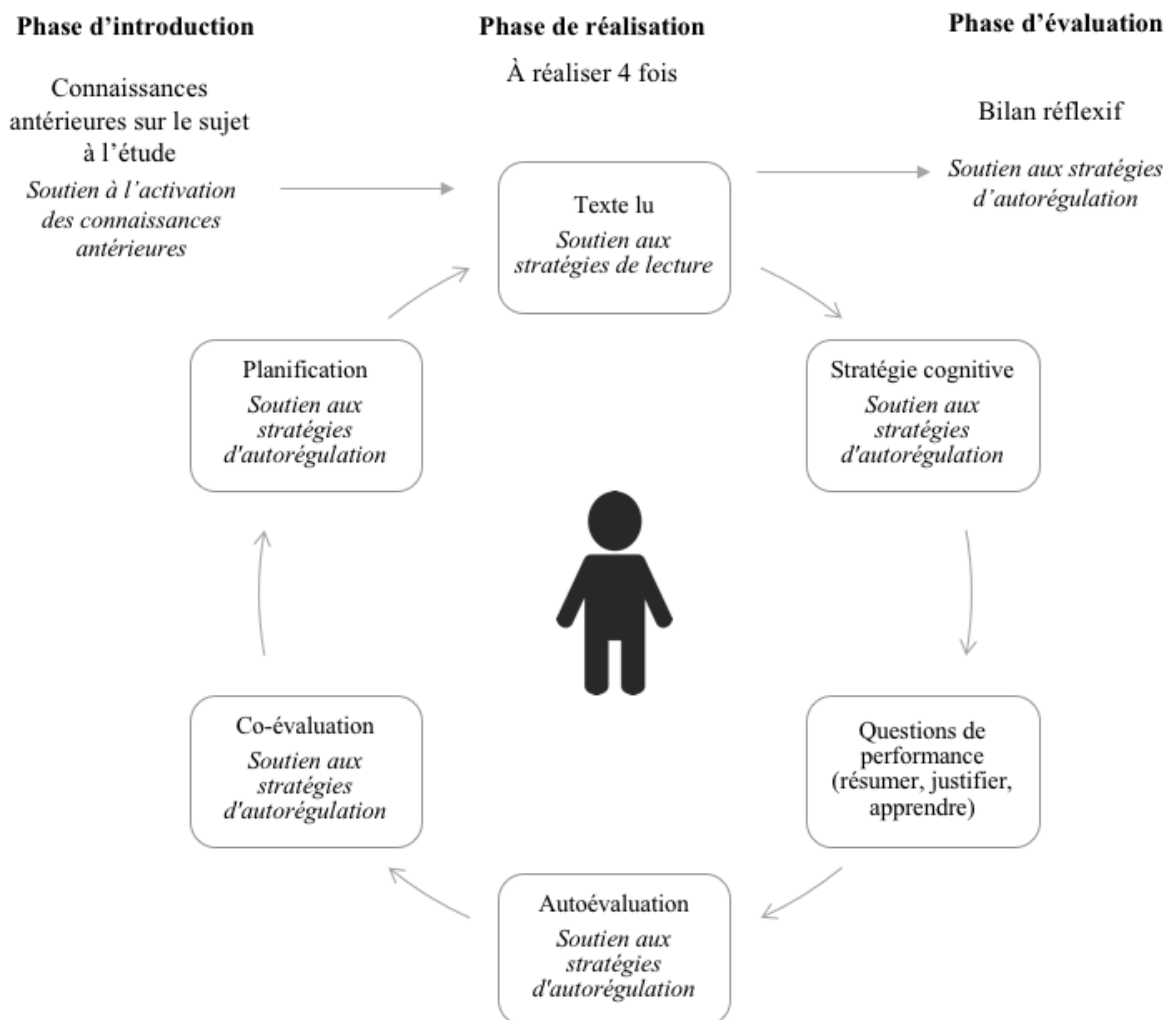


Figure 2 : L'approche d'enseignement en APL et le soutien offert⁹

⁹ Ce qui est en italique dans la figure représente le soutien offert à l'élève dans chacune des tâches associées.

3.4. Outils de la recherche

Différents outils ont été utilisés pour réaliser la recherche : le verbatim transcrit de l'enregistrement audio de la rencontre de planification, la planification détaillée, la situation d'APL et le dossier d'apprentissage des élèves. Le tableau III compile les outils de la recherche, le nombre et les dimensions retenues de même qu'un exemple de chacun.

Tableau III : Compilation des outils de la recherche le nombre et les dimensions retenues et un exemple de chacun

Outils de collecte	Nb	Dimensions	Exemples de questions ou d'énoncés
Connaissances antérieures sur le sujet à l'étude	2	Connaissances antérieures sur le sujet à l'étude	Mes connaissances antérieures sur.....
		Motivation et émotion	Je veux apprendre...
Textes lus	1	Stratégies cognitive	Tous les élèves doivent utiliser la stratégie du mot-clé lors de la lecture des textes
Stratégies cognitives	1	Stratégies cognitives	Tous les élèves mettent en œuvre, contrôlent et ajustent leurs stratégies cognitives
Question de performance (résumer)	1	Performance	Réponses des élèves aux questions
Question de performance (justifier)	1	Performance	Réponses des élèves aux questions
Question de performance (apprendre)	1	Performance	Réponses des élèves aux questions
Autoévaluation	3	Motivation et émotion	Qu'est ce que j'ai réussi?
		Stratégies d'autorégulation	La semaine prochaine je vais (garder ou changer) ma stratégie parce que ...
Évaluation	1	Performance	Note sur 5
			Commentaires de l'enseignante
Co-évaluation	1	Stratégies d'autorégulation	La semaine passée j'ai obtenu...
Planification	1	Stratégie d'autorégulation	Cette semaine je décide de garder / changer de stratégie cognitive parce que...
Bilan réflexif	2	Émotion	Je suis (très fier / fier / déçu) de l'évolution de mes performances...
		Stratégies d'autorégulation	Ce que j'ai appris sur moi ...

3.4.1. Verbatim de la planification et planification détaillée

Le verbatim de la planification comporte 67 pages. Il est possible d'y lire les discussions que les enseignantes de 3^e année du primaire ont eu en écrivant la planification détaillée. Elles y mentionnent entre autres les objectifs d'apprentissage, les critères d'évaluation et leurs attentes envers les élèves.

La planification détaillée des enseignantes a été produite pendant et après la rencontre de planification. Un soutien a été planifié à travers différentes tâches réflexives décrites plus bas.

3.4.2. Dossier d'apprentissage

Le dossier d'apprentissage des élèves comportait des tâches qui visaient à soutenir l'APL des élèves. Ces tâches demandaient aux élèves de lire, d'autoréguler leur apprentissage et d'apprendre (Cartier et Bouchard, 2007). L'annexe 2 présente des extraits du dossier d'apprentissage.

3.4.2.1. Tâches pour mobiliser ses connaissances antérieures

La tâche de mobilisation de connaissances antérieures était à remplir une fois par les élèves au début du projet et portait sur la thématique à l'étude (les mammifères et l'adaptation dans leur écosystème) (Cartier et Bouchard, 2007). Dans la tâche réalisée par les élèves, il est possible d'observer les connaissances écrites par les élèves et leur pertinence avec le sujet à l'étude.

3.4.2.2. Tâche de recourir au mot-clé lors de la lecture de texte

Un texte par semaine était lu par les élèves en vue de répondre aux trois questions de performance. Lors de la lecture de textes, l'enseignante demandait aux élèves d'utiliser la stratégie cognitive du mot-clé afin de sélectionner l'information importante (Cartier et Bouchard, 2007). Dans le texte de format papier inséré dans le dossier d'apprentissage, il est possible d'observer la présence ou non de mots clés et leur pertinence avec la tâche de performance à produire.

3.4.2.3. Tâches de mise en œuvre d'une stratégie cognitive

Les élèves pouvaient choisir entre trois stratégies différentes (tableau, dessin, toile d'araignée). Ils devaient y consigner l'information importante tirée des textes lus. Dans la stratégie de format papier insérée dans le dossier d'apprentissage, il est possible d'observer les informations consignées, leur organisation et leur pertinence avec la tâche de performance à produire.

3.4.2.4. Tâches de planification des stratégies cognitives

La planification était réalisée lors de la deuxième, troisième et quatrième semaine. Les élèves devaient identifier la stratégie utilisée lors de la semaine précédente et choisir de la garder ou de la changer. Ils devaient ensuite justifier leur choix. Dans la planification de format papier insérée dans le dossier d'apprentissage, il est possible d'observer la cohérence entre le choix des élèves, l'évaluation et les commentaires de l'enseignante.

3.4.2.5. Tâche de performance

La tâche de performance était composée de trois questions à répondre. La première question leur demandait de résumer l'information. La deuxième question leur demandait de se positionner, et donc, de faire des liens avec les connaissances antérieures et de traiter l'information et la troisième question leur demandait de justifier et de faire des liens entre les informations sur le mammifère et sur son écosystème (Cartier et Bouchard, 2007). Dans les réponses des élèves de format papier insérées dans le dossier d'apprentissage, il est possible d'observer la performance des élèves à ces trois questions.

3.4.2.6. Tâches pour contrôler l'APL

La tâche pour contrôler l'APL était composée de l'autoévaluation. À la fin de chacune des séquences, les élèves autoévaluaient leur performance en fonction de cinq critères et justifiaient leur choix. (Cartier et Bouchard, 2007). Un bilan réflexif a également été réalisé à la fin de l'activité. Dans l'autoévaluation et le bilan réflexif de format papier inséré dans le dossier d'apprentissage, il est possible d'observer la cohérence entre la note attribuée par l'élève, la justification donnée et la performance réalisée.

De plus, une évaluation formative sous forme de commentaires leur était donnée par l'enseignante à chaque séquence de tâche. Par la suite, ils confrontaient leur autoévaluation avec celle donnée par l'enseignante. Dans le dossier d'apprentissage, il est possible d'observer les commentaires de l'enseignante.

3.5. Méthodes de compilation et d'analyse des données

Pour mieux comprendre le processus d'APL, une compilation chronologique sur les quatre semaines de la situation d'APL a été réalisée en s'inspirant des travaux de Lepareur et Grangeat (2017). Les tâches retenues pour l'analyse sont les suivantes : connaissances antérieures sur le sujet à l'étude, texte lu, stratégie cognitive, questions de performance (résumer, justifier et apprendre), autoévaluation, évaluation de l'enseignante, co-évaluation, planification et bilan réflexif.

En ce qui concerne la chronologie des tâches, l'ordre dans lequel les tâches se sont déroulées en classe a été considéré. Il est donc possible de décrire la façon dont les élèves s'engagent dans chacune de ces tâches visant à soutenir leur processus d'APL (voir la figure 2) (Cartier, 2007; Lepareur et Grangeat, 2017). Les données ont été compilées dans un fichier Excel retraçant la chronologie de chaque cas (voir la figure 3) et ce, de façon à respecter et à distinguer toutes les tâches vécues en fonction du déroulement de l'activité.

Composantes	4 CYCLES D'APL																																			
	Mammifère 1								Mammifère 2								Mammifère 3								Mammifère 4											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	11
Connaissances et expériences du sujet et de l'activité	1																																			
Motivation									9									9									9									
Interprétation des exigences de l'activité																																				
Objectifs poursuivis																																				
Stratégies d'autorégulation de l'apprentissage																																				11
Mise en œuvre des stratégies cognitives																																				
Émotions																																				
Performance																																				

Figure 3 : Compilation et analyse des données

Légende de la tâche correspondante :

- | | |
|----|--|
| 1 | Connaissances antérieures sur le sujet à l'étude |
| 2 | Texte lu |
| 3 | Stratégie cognitive |
| 4 | Question de performance (résumer) |
| 5 | Question de performance (justifier) |
| 6 | Question de performance (élaborer) |
| 7 | Autoévaluation |
| 8 | Évaluation de l'enseignante |
| 9 | Co-évaluation |
| 10 | Planification |
| 11 | Bilan réflexif |

Pour ce qui est de la qualité de la réalisation de chacune des tâches, trois niveaux de qualité ont été identifiés. Les trois niveaux de qualité ont été déterminés en triangulant les informations obtenues aux verbatims de la rencontre de planification des enseignants de 3^e année du primaire, à la planification écrite des enseignants, et au dossier d'apprentissage (consignes des tâches et commentaires et évaluations de l'enseignante) (Stake, 2013). La réalisation de grande qualité a été identifiée par une teinte foncée, la teinte moyenne représentant une réalisation de moyenne qualité et la teinte pâle était utilisée pour une réalisation de faible qualité. L'ensemble des critères est présenté dans la grille d'analyse (Tableau V). Par exemple, la qualité de la « performance » à la tâche d'apprentissage a été analysée en compilant l'information obtenue à la réponse à la 3^e question du dossier d'apprentissage « Est-il facile pour ton mammifère de survivre dans son écosystème ? » pour laquelle l'élève avait à faire des liens entre les caractéristiques du mammifère et son écosystème. De plus, dans le verbatim de la rencontre de planification, les enseignantes mentionnaient que trois éléments étaient essentiels à prendre en compte pour que le mammifère assure sa survie : se nourrir, se loger et se déplacer. Enfin, les commentaires laissés par l'enseignante dans ce type de tâches précisaient « *trois raisons* ». Ainsi, pour obtenir la teinte foncée, la réponse devait comprendre trois caractéristiques et plus du mammifère en lien avec son écosystème.

Il est important de noter que la teinte pâle (lignée) réfère souvent à « aucune trace ». Cette teinte a été donnée uniquement si la feuille était présente dans le dossier de l'élève, mais qu'aucune trace n'y était. Dans le cas où il y avait un document manquant, la case n'a simplement pas été remplie afin de ne pas biaiser les résultats. De plus, si des composantes qui n'avaient pas été planifiées dans la grille d'analyse pouvaient s'observer dans un cas d'élève, l'ajout a été fait. Par exemple, un élève avait fait des gros traits de crayons en forme de « X » et de barbeaux sur l'évaluation de l'enseignante : la teinte pâle a été ajoutée dans la composante « émotions » puisque ses traces témoignaient d'une réaction affective négative.

Tableau V : Grille d'analyse¹⁰

#	Élément dans la planification de l'enseignante	Composante(s) liée(s)			
1	Connaissances antérieures sur le sujet à l'étude	Connaissances et expériences du sujet et de l'activité	L'élève écrit des connaissances sur au moins deux mammifères	L'élève écrit des connaissances sur moins de deux mammifères	Aucune trace
2	Texte lu	Mise en œuvre des stratégies cognitives	L'élève utilise au moins une stratégie sur l'ensemble du texte	L'élève utilise au moins une stratégie sur une partie du texte	Aucune trace
3	Stratégie cognitive	Mise en œuvre des stratégies cognitives	L'élève résume et classe les informations importantes	L'élève résume ou classe les informations importantes	Aucune trace
4	Question de performance (résumer)	Performance	L'élève écrit 3 types d'informations et plus	L'élève écrit 2 types d'information et moins	Aucune trace
5	Question de performance (justifier)	Performance	L'élève justifie sa réponse en réaction à la question	L'élève justifie plus ou moins sa réponse en réaction à la question	Aucune trace
6	Question de performance (élaborer)	Performance	L'élève écrit au moins 3 caractéristiques du mammifère en lien avec l'écosystème	L'élève écrit moins de 3 caractéristiques du mammifère plus ou moins en lien avec l'écosystème	Aucune trace
7	Autoévaluation	Stratégies d'autorégulation de l'apprentissage	L'élève s'autoévalue et justifie de façon cohérente avec la réalisation de sa tâche	L'élève s'autoévalue et justifie de façon plus ou moins cohérente avec la réalisation de sa tâche	Aucune trace
8	Évaluation de l'enseignante	Performance	N. A.	N. A.	N.A.
9	Co-évaluation	Motivation (<i>perception de compétence</i>)	L'élève évalue que c'est une bonne performance	L'élève évalue que c'est une moyenne performance	L'élève évalue que c'est une mauvaise performance

¹⁰ Grille construite à partir des travaux antérieurs de Cartier (Cartier, 2007; Cartier et Bouchard, 2007; Cartier et al., 2010) en cohérence avec le modèle d'APL (Cartier, 2007)

10	Planification	Stratégies d'autorégulation de l'apprentissage	L'élève choisit la stratégie à mettre en œuvre et le choix de garder ou non la stratégie est en lien avec la performance	L'élève choisit la stratégie à mettre en œuvre et le choix de garder ou non la stratégie est plus ou moins en lien avec la performance	L'élève ne choisit pas ou le choix de garder ou non la stratégie n'est pas en lien avec la performance Ou aucune trace
11	Bilan réflexif	Stratégies d'autorégulation de l'apprentissage	L'élève décrit beaucoup ce qu'il a appris sur lui-même	L'élève décrit un peu ce qu'il a appris sur lui-même	Aucune trace
		Motivation (<i>perception de compétence</i>)	L'élève se dit très fier	L'élève se dit fier	L'élève se dit déçu

Pour répondre au premier objectif de l'étude (explorer la présence de divers portraits d'APL d'élèves dans une classe de 3^e année du primaire), une analyse thématique a été faite des portraits d'APL (Van der Maren, 2014). Chaque dossier a été observé et chaque composante a été codée d'une des trois teintes en fonction de la grille d'analyse à l'intérieur de la figure (tableau V). Les portraits ont ensuite été explorés en fonction des figures produites par les analyses afin d'identifier des portraits qui se ressemblaient.

Pour répondre au deuxième objectif (décrire le processus d'APL de ces élèves selon les divers portraits), une analyse descriptive de certains élèves illustrant les portraits est présentée (Yin, 2014). Tous les éléments observables ont d'abord été transcrits, autant ce que l'élève a écrit ou fait dans son dossier que les commentaires de l'enseignante. Par la suite, seulement les éléments permettant de décrire l'ensemble du portrait ont été conservés en vue de répondre à une question posée par Stake « Qu'est-ce qui peut être appris ici qu'un lecteur a besoin de savoir ? » (Stake, 2013, p. 11).

Cette recherche satisfait des critères de qualité. Une procédure de validation interjuge a été réalisée sur deux dossiers d'élèves avec une assistante de recherche de l'équipe de recherche sur les difficultés d'apprentissage et sur l'APL. Un degré d'accord de 90% et de 95% a été obtenu,

ce qui témoigne de la stabilité dans le recours aux méthodes de codification et d'analyse des données (Fortin, 2010).

3.6. Considérations éthiques

Afin de répondre aux exigences éthiques de la recherche en éducation, ce projet a été approuvé par le comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal¹¹. La recherche principale menée en 2006-2007 avait préalablement obtenu un certificat éthique. Ainsi, les parents avaient été informés que l'activité faite en classe faisait partie de la planification de l'enseignante et que tous les élèves avaient à lire des textes pour apprendre sur les mammifères et leur survie dans leur écosystème. Ces parents ont pu choisir si le dossier des traces des élèves à cette activité allait être photocopié pour servir à des fins de recherche. Les parents des élèves acceptant de participer à la recherche ont rempli et signé le formulaire de consentement et toutes les traces permettant d'identifier les élèves ont été supprimées.

¹¹ Numéro du certificat éthique : CPER-17-050-D

CHAPITRE 4
RÉSULTATS ET DISCUSSION

Afin de répondre aux deux objectifs de l'étude 1) explorer la présence de divers portraits d'APL chez des élèves d'une classe de 3^e année du primaire et 2) décrire le processus d'APL selon ces portraits, le chapitre 4 présentera et discutera les résultats de l'étude.

Quatre portraits d'APL des élèves dans la situation d'APL en sciences à l'école Jules-Verne se regroupant autour de trois critères (actifs ; métacognitifs ; performant) ont été identifiés dans les résultats. Ce chapitre présentera ces quatre portraits, chacun étant illustré d'un cas d'élève, ce qui permettra de répondre de manière intégrée aux deux objectifs de l'étude. Une discussion sur les quatre portraits et cas d'élèves sera présentée à la fin de ce chapitre.

Portraits du processus d'APL dans la situation d'APL en sciences à l'école Jules-Verne :

1. Portrait d'élèves actifs, métacognitifs et performants dès le début de la situation d'APL (Florence, Samuel, Gabriel)
2. Portrait d'élèves actifs qui deviennent plus ou moins métacognitifs et performants pendant la situation d'APL (Laurence, Ève, Jasmine, Jérémy)
3. Portrait d'élèves actifs, non métacognitifs et non performants (Rosalie, Marco, Camille)
4. Portrait d'élèves plus ou moins actifs, non métacognitifs et non performants (Éliot, Emma)

4.1. Portrait d'élèves actifs, métacognitifs et performants dès le début de la situation d'APL en sciences à l'école Jules-Verne

Les résultats obtenus auprès des élèves qui ont réalisé la situation d'APL en sciences à l'école Jules-Verne permettent d'identifier un premier portrait du processus d'APL dans la réalisation des tâches (voir la figure 4). Ce portrait est partagé par trois élèves Florence, Samuel et Gabriel. Il est à noter que Samuel¹² était identifié en difficulté par l'école.

Ce portrait repose sur les caractéristiques suivantes : être actif, être métacognitif et être performant dans la réalisation des tâches dès le début de la situation d'APL.

¹² Aucune trace dans le dossier de l'élève ou notes dans les documents de l'enseignante ne permet de dire s'il a obtenu un soutien spécifique de la part de l'enseignante ou de l'orthopédagogue de l'école lors de la réalisation de cette situation d'APL.

Dès la première semaine de réalisation de la situation d'APL, ces élèves ont démontré un engagement actif et métacognitif dans les diverses tâches à réaliser. Dans leur dossier d'apprentissage, ils ont répondu aux tâches suivantes avec qualité et avec un lien fort de cohérence entre elles : 1) leurs connaissances antérieures sur les mammifères à l'étude (outil *connaissances antérieures sur le sujet à l'étude*); 2) leur planification de deux stratégies cognitives (outil *planification*), 3) les textes lus et des mots-clés surlignés (outil *texte lu*), 4) leur mise en œuvre de deux stratégies cognitives (outil *stratégie cognitive*), 4) leur autoévaluation et co-évaluation des stratégies cognitives en lien avec la performance attribuée par l'enseignante (outil *autoévaluation, co-évaluation*) et 5) leur réflexion finale (outil *bilan réflexif*).

Ces élèves étaient performants. Ils ont répondu aux trois questions de performance en écrivant au moins trois types d'information, en justifiant leurs réponses et en faisant des liens entre les caractéristiques du mammifère et son écosystème. L'enseignante leur a attribué la note 4/5.

Pendant les quatre semaines de la situation d'APL, un seul ajustement mineur a eu lieu pour ces trois élèves. Lors de la deuxième semaine de réalisation de la situation d'APL, plutôt que de poursuivre la mise en œuvre de deux stratégies cognitives, comme lors de la première semaine, ils ont planifié et mis en œuvre l'une des deux, celle qu'ils avaient trouvé être la plus utile. Lors des semaines trois et quatre, ils ont conservé la même stratégie cognitive et leurs performances sont demeurées très bonnes.

Les notes de Gabriel portent à croire qu'il a eu un peu plus de difficulté que les autres élèves présentant ce portrait lors des tâches de performance. Toutefois, selon les critères préalablement établis, il était performant puisque ses liens entre les éléments d'information étaient présents. Il était en mesure de très bien planifier, même si à deux reprises son autoévaluation était plus ou moins cohérente avec la réalisation des tâches.

4.1.1. Exemple de Florence

L'exemple de Florence a été retenu parce qu'il illustre bien l'ensemble des autres cas (Stake, 2013) et qu'elle n'avait pas de documents manquants dans son dossier (Voir figure 4)

Composantes	4 CYCLES D'APL																	
	1	Mammifère 1				Mammifère 2				Mammifère 3				Mammifère 4				11
Connaissances et expériences du sujet et de l'activité																		
Motivation																		
Interprétation des exigences de l'activité																		
Objectifs poursuivis																		
Stratégies d'autorégulation de l'apprentissage																		
Mise en œuvre des stratégies cognitives																		
Émotions																		
Performance																		

Figure 5 : Portait de Florence, une élève active, métacognitive et performante dès le début de la situation d'APL

À la tâche lui demandant d'inscrire ses connaissances antérieures sur le sujet à l'étude, Florence a inscrit la description physique de trois des quatre mammifères de l'écosystème choisi : « l'ours polaire est blanc », « l'ours polaire est carnivore » le renard « mange le lemming » (outil *connaissances antérieures sur le sujet à l'étude*).

Lors de la première semaine de l'approche d'enseignement en APL, à la tâche lui demandant de planifier la stratégie cognitive à utiliser, Florence a planifié deux stratégies cognitives : toile d'araignée et tableau (outil *planification*). La toile d'araignée était divisée en quatre aspects (habitat, nourriture, description, ennemis) et le tableau comprenait les mêmes informations que la toile d'araignée (outil *stratégie cognitive*). À la tâche de performance, Florence a réussi en fonction des critères préalablement établis. À la tâche lui demandant de s'autoévaluer, Florence s'est donné une note de 4/5 : « J'ai lu le texte sur le renard arctique. J'ai surligné les informations importantes dans le texte. J'ai fait un tableau de mots-clés et une toile d'araignée. J'ai cherché des informations à la bibliothèque sur mon mammifère » (outil *autoévaluation*). L'enseignante Véronique lui donne aussi une note de 4/5 en lui écrivant : « Beau travail. Attention à la structure de phrase pour que je comprenne bien tes réponses » (outil *évaluation*).

La réponse produite par Florence à cette première autoévaluation démontre un lien de cohérence forte entre le texte lu et surligné, les deux stratégies cognitives utilisées et la performance

réalisée puisqu'elle identifie les éléments qui lui ont permis de bien réussir lors de cette première semaine. Dans les trois semaines qui suivent, les traces dans le dossier de Florence témoignent de ce lien de cohérence entre la planification de ses stratégies cognitives, la réalisation des activités, ses autoévaluations et la performance attribuée par l'enseignante.

À la fin de la situation d'APL, après quatre répétitions de cette séquence de tâches, Florence remplit son bilan et coche la case « très fière » de l'évolution de ses performances : « Pourquoi? J'ai fait ce qui était demandé et j'ai eu un bon résultat et une bonne note. » (outil *Bilan réflexif*). Elle écrit également : « J'ai appris des choses sur des mammifères de la toundra arctique, j'ai appris que je savais bien lire et que je savais surligner les mots-clés et après les mettre dans le tableau » (outil *Bilan réflexif*).

4.1.2. Discussion

Le portrait des élèves « actif et efficace » dès le début de la situation d'APL va dans le même sens que des recherches au primaire (Mägi *et al.*, 2016) et au secondaire (Butler *et al.*, 2011) qui ont montré que certains élèves rapportaient s'engager activement dans l'activité. Par exemple, le portrait est semblable à celui « actively engaged » identifié par Butler *et al* (2011). Ce portrait est aussi semblable à celui nommé « excellent self-regulation » de Mägi, Männamaa et Kikas (2016). Les auteurs avaient identifié que les élèves qui planifiaient bien les tâches étaient plus engagés tout au long de leur processus d'apprentissage.

Dans le cas présent, l'activité d'APL se déroulait sur quatre semaines et le soutien aux diverses composantes du processus d'APL était planifiées à travers diverses tâches qui revenaient chaque semaine. En lien avec le modèle théorique, la présence de connaissances antérieures sur le sujet traité, ici en sciences, chez ces élèves et leur mobilisation au moment de débiter l'activité pourrait contribuer à expliquer la façon dont ils se sont engagés dans cet APL. L'approche d'enseignement semble avoir soutenu l'APL de ces trois élèves, notamment dans la mise en œuvre des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage de planification et d'autoévaluation et de stratégies cognitives d'organisation.

4.2. Portrait d'élèves actifs qui deviennent plus ou moins métacognitifs et performants pendant la situation d'APL

Les résultats obtenus auprès des élèves qui ont réalisé la situation d'APL en sciences à l'école Jules-Verne permettent d'identifier un deuxième portrait du processus d'APL dans la réalisation des tâches (voir la figure 5). Ce portrait est partagé par quatre élèves : Laurence, Ève, Jasmine et Jérémy. Jasmine¹³, était identifiée en difficulté par l'école et la langue qu'elle parle le plus souvent à la maison est l'espagnol. Par ailleurs, il est mentionné dans le dossier d'apprentissage de Jérémy qu'il a réalisé les tâches de la troisième semaine avec l'aide de l'enseignante.

Ce portrait partage les caractéristiques suivantes : être actif tout au long de la situation d'APL et devenir plus ou moins métacognitif et performant (voir la figure 5).

Dans la première semaine de réalisation de la situation d'APL, ces élèves étaient actifs dans les diverses tâches à réaliser. Dans leur dossier d'apprentissage, ils ont inscrit : 1) leurs connaissances antérieures sur les mammifères à l'étude (outil *connaissances antérieures sur le sujet à l'étude*); 2) leur planification d'une stratégie cognitive, le dessin (outil *planification*), 3) le texte lu et des mots-clés surlignés (outil *texte lu*) 4) la stratégie cognitive du dessin mise en œuvre (outil *stratégies cognitives*), 5) la tâche de performance (outil *questions de performance*) et 6) leur autoévaluation et co-évaluation des stratégies cognitives en lien avec la performance obtenue (outil *autoévaluation et co-évaluation*). Lors de la tâche de performance, ils ont tous complété la première question (résumer) en lien avec les informations organisées dans leur stratégie, mais il manquait d'informations pour atteindre les critères de performance. À la deuxième question (justifier) les élèves ont écrit le type de mammifère qu'ils préféraient, sans justifier leur réponse. À la question trois (élaborer) toujours en raison d'un manque d'information, les élèves répondaient partiellement aux critères de performance (outils *questions de performance*). Les tâches d'autoévaluation des élèves de ce portrait étaient cohérentes avec la réalisation de l'ensemble de ce cycle d'APL, mais très factuelles, non-métacognitives. En

¹³ Aucune trace dans le dossier de l'élève ou notes dans les documents de l'enseignante ne permet de dire si elle a obtenu un soutien spécifique de la part de l'enseignante ou de l'orthopédagogue de l'école lors de la réalisation de cette situation d'APL.

effet, ils ont écrit ce qu'ils avaient fait, sans faire de lien avec la performance réalisée (outil *autoévaluation*).

Dans la deuxième semaine de réalisation de la situation d'APL, ces élèves ont démontré un engagement partiel dans les diverses tâches à réaliser. Dans leur dossier d'apprentissage, ils ont écrit 1) être déçu de leur note (outil *co-évaluation*), 2) leur planification de la stratégie du dessin (outil *planification*), 3) le texte lu et des mots-clés surlignés (outil *texte lu*) 4) la stratégie cognitive du dessin mise en œuvre (outil *stratégie cognitive*), 5) la tâche de performance (outil *question de performance, mammifère*) et 6) leur autoévaluation des stratégies cognitives en lien avec la performance obtenue (outil *autoévaluation*). Lors des trois questions de performance, les quatre élèves répondaient partiellement aux critères de performance en raison d'un manque d'information. Les tâches d'autoévaluation étaient cohérentes avec l'ensemble de leur cycle d'APL, mais non métacognitives. Laurence a été la seule de ce portrait à être en mesure de justifier son autoévaluation en lien avec la production.

Dans la troisième semaine de réalisation de la situation d'APL, deux élèves (Ève et Laurence) ont fait un ajustement. Ces deux élèves, dans leur dossier d'apprentissage, ont écrit 1) leur planification de la stratégie cognitive (outil *planification*), 2) le texte lu et des mots-clés surlignés (outil *texte lu*) 3) la stratégie cognitive de la toile d'araignée (ou organisateur graphique) mise en œuvre (outil *stratégie cognitive*), 4) la tâche de performance (outil *questions de performance*) et 5) leur autoévaluation des stratégies cognitives en lien avec la performance obtenue (outil *autoévaluation*). Les tâches d'autoévaluation d'Ève et Laurence reflétaient bien l'ensemble de leur processus d'APL. Par exemple, Ève a reconnu que son changement de stratégie « aide beaucoup » (outil *autoévaluation*). Ces deux élèves sont devenues plus ou moins métacognitives et performantes au cours de la troisième semaine de réalisation de la situation d'APL.

Dans la quatrième semaine de réalisation de la situation d'APL, deux élèves (Jasmine et Jérémy) ont fait un ajustement. Ces deux élèves, dans leur dossier d'apprentissage, ont écrit 1) leur planification de la stratégie cognitive (outil *planification*), 2) le texte lu et des mots-clés surlignés (outil *texte lu*) 3) la stratégie cognitive du tableau (outil *stratégie cognitive*), 4) la tâche de performance (outil *questions de performance*) et 5) leur autoévaluation et co-évaluation des

stratégies cognitives en lien avec la performance obtenue (outil *autoévaluation, co-évaluation*). La tâche de planification de Jasmine contient une justification de son choix de changer de stratégie en expliquant qu'elle avait utilisé la même stratégie dans tous les autres cycles. Les tâches d'autoévaluation étaient cohérentes avec l'ensemble de leur processus d'APL, mais restaient dans les faits (la stratégie utilisée et l'effort mis dans la semaine). Ces deux élèves sont devenus plus ou moins métacognitifs et performants au cours de la quatrième semaine de réalisation de la situation d'APL.

Un ajustement sur le choix de la stratégie cognitive a été observé chez ces quatre élèves. Ève et Laurence changent de stratégie au début de la 3^e semaine de la situation d'APL et performant mieux au 3^e et 4^e cycle. Jérémy et Jasmine changent de stratégie au début de la 4^e semaine et Jasmine performe mieux à ce cycle. Toutefois, il est intéressant de noter que ces ajustements sont souvent non-explicite, c'est-à-dire que les élèves effectuent des changements sans expliciter leur processus métacognitif. Ils restent très factuels dans la justification de leur planification. En ce sens, ils sont plus ou moins métacognitifs.

4.2.1. Exemple de Jérémie

L'exemple de Jérémie a été retenu parce qu'il illustre bien l'ensemble des autres cas (Stake, 2013) et qu'il n'avait pas de documents manquants dans son dossier (voir figure 6).

Composantes	4 CYCLES D'APL																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	11
Connaissances et expériences du sujet et de l'activité																											
Motivation																											
Interprétation des exigences de l'activité																											
Objectifs poursuivis																											
Stratégies d'autorégulation de l'apprentissage																											
Mise en œuvre des stratégies cognitives																											
Émotions																											
Performance																											

Figure 7. Le portrait de Jérémie, un élève actif qui devient plus ou moins métacognitif et performant pendant la situation d'APL

Jérémie devient plus ou moins métacognitif lors des troisième et quatrième semaines de la situation d'APL. Dans son dossier d'apprentissage, au début de la troisième semaine, à la tâche lui demandant de co-évaluer, Jérémie revient sur son autoévaluation et évalue que c'est une mauvaise performance : « ce n'est vraiment pas bon !!!! c'est la 2^e plus mauvaise note » (outil *co-évaluation*). À la tâche lui demandant de planifier, il choisit de garder la stratégie du dessin parce que « c'est plus facile » (outil *planification*), mais utilise finalement la stratégie du tableau (outil *stratégie cognitive*).

Au début de la quatrième tâche, à la tâche lui demandant de co-évaluer, Jérémie écrit que sa performance de la dernière tâche est moyenne parce que « c'est bon, j'ai monté, mais je peux faire mieux » (outil *co-évaluation*). À la tâche lui demandant de planifier, il décide de continuer à utiliser la stratégie du tableau parce que « c'est facile » (outil *planification*). Il utilise, tel que décidé précédemment, la stratégie du tableau qu'il divise en quatre parties (description, habitat, ennemis, nourriture) et indique quatre informations importantes par partie (outil *stratégie cognitive*). Au verso de son tableau, Jérémie fait un autre tableau à la main en trois parties (se nourrir, se déplacer, se reproduire), ce qui témoigne d'une adaptation aux exigences de l'activité (commentaires de Véronique, *tâche 3*). En effet, Véronique lui octroie la note de 4/5. À la fin de l'activité, Jérémie remplit son bilan et affirme être fier de l'évolution de ses performances parce que « j'ai monté mes notes en me forçant. J'ai bien révisé » (outil *bilan*). Il dit avoir appris

« à dégager l'information dans ma tête et j'ai de la difficulté à reformuler les phrases avec l'information » (outil *bilan*).

4.2.2. Discussion de ce portrait

L'identification de ce portrait va dans le même sens que les résultats de recherches au primaire (Mägi *et al.*, 2016) et au secondaire (Butler *et al.*, 2011). La recherche réalisée au secondaire a montré que des élèves peuvent déclarer avoir un engagement actif dans l'APL sans toujours autoréguler leur APL. Dans la recherche au primaire, le portrait d'élèves « mixed self-regulation » de Mägi, Männamaa et Kikas (2016) est celui dont la progression des stratégies de planification est la plus grande. Ces travaux ont analysé les résultats sur différentes activités dans différents contextes.

Dans le cas présent, l'activité d'APL se déroulait sur quatre semaines et le soutien aux diverses composantes du processus d'APL était planifié à travers diverses tâches qui revenaient à chaque semaine. En lien avec le modèle théorique, la présence de quelques connaissances antérieures sur le sujet traité, ici en sciences, chez ces élèves, pourrait contribuer à expliquer la façon dont ils se sont engagés dans cet APL. L'approche d'enseignement semble avoir soutenu l'APL de ces quatre élèves, notamment dans la mise en œuvre des stratégies d'autorégulation. Lors des deux premières semaines dans cet APL, les élèves les utilisent partiellement. En cours d'APL, Jérémy et Jasmine améliorent la façon d'utiliser les tâches d'autorégulation proposées et Ève et Laurence utilisent adéquatement les tâches d'autoévaluation et de planification à partir de la 3^e semaine.

Un autre facteur qui a pu contribuer à l'adaptation de Jérémy est l'aide supplémentaire qu'il a reçue au cours de la troisième tâche, moment où il a changé de stratégie cognitive, même s'il avait planifié utiliser une autre stratégie.

4.3. Portrait d'élèves plus ou moins actifs, non métacognitifs et non performants

Les résultats obtenus auprès des élèves qui ont réalisé la situation d'APL en sciences à l'école Jules-Verne permettent d'identifier un troisième portrait d'APL dans la réalisation des tâches (voir la figue 7). Ce portrait est partagé par trois élèves : Marco, Rosalie et Camille. Il est à noter

que Marco¹⁴ était identifié en difficulté par l'école et que Rosalie parle une langue autre que le français à la maison (créole).

Ce portrait repose sur les caractéristiques suivantes : être actif, non métacognitif et non performant dans son processus APL tout au long de la situation (voir la figure 7).

Dans ces quatre semaines de réalisation de la situation d'APL, ces trois élèves reproduisent le même processus. Ils ne s'adaptent pas aux exigences de l'activité et aux diverses tâches ; ils ne performant pas. Dans leur dossier d'apprentissage, ils ont inscrit : 1) leurs connaissances antérieures sur les mammifères à l'étude (outil *connaissances antérieures sur le sujet à l'étude*); 2) leur planification d'une stratégie cognitive (outil *planification*), 3) le texte lu et des mots-clés surlignés (outil *texte lu*) 4) une stratégie cognitive mise en œuvre (outil *stratégie cognitive*), 5) la tâche de performance, qui répond partiellement aux critères (outil *questions de performance*) et 6) leur autoévaluation et co-évaluation des stratégies cognitives qui sont souvent incomplètes et non cohérentes (outil *autoévaluation, co-évaluation*).

La réalisation des tâches métacognitives pour ces trois élèves ne témoigne pas de lien de cohérence avec les résultats obtenus.

¹⁴ Aucune trace dans le dossier de l'élève ou notes dans les documents de l'enseignante ne permet de dire s'il a obtenu un soutien spécifique de la part de l'enseignante ou de l'orthopédagogue de l'école lors de la réalisation de cette situation d'APL.

4.3.1. Exemple de Rosalie

L'exemple de Rosalie a été retenu parce qu'il illustre bien l'ensemble des autres cas (Stake, 2013) et qu'elle n'avait pas de documents manquants dans son dossier (Voir figure 8)

Composantes	4 CYCLES D'APL																																			
	Mammifère 1								Mammifère 2								Mammifère 3								Mammifère 4											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	11
Connaissances et expériences du sujet et de l'activité	■								■									■									■									■
Motivation																																				
Interprétation des exigences de l'activité																																				
Objectifs poursuivis																																				
Stratégies d'autorégulation de l'apprentissage																																				
Mise en œuvre des stratégies cognitives																																				
Émotions																																				
Performance																																				

Figure 9. Le portait de Rosalie, une élève active, non métacognitive et non performante

Rosalie vit un processus d'APL similaire durant les quatre semaines de la situation d'APL. Par exemple, lors de la deuxième semaine, à la tâche lui demandant de planifier, Rosalie décide de garder la même stratégie cognitive (le tableau) parce que « c'était bien » (outil *planification*). Elle utilise donc la stratégie du tableau qu'elle divise en quatre sections (description, habitat, nourriture) qui contiennent entre quatre et dix éléments d'information. À la tâche de performance, elle répond aux questions, mais manque de précision. D'ailleurs, Véronique la questionne « Comment? Contre qui? Manque de précision » (outil *question de performance*, *mammifère 2*). À la tâche lui demandant de s'autoévaluer, Rosalie se donne une note de 3/5 et écrit « j'ai fait le tableau, j'ai lu le béluga ». Véronique lui donne également 3/5 et lui écrit « Tes phrases sont parfaites, continue. Quand on pose des questions, sois précise et réponds en donnant des infos ». À la fin des quatre semaines, à la tâche lui demandant de faire un bilan métacognitif, Rosalie fait le constat qu'elle est restée stable et affirme être déçue de l'évolution de ses performances. Elle dit avoir appris « Je suis capable de trouver des informations, utiliser des stratégies » (outil *bilan réflexif*).

Les réponses produites par Rosalie dans son dossier d'apprentissage à la deuxième semaine démontrent un engagement à réaliser cette activité. Toutefois, les réponses produites aux tâches métacognitives ne sont pas en lien de cohérence avec la réalisation des autres tâches. De plus, la performance durant les quatre semaines est plutôt faible (entre 2/5 et 3/5).

4.3.2. Discussion de ce portrait

L'identification de ce portrait ne va pas dans le même sens que les résultats de recherches au primaire et au secondaire recensées. En effet, ils ne correspondent pas aux élèves « désengagés » (Butler *et al.*, 2011), puisque les élèves font la tâche, simplement de plus ou moins en cohérence avec les exigences de l'activité et de l'enseignante. Ce portrait comporte tout de même une similitude avec le portrait « low self-regulation » de Mägi, Männamaa et Kikas (2016), qui est l'utilisation partielle des stratégies de planification et d'autoévaluation.

Dans le cas présent, l'activité d'APL se déroulait sur quatre semaines et le soutien aux diverses composantes du processus d'APL était planifié à travers diverses tâches qui revenaient chaque semaine. En lien avec le modèle théorique, la présence de peu de connaissances antérieures sur le sujet traité, ici en sciences, chez ces élèves, pourrait expliquer la façon dont ils se sont engagés dans l'activité d'APL. L'approche d'enseignement semble avoir soutenu les stratégies cognitives qu'ils mettent en œuvre en surlignant et en résumant et classant les informations importantes. L'approche d'enseignement ne semble pas avoir soutenu les stratégies d'autorégulation puisque leur autoévaluation et leur planification n'étaient pas en lien de cohérence avec leur performance. Pendant ces quatre semaines d'APL, aucune trace d'adaptation cohérente entre une tâche et l'autre n'est perçue.

4.4. Portrait d'élèves plus ou moins actifs, non métacognitifs et non performants

Les résultats obtenus auprès des élèves qui ont réalisé la situation d'APL en sciences à l'école Jules-Verne permettent d'identifier un quatrième portrait du processus d'APL dans la réalisation des tâches (voir la figure 9). Ce portrait est partagé par deux élèves : Éliot et Emma. Éliot¹⁵, était identifié en difficulté par l'école. La langue qu'Emma parle le plus souvent à la maison est le créole.

Ce portrait repose sur les caractéristiques suivantes : être plus ou moins actif, être non métacognitif et être non performant (voir la figure 9).

¹⁵ Aucune trace dans le dossier de l'élève ou notes dans les documents de l'enseignante ne permet de dire s'il a obtenu un soutien spécifique de la part de l'enseignante ou de l'orthopédagogue de l'école lors de la réalisation de cette situation d'APL.

Dans ces quatre semaines d'APL, ces deux élèves sont plus ou moins actifs. Dans leur dossier d'apprentissage, ils ont inscrit : 1) aucune connaissance antérieure sur les mammifères à l'étude (outil *connaissances antérieures sur le sujet à l'étude*); 2) leur planification d'une stratégie cognitive (outil *planification*), 3) les textes lus et des mots-clés surlignés (outil *texte lu*) 4) une stratégie cognitive mise en œuvre (outil, 4) la tâche de performance, qui ne répondait pas ou partiellement aux critères (outil *tâche 1, 2, 3, 4*) et 5) leur autoévaluation des stratégies cognitives qui était plus ou moins en lien avec la performance obtenue (outil *fiche d'autoévaluation*).

Ces élèves sont plus ou moins actifs. Il est d'ailleurs possible de remarquer un grand nombre de teinte pâle (lignée) dans la dernière semaine chez ces deux élèves. De plus, même si l'analyse des tâches métacognitives et des tâches de performance illustre des portraits moins actifs, métacognitifs et performants que les autres, Éliot obtient la note de 3/5, comme plusieurs de ses collègues.

Élèves	Composantes	4 CYCLES D'APL																																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	11
		Mammifère 1								Mammifère 2								Mammifère 3								Mammifère 4											
Emma	Connaissances et expériences du sujet et de l'activité																																				
	Motivation									■								■								■											
	Interprétation des exigences de l'activité																									■											
	Objectifs poursuivis																									■											
	Stratégies d'autorégulation de l'apprentissage	■								■								■								■											
	Mise en œuvre des stratégies cognitives	■								■								■								■											
Émotions	■								■								■								■												
Performance	■								■								■								■												
Éliot <i>Diff. App</i>	Connaissances et expériences du sujet et de l'activité																																				
	Motivation									■								■								■											
	Interprétation des exigences de l'activité																									■											
	Objectifs poursuivis									■								■								■											
	Stratégies d'autorégulation de l'apprentissage	■								■								■								■											
	Mise en œuvre des stratégies cognitives	■								■								■								■											
Émotions	■								■								■								■												
Performance	■								■								■								■												

Figure 10. Le portrait des élèves plus ou moins actifs, non métacognitifs et non performants

4.4.2. Discussion de ce portrait

L'identification de ce portrait va dans le même sens que des résultats de recherches au primaire (Mägi *et al.*, 2016; Stoeger *et al.*, 2014) qui ont montré que certains élèves ne s'engagent pas complètement dans l'APL. Par exemple, plusieurs élèves du « poor self-regulation » de Mägi *et al.* (2016) ont également eu des scores plus bas que les autres portraits en compréhension de lecture, en séquence mathématique et en compréhension orale. Dans l'étude de Stoeger *et al.* (2014), une corrélation avait été faite entre les élèves issus de l'immigration et parlant une langue autre que le français à la maison et un niveau d'autorégulation de l'apprentissage plus bas.

Dans le cas présent, l'activité d'APL se déroulait sur quatre semaines et le soutien aux diverses composantes du processus d'APL était planifiées à travers diverses tâches qui revenaient chaque semaine. En lien avec le modèle théorique, ces élèves n'avaient pas écrit s'ils avaient des connaissances antérieures sur les mammifères choisis, ce qui porte à croire qu'ils n'en avaient pas ou qu'ils ne les avaient pas identifiées, ce qui pourrait expliquer leur engagement plus ou moins actif dans cet APL. L'approche d'enseignement semble avoir soutenu les stratégies cognitives qu'ils en mettent en œuvre en surlignant les informations importantes dans les textes lus. L'approche d'enseignement ne semble pas avoir soutenu les stratégies d'autorégulation puisque leur autoévaluation et leur planification n'étaient pas en lien de cohérence avec leur performance.

Un autre facteur qui pourrait expliquer leur difficulté est la présence de deux caractéristiques souvent associées aux difficultés à l'école. En effet, Éliot est identifié en difficulté par l'école et Emma parle le créole à la maison.

4.5. Discussion globale

Lorsqu'on leur demande d'apprendre par la lecture au début de leur parcours scolaire, il est possible de constater que ces douze élèves de 3^e année du primaire, qu'ils peuvent déjà mettre en œuvre plusieurs stratégies d'apprentissage. Par exemple, à la fin de la situation d'APL, neuf élèves peuvent autoévaluer leur performance à la tâche de réaliser un résumé et justifier leur autoévaluation. De plus, près de la moitié des élèves peuvent planifier leur tâche de réaliser une

stratégie cognitive en fonction des commentaires de l'enseignante et de leur autoévaluation sur la tâche précédente. Il est également possible de noter une augmentation de la qualité de l'utilisation des stratégies cognitives chez ces élèves. En effet, lors de la quatrième tâche d'APL, ils surlignent les mots-clés et utilisent les stratégies cognitives proposées pour résumer et classer l'information importante. Ces résultats concordent avec les résultats de l'étude principale (Cartier et Bouchard, 2007; Cartier *et al.*, 2010).

Une différence majeure et notable entre les quatre portraits est que les élèves actifs, métacognitifs et performants étaient ceux qui avaient le plus de connaissances antérieures au début de l'activité et que les élèves plus ou moins actifs, non métacognitifs et non-performants qui étaient ceux qui en avaient le moins. Cartier (2007) souligne d'ailleurs que, pendant la lecture, les élèves peuvent faire des liens entre leurs connaissances et ce qu'ils lisent (Cartier, 2007).

Les stratégies cognitives sont utilisées de façon adéquate par les élèves. Cela pourrait être expliqué par le soutien de l'enseignante dans l'activité, qui exigeait l'utilisation d'au moins une stratégie. Dans ce contexte pédagogique particulier, ces 12 élèves ont alors été en mesure de surligner l'information dans le texte, de la résumer et de la classer (dans un tableau, un dessin ou une toile d'araignée), ce qui va à l'encontre des résultats du PIRLS où seulement 19% des élèves sont en mesure d'effectuer une stratégie cognitive similaire (Labrecque *et al.*, 2012), pourtant essentielle à l'APL (Cartier, 2007). Le résultat différent de la présente étude pourrait s'expliquer par l'approche d'enseignement d'APL mise en œuvre par les enseignants de cette école. En effet, les enseignants ont soutenu la mise en œuvre des stratégies cognitives durant les quatre semaines de l'activité (Cartier et Bouchard, 2007). Une autre recherche avait aussi démontré qu'une intervention ciblée sur les stratégies cognitives avait des effets bénéfiques sur l'utilisation de celles-ci (Stoeger *et al.*, 2014).

Les commentaires de l'enseignante semblent avoir soutenu une adaptation rapide en cohérence avec les exigences de l'activité chez certains élèves. L'exemple de Jérémy, lorsqu'il fait un tableau supplémentaire qu'il divise en trois parties en cohérence avec le commentaire de Véronique dans sa tâche de performance précédente, témoigne d'un ajustement en lien avec une pratique d'évaluation formative. En effet, la recherche de Lepareur et Grangeat (2017) a

démontré que les pratiques d'évaluation, lorsqu'elles sont contextualisées à l'objectif d'apprentissage, peuvent mener à un ajustement de l'élève.

4.5.1. Liens entre l'approche d'enseignement en APL et l'utilisation de tâches de soutien à l'APL selon les portraits

À travers ces différents portraits, un lien direct a pu être établi entre l'approche d'enseignement en APL, c'est-à-dire l'utilisation de plusieurs tâches de soutien à l'APL des élèves dans cette activité.

La tâche d'activation des connaissances antérieures sur le sujet à l'étude était à remplir par les élèves au début du projet et portait sur les connaissances antérieures des élèves sur la thématique à l'étude (les mammifères et l'adaptation dans leur écosystème) (Cartier et Bouchard, 2007). Cette tâche semble avoir soutenu les élèves qui avaient des connaissances antérieures ou qui étaient en mesure de les nommer. En effet, les élèves qui sont actifs, métacognitifs et performants semblent avoir plus de connaissances antérieures sur le sujet à l'étude que ceux des autres portraits.

Les textes lus variaient en fonction du choix de l'écosystème par l'élève. Un texte par semaine était lu par les élèves en vue de répondre aux questions de performance. Lors de la lecture de textes, l'enseignante demandait aux élèves d'utiliser la stratégie cognitive du mot-clé afin de sélectionner l'information importante (Cartier et Bouchard, 2007). À la quatrième semaine de cette approche, les douze élèves étaient en mesure de surligner l'information importante dans le texte. La stratégie cognitive était à remplir par les élèves toutes les semaines. Les élèves pouvaient choisir entre trois stratégies cognitives différentes (tableau, dessin, toile d'araignée). Tous les élèves ont mis en œuvre au moins une de ses stratégies chaque semaine. Cette approche d'APL a donc soutenu l'utilisation de stratégies cognitives pour les élèves de tous les portraits, une observation qui avait aussi été faite pour les élèves du 2^e et du 3^e cycle du primaire (Cartier et Bouchard, 2007; Cartier *et al.*, 2010).

Finalement, les élèves autoévaluaient leur travail en fonction de cinq critères à la fin de chacune des séquences. Une évaluation formative sous forme de commentaires leur était donnée par l'enseignante à chaque séquence de tâche. Par la suite, ils confrontaient leur autoévaluation avec

celle donnée par l'enseignante (outil *co-évaluation*) (Cartier et Bouchard, 2007). Certains élèves ont choisi de changer de stratégie cognitive lors de ces tâches de soutien, ce qui les a amenés à améliorer leur performance. Cette tâche semble avoir soutenu le portrait d'élèves actifs, métacognitifs et performants afin qu'ils maintiennent leur performance ainsi que le portrait d'élèves actifs qui deviennent plus ou moins métacognitifs et performants.

Ainsi, un lien direct peut être établi entre chaque tâche de soutien à l'APL et le processus d'APL vécu par les différents portraits d'élèves de cette étude.

4.5.2. Liens entre des facteurs d'influence sur le contexte, la famille et l'individu et les portraits d'élèves

En lien avec les facteurs d'influence sur le contexte, les résultats obtenus dans cette recherche permettent d'illustrer une série de tâche en APL dans un contexte d'école en milieu défavorisé. Aucune des données utilisées documente ce contexte d'école en milieu défavorisé, ce qui ne permet pas d'établir de lien entre ce contexte et les portraits d'élèves identifiés. Toutefois, il a été présenté que le contexte d'école en milieu défavorisé pourrait placer des élèves en difficulté scolaire (Kanouté 2006, 2003). Parmi les 12 élèves de cette recherche, quatre étaient identifiés en difficulté d'apprentissage par l'école. Ces quatre élèves présentaient des portraits différents.

En lien avec les facteurs d'influence sur la famille, un lien pourrait être établi avec la langue parlée à la maison. En effet, dans cette étude, cinq (Ève, Jérémie, Camille, Éliot et Emma) des 12 élèves parlaient une langue autre que le français à la maison. Le portrait d'élèves plus ou moins actifs, non métacognitifs et non performants est d'ailleurs composé de deux élèves parlant une langue autre que le français à la maison. Ces élèves ont pu avoir de la difficulté à transférer des acquis langagiers d'une langue à l'autre (Armand *et al*, 2008).

En lien avec les facteurs d'influence de l'individu, plus précisément celui de l'élève lui-même, ce que ce dernier apporte avec lui dans un contexte, comme ses connaissances antérieures, peut influencer sur son APL. En effet, les élèves du portrait actifs, métacognitifs et performants semblent avoir plus de connaissances antérieures sur le sujet à l'étude que ceux des autres portraits.

CONCLUSION

Au Québec, la réussite pour tous les élèves est au cœur des plans, politiques et programmes du ministère responsable de l'éducation (MÉQ 1999; MÉLS 2006, 2009; Ministère de l'Éducation du Québec, 2003a). Pour soutenir la réussite scolaire, il importe de favoriser l'apprentissage par la lecture (APL) chez les élèves. En effet, cette situation d'apprentissage qui repose sur la lecture est introduite dans le Programme de formation de l'école québécoise (MÉLS, 2006) en 3^e année du primaire (Cartier, 2007). Elle se retrouve dans tous les cours (MÉLS, 2006) et elle est associée à la réussite scolaire (Cartier 2007). Afin de soutenir l'APL d'élèves du primaire, en alignement avec les plans, politiques et programmes éducatifs, Cartier et Bouchard (2007) ont collaboré à l'élaboration et à la mise en œuvre d'une approche d'enseignement en APL à l'école primaire Jules-Verne entre 2000 et 2008. Cette école est située en milieu défavorisé, dans l'arrondissement Montréal-Nord. L'approche reposait sur l'apprentissage autorégulé (Zimmerman, 2000), et sur l'approche pédagogique coopérative par projet (Bellavance Francoeur, 1995).

Dans ce contexte de classe ordinaire, des résultats de recherches montrent que certains élèves du 2^e cycle du primaire n'arrivent pas facilement à s'engager dans ce nouveau contexte de lecture qu'est l'APL (Cartier et Bouchard, 2007). Par exemple, dans une enquête internationale sur la lecture scolaire, à la fin de la 4^e année du primaire, 71% des élèves du Québec ne sont pas en mesure de placer l'information lue dans un tableau, d'élaborer une stratégie cognitive qui peut témoigner d'un apprentissage (Labrecque *et al.*, 2012). En milieu défavorisé, le constat est encore plus alarmant (Labrecque *et al.*, 2012).

Plusieurs facteurs peuvent contribuer à expliquer les difficultés vécues par les élèves québécois du 2^e cycle du primaire en classe ordinaire et plus particulièrement en milieu défavorisé. Entre autres, les élèves qui parlent à la maison une langue autre que la langue d'enseignement peuvent avoir de la difficulté à transférer des acquis langagiers d'une langue à l'autre (Armand *et al.*, 2008). À l'école, les pratiques de soutien dans la situation d'APL, de soutien à l'autorégulation et de soutien en évaluation formative ne seraient pas toujours favorables à la réussite pour tous (Armand *et al.*, 2008; Cartier *et al.*, 2017; Durand et Chouinard, 2006; Martel et Lévesque, 2010; Mottier Lopez et Laveault, 2008; Paré, 2011).

Ainsi, dans une approche d'enseignement en APL dans une école en milieu défavorisé, dans une classe ordinaire où les résultats ont montré une augmentation de l'utilisation de stratégies cognitives chez les élèves, une question a été posée : comment les élèves de 3^e année du primaire en classe ordinaire dans une école en milieu défavorisé apprennent-ils par la lecture ?

Pour répondre à cette question de recherche, le cadre théorique de l'étude a été présenté. Les concepts d'école en milieu défavorisé, de classe ordinaire et d'APL ont été définis. Certaines écoles sont identifiées en milieu défavorisé. Ceci représente un contexte particulier à prendre en compte lorsque les élèves s'engagent dans une situation d'APL (Archambault et Harnois, 2009). Par exemple, des directions d'écoles suggèrent aux enseignants d'identifier les forces de leurs élèves et de les exploiter (Archambault et Harnois, 2009). Dans ces écoles, on retrouve des classes ordinaires qui sont composées de différents élèves, dont des élèves HDAA. La classe ordinaire est une modalité de scolarisation (Goupil, 2007) et un contexte (Vienneau, 2002) qui influencent nécessairement la façon dont les élèves vont s'engager dans l'APL (Cartier et Butler, 2016).

Cartier et Butler (2016) situent l'APL en tant qu'exemple d'apprentissage autorégulé dans une activité complexe. L'histoire des apprenants est leur histoire personnelle issue de différentes expériences d'apprentissage réalisées dans des contextes variés. Ainsi, les connaissances antérieures et métacognitives et les expériences passées peuvent influencer la façon dont les élèves apprennent par la lecture. La situation d'APL est composée de différents critères de qualité. L'ensemble des tâches proposées aux élèves (l'activité d'APL) doit offrir l'opportunité d'apprendre (de faire des liens entre ce qui est lu et ce qui est déjà connu) à partir de textes. La complexité de l'activité favorise l'autorégulation des élèves puisque devoir apprendre une multitude de choses dans différents textes sur plusieurs périodes de cours encourage l'élève à changer de stratégie et à s'adapter selon le type de texte ou l'objectif d'apprentissage (Butler *et al.*, 2017). Le caractère motivant de l'activité d'APL favorise l'engagement de l'élève dans celle-ci. Puis, les occasions d'APL sont le temps (suffisant) consacré aux diverses composantes, comme la fréquence ou le nombre de pages lues. D'ailleurs, les textes lus par les élèves doivent traiter du sujet à l'étude et être adaptés à leur capacité de lecture (Cartier, 2007).

Le processus d'APL de l'élève est aussi à définir. La motivation favorise l'engagement dans le processus et les émotions peuvent avoir des effets positifs ou néfastes sur l'apprentissage. Dans l'action, l'élève peut interpréter ce qui est demandé dans l'activité. Pour y parvenir, il peut utiliser les consignes données ou écrites, mais également ses connaissances antérieures sur ce type d'activité. Toujours dans l'action, l'élève poursuit un objectif qui lui est propre et qui peut être ou ne pas être lié à l'objectif d'apprentissage (Cartier, 2007). L'élève peut également mettre en place des stratégies d'autorégulation, des stratégies cognitives et peut contrôler son apprentissage pour faciliter le traitement des informations lues. Du soutien peut être offert à l'élève de différentes façons. Il peut être planifié à l'intérieur de l'activité ou être effectué dans l'action, sur des aspects spécifiques de l'APL. Les pratiques d'évaluation formative peuvent aussi influencer l'APL (Cartier, 2007).

La recension spécifique et l'analyse de onze recherches ont ensuite été présentées. En interaction avec les contextes présentés dans ces recherches, les résultats étaient cohérents. Les pratiques de soutien à l'autoévaluation et à la co-évaluation présentées étaient favorables à condition qu'elles amènent les élèves à se positionner en fonction du but d'apprentissage (Lepareur et Grangeat, 2017). Deux recherches recensées ont présenté des portraits d'apprentissage. La recherche de Butler *et al.* (2011) a identifié les portraits en fonction des caractéristiques d'engagement des élèves. La recherche de Mägi *et al.* (2016) a plutôt classé les élèves en fonction de niveaux d'autorégulation. Les résultats présentés ont surtout informé sur l'APL des élèves du 3^e cycle du primaire ou du secondaire.

Dans une école en milieu défavorisé, en classe ordinaire où l'approche pédagogique en APL a été mise en œuvre, les objectifs spécifiques ont été poursuivis : 1) explorer la présence de divers portraits d'APL chez des élèves d'une classe de 3^e année du primaire et 2) décrire le processus d'APL selon ces divers portraits de ces élèves. Pour y répondre, une étude de cas multiples (Stake, 2013; Yin, 2014) a été réalisée en deux temps. Lors de l'étude principale (Cartier et Bouchard, 2007), l'activité Apprendre sur la survie d'un mammifère dans son écosystème avait été analysée et démontrait des critères de qualité en APL. Cette activité comportait des tâches de soutien à la mobilisation des connaissances antérieures et aux stratégies d'apprentissage.

Dans un premier temps, tous les dossiers d'élèves ont été explorés et des portraits ont émergés. Dans un deuxième temps un cas d'élève par portrait a été décrit.

Les résultats obtenus au premier objectif auprès des élèves qui ont réalisé la situation d'APL en sciences à l'école Jules-Verne permettent d'identifier quatre portraits chez ces élèves : 1) portrait d'élèves actifs, métacognitifs et performants dès le début de la situation d'APL; 2) portrait d'élèves actifs qui deviennent plus ou moins métacognitifs et performants pendant la situation d'APL ; 3) portrait d'élèves actifs, non métacognitifs et non performants ; 4) portrait d'élèves plus ou moins actifs, non métacognitifs et non performants. Les résultats obtenus au deuxième objectif ont permis de voir en détail le cas d'un élève de chaque portrait.

5.1. Apports et limites de la recherche

Cette recherche présente des apports et des limites sur le plan empirique, théorique, méthodologique et pédagogique.

5.1.1. Sur le plan empirique

Sur le plan empirique quatre portraits d'élèves ont été identifiés : 1) portrait d'élèves actifs, métacognitifs et performants dès le début de la situation d'APL, 2) portrait d'élèves actifs qui deviennent plus ou moins métacognitifs et performants pendant la situation d'APL, 3) portrait d'élèves actifs, non métacognitifs et non performants, 4) portrait d'élèves plus ou moins actifs, non métacognitifs et non performants.

Une différence majeure et notable entre les quatre portraits est que les élèves actifs, métacognitifs et performants étaient ceux qui avaient le plus de connaissances antérieures au début de l'activité et que les élèves plus ou moins actifs, non métacognitifs et non-performants qui étaient ceux qui en avaient le moins.

Les stratégies cognitives sont utilisées de façon adéquate par les élèves. Cela pourrait être expliqué par le soutien de l'enseignante dans l'activité, qui exigeait l'utilisation d'au moins une stratégie. Des ajustements au choix de stratégie à utiliser ont été faits par les élèves de deux portraits (portrait d'élèves actifs, métacognitifs et performants dès le début de la situation d'APL;

portrait d'élèves actifs qui deviennent plus ou moins métacognitifs et performants pendant la situation d'APL).

5.1.2. Sur le plan théorique

Sur le plan théorique, cette étude conclut, comme d'autres avant elle, que la prise en compte de l'interaction entre un individu et son contexte permet de comprendre en détail le processus d'APL (Cartier, 2007; Cartier et Butler, 2016; Cartier *et al.*, 2015; Martel *et al.*, 2015). En effet, dans un même contexte (même école, même classe, même enseignante, même activité), douze élèves ont agi de façon différente. Quatre portraits ont été identifiés sur 12 élèves, ce qui témoigne de la diversité et de la complexité chez les élèves de cette étude.

5.1.3. Sur le plan méthodologique

Sur le plan méthodologique, la démarche d'analyse développée permet de voir un processus d'APL d'un élève dans le temps et pour une tâche précise. Cette démarche repose sur une vision chronologique cyclique de l'APL, en concordance avec le cadre théorique (Cartier, 2007). De plus, l'utilisation des traces a permis d'obtenir un portrait général des actions écrites par les élèves. L'analyse des traces a été d'autant plus pertinente en raison de la présence des tâches métacognitives de soutien à l'APL. Il a donc été possible, lorsque les élèves écrivaient de façon métacognitive, d'avoir accès à leur perception de leur apprentissage, et ce, de façon chronologique. Deux autres études recensées utilisaient les portraits d'études (Butler, 2011; Mägi *et al.*, 2016). Par contre, ces études étaient quantitatives. La présente recherche illustre qu'il est possible de créer une variété de portraits de façon qualitative.

Toutefois, une limite est constatée. En effet, l'observation des traces ne peut pas à elle seule permettre de décrire l'ensemble du processus d'APL de l'élève. Par exemple, la seule stratégie de lecture qui a pu être observée dans cette étude est le soulignement de mots-clés. Pourtant, il existe d'autres stratégies que les élèves auraient peut-être mises en œuvre, comme le questionnement en lecture silencieuse (Cartier et Théorêt, 2004). Cartier et Butler (2016) proposent entre autres l'utilisation de questionnaires auto rapportés pour comprendre ce que les différents acteurs perçoivent et apportent avec eux dans une situation donnée. Le questionnaire apprendre par la lecture (QAPL), par exemple, permet de décrire les perceptions et pensées des

apprenants dans une situation d'APL et de mieux comprendre leur processus d'APL (Cartier et Butler, 2004). Dans la présente étude, l'utilisation des traces et du QAPL auraient donné accès à ce que l'on peut voir que les élèves ont fait et ce qu'ils ont pensé avoir fait. Il aurait également fallu une troisième source de donnée, comme des traces vidéos, pour observer ce que les élèves avaient fait, dans l'action, et la façon dont ils interagissaient entre eux et avec l'enseignante pour comprendre davantage le processus d'APL de chaque élève dans toute sa complexité (Lepareur et Grangeat, 2017). Ainsi, par une variété de données provenant des perceptions et de l'observation dans l'action et dans les traces aurait pu permettre une analyse plus complète.

5.1.4. Sur le plan pédagogique

Sur le plan pédagogique, les résultats obtenus permettent de décrire le contexte de classe ordinaire d'une école en milieu défavorisé où douze élèves s'engagent de quatre façons différentes dans une même activité. Le recours aux tâches de soutien à l'APL semble avoir été bénéfique pour la majorité des élèves. À la fin de l'activité, tous les élèves étudiés étaient en mesure d'identifier des mots-clés et d'utiliser une stratégie cognitive permettant de classer l'information. Toujours à l'aide des tâches de soutien à l'APL, plus de la moitié de ces élèves étaient en mesure de planifier ou de s'autoévaluer, deux stratégies d'autorégulation. Il aurait été intéressant d'observer si d'autres formes de soutien ont été offertes à l'élève, notamment dans l'action.

Pour ce qui est du programme de formation de l'école québécoise, il est possible de mettre en doute l'introduction à l'APL en 3^e année du primaire. Certains élèves ont eu de la difficulté à réaliser cette activité, et l'introduction tardive à l'APL pourrait expliquer un manque de connaissances métacognitives chez ces élèves. Pourtant, des études recensées ont permis de voir que les élèves sont capables d'APL, même en bas âge (Martin et Kragler, 2012). Il est important de placer les élèves en situation d'APL dès le début du primaire pour les initier rapidement à l'APL, qui leur sera utile tout au long de la vie (Cartier, 2007)

Pour les enseignants et les orthopédagogues, il semble d'abord intéressant d'observer que les élèves identifiés en difficulté n'étaient pas nécessairement ceux qui ont eu de la difficulté à autoréguler leur apprentissage dans cette activité. En effet, les élèves identifiés en difficulté par

l'école se sont retrouvés dans tous les portraits identifiés. Ce résultat peut s'expliquer par le soutien reçu par l'enseignante qui a peut-être été différent que pour les autres élèves (Paré, 2011).

Toujours pour les enseignants et les orthopédagogues, il est possible de questionner les pratiques évaluatives formatives mises en place. En effet, dans cette activité, la tâche de co-évaluation entre l'enseignante et l'élève visait une amélioration de l'élève en fonction de sa perception de compétence confrontée à celle de l'enseignante. Pourtant, chez certains élèves, cela semble avoir favorisé la création d'un objectif de performance puisqu'ils se co-évaluaient en fonction de la note reçue et non en fonction du commentaire fourni. Le seul soutien d'évaluation formative qui semble avoir soutenu un ajustement chez un élève est un commentaire de l'enseignante dans un dossier.

En conclusion, les élèves de 3^e année du primaire en classe ordinaire en milieu défavorisé, dans cette approche d'enseignement d'APL réalisée à l'école Jules-Verne, ont appris sur la survie des mammifères dans leur écosystème d'une multitude de façons pouvant être expliquées par la relation complexe entre l'individu (l'élève) et son contexte.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Afflerbach, P., Pearson, P. D. et Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Allal, L. et Lehraus, K. (2006). Pistes de régulation en lecture-écriture. *Québec français*, (140), 56-59.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2009). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé. *Éthique publique*, 11(1), 1-10.
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Beaud, J.-P. (2016). Les techniques d'échantillonnage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherches Sociales : de la problématique à la collecte des données* (6e édition, p. 175-200). Presses de l'Université du Québec.
- Bellavance Francoeur, S. (1995). Le travail en projet. *Québec français*, (97), 42-45.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue Française de Pédagogie*, 150, 87-141.
- Bosson, M. (2008). *Acquisition et transfert de stratégies au sein d'une intervention métacognitive pour des élèves présentant des difficultés d'apprentissage*. Université de Genève. Thèse de doctorat.
- Bosson, M., Hessels, M. G. P., Hessels-Schlatter, C., Berger, J.-L., Kipfer, N. M. et Büchel, F. P. (2010). Strategy acquisition by children with general learning difficulties through metacognitive training. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 15(1), 13-34.
- Butler, D. L., Cartier, S. C., Schnellert, L., Gagnon, F. et Giammarino, M. (2011). Secondary students self-regulated engagement in reading : researching self-regulation as situated in context. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(1), 73-105.
- Butler, D. L., Schnellert, L. et Perry, N. E. (2017). *Developing self-regulating learners*. Toronto, Ontario : Pearson.
- Cartier, S. C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire*. Anjou, Qc : CEC.

- Cartier, S. C., Arseneault, J. et Guertin-Baril, T. (2017). Soutien à l'apprentissage autorégulé : prise en compte du point de vue des élèves dans la situation d'apprentissage par la lecture. Dans S. C. Cartier et L. Mottier Lopez (dir.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire*. Québec, Qc : Les Presses de l'Université du Québec.
- Cartier, S. C. et Bouchard, N. (2007). Autorégulation de l'apprentissage des élèves et développement professionnel des enseignants dans une école primaire en milieu défavorisé. *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*. Montréal, Québec.
- Cartier, S. C. et Butler, D. L. (2004). Learning in Varying Activities: An Explanatory Framework and a New Evaluation Tool Founded on a Model of Self-Regulated Learning. Dans *Congrès de la Société canadienne de l'étude de l'éducation (SCEE)*. Winnipeg, MA.
- Cartier, S. C. et Butler, D. L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes. Dans B. Noël et S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. p.42-54). Louvain-la-neuve, Belgique : De Boeck supérieur.
- Cartier, S. C., Butler, D. L. et Bouchard, N. (2010). Teachers working together to foster self-regulated learning through reading by students in an elementary school located in a disadvantaged area. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 52(4), 382-418.
- Cartier, S. C., Butler, D. L. et Janosz, M. (2007). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 601. doi:10.7202/018960ar
- Cartier, S. C., Janosz, M. et Butler, D. L. (2005). Stratégies d'apprentissage par la lecture : résultats des élèves d'écoles francophones échantillonnées à l'automne 2003. Rapport déposé dans le cadre des activités d'évaluation de la stratégie d'intervention agir autrement (SIAA) du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Cartier, S. C., Martel, V., Arseneault, J. et Mourad, É. (2015). *Apprendre en lisant au primaire en recourant à des textes informatifs illustrés : étude exploratoire*.
- Cartier, S. C. et Théorêt, M. (2004). L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture. Programme de soutien à l'école montréalaise.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2016). Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. *Rapport des inscriptions au 4 novembre 2015*. Montréal, Québec.
- De Milliano, I., Van Gelderen, A. et Slegers, P. (2016). Types and sequences of self-regulated reading of low-achieving adolescents in relation to reading task achievement. *Journal of Research in Reading*, 39(2), 229-252. Repéré à <http://doi.wiley.com/10.1111/1467-9817.12037>

- De Sève, I. (2010). *Exploration du processus d'apprentissage par la lecture chez les élèves en difficulté ayant des manifestations d'anxiété*. Université de Montréal, Travail dirigé, Montréal, Québec.
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2006). *L'Évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats* (Hurtubise). Montréal.
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 1-13.
- Fluss, J., Ziegler, J., Ecalle, J., Magnan, A., Warszawski, J., Ducot, B., Billard, C. (2008). Prévalence des troubles d'apprentissages du langage écrit en début de scolarité : l'impact du milieu socio-économique dans 3 zones d'éducatons distinctes. *Archives de Pédiatrie*, 15(6), 1049-1057.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2e édition). Montréal, Québec : Chenelière éducation.
- Gagnon, M. (2009). *Impact des modalités de soutien mises en oeuvre par deux orthopédagogues sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'élèves du primaire en difficulté d'apprentissage, issus d'un milieu défavorisé*. Univeristé de Montréal, Travail dirigé.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3e édition). Montréal, Québec : Gaetan Morin Éditeur.
- Kanouté, F. (2003). Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants. Montréal, Québec : Comité de gestion de la taxe scolaire.
- Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9 (2), 17-37.
- Labrecque, M., Chuy, M., Brochu, P. et Houme, K. (2012). PIRLS 2011 - Le contexte au Canada. Toronto, Ontario : Conseil des ministres de l'éducation du Canada.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition). Montréal, Québec : Guérin.
- Lepareur, C. et Grangeat, M. (2017). L'évaluation formative: un soutien à l'autorégulation des apprentissages dans les enseignements scientifiques? Dans S. C. Cartier et L. Mottier Lopez (dir.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Mägi, K., Männamaa, M. et Kikas, E. (2016). Profiles of self-regulation in elementary grades: Relations to math and reading skills. *Learning and Individual Differences*, 51(August), 37-48.
- Martel, V., Cartier, S. C. et Butler, D. L. (2014). Pratiques pédagogiques visant l'APL en

- sciences humaines au primaire. Dans M.-C. Larouche et A. Araujo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise* (Presses de l'Université du Québec, p. 83-105). Québec.
- Martel, V., Cartier, S. C. et Butler, D. L. (2015). Apprendre en lisant en histoire en recourant au manuel scolaire ou à un corpus d'oeuvres documentaires et de fiction.
- Martel, V. et Lévesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53.
- Martin, L. E. et Kragler, S. (2012). Early Signs of Self-Regulating Print: Kindergartners at Work Reading to Understand Fiction and Nonfiction Text. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(2), 141-153.
- Ministère de l'Éducation. (1999). Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire. Québec, Qc.
- Ministère de l'éducation du loisir et du sport. (2008). Des conditions pour mieux réussir! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), 1-6.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Gouvernement du Québec.*
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009). *Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique.* Québec, Qc.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2011). La Stratégie d'Intervention Agir Autrement (SiAA) : Contrer les écarts de réussite entre les milieux. Québec, Qc.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2012). Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans - Soutien aux élèves pour le développement de la compétence à lire. *Gouvernement du Québec.* Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003a). *Le Programme de soutien à l'école montréalaise.* Québec, Qc.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003b). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention.* Québec, Qc.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2015). *Statistiques de l'éducation.*

Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Québec, Qc.

- Moje, B. E. (2008). Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning : A Call for Change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96-107.
- Moss, B. (2005). Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. *Reading Teacher*, 59(1), 46-55.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages* (1ere édition). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverse. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 31(3), 5-34.
- O'Reilly, T., Deane, P. et Sabatini, J. (2015). Building and sharing knowledge key practice: What do you know, what don't you Know, what did you learn? *ETS Research Report Series*. Princeton, NJ : ETS Research Report Series.
- Obergriesser, S. et Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies*, 26(1), 167-190.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme*. Université de Montréal, Thèse de doctorat.
- Perry, N. E. (1998). Young Children's Self-Regulated Learning and Contexts That Support It. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715-729.
- Perry, N. E. et VandeKamp, K. J. O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 821-843.
- Sanacore, J. et Palumbo, A. (2009). Understanding the Fourth-Grade Slump: Our Point of View. *The Educational Forum*, 73(1), 67-74.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA : Sage publications.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. New York, NY : Guilford Press.
- Stoeger, H., Sontag, C. et Ziegler, A. (2014). Impact of a teacher-led intervention on preference for self-regulated learning, finding main ideas in expository texts, and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 799-814.

- Thorndike, E. L. (1917). The understanding of sentences : a study of errors in reading. *The Elementary School Journal*, 18(2), 98-114.
- Trépanier, N. S. et Paré, M. (2010). *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels* (3e édition). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal, Québec : ERPI.
- Viau, R. et Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Canadian Journal of Education*, 25(1), 16-26.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286.
- Williams, J. P., Stafford, K. B., Lauer, K. D., Hall, K. M. et Pollini, S. (2009). Embedding reading comprehension training in content-area instruction. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 1-20.
- Yin, R. K. (2005). *Introducing the World of Education: A Case Study Reader*. Thousand Oaks, CA : Sage publications.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (5e édition). Thousand Oaks, CA : Sage publications.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, M. Zeidner et P. R. Pintrich (dir.), *Handbook of Self-Regulation* (p. 13-39). Elsevier.

ANNEXES

ANNEXE 1 – Tableau résumé des articles retenus

Titre Auteurs	Objectifs	Type de recherche	Participants	Instruments de cueillette de données	Analyses	Résultats
<p><i>Teachers working together to foster self-regulated learning through reading by students in an elementary school located in a disadvantaged area</i></p> <p>Cartier, Butler, Bouchard (2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre la relation entre les pratiques des enseignants et le processus d'APL d'élève de 5^e et 6^e année en milieu défavorisé 	Étude corrélacionnelle	<ul style="list-style-type: none"> 6 enseignants 124 élèves de 5^e et 6^e année du primaire 	<p>Pour décrire les pratiques enseignantes. :</p> <ul style="list-style-type: none"> Questionnaire sur les pratiques Entrevues avec les enseignants Planifications des enseignants <p>Pour décrire l'APL des élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> Dossiers d'apprentissage QAPL (Cartier et Butler, 2003) 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse thématique de contenu Grille d'analyse sur la situation d'APL Grille d'analyse du soutien à l'APL 	<ul style="list-style-type: none"> Les enseignants sont conscients des besoins des élèves dans la classe Les activités d'APL présentées aux élèves étaient complexes (6/6), pertinentes (6/6) et motivantes (4/6) Un lien direct a été établi entre les pratiques des enseignants et l'APL des élèves
<p><i>Impact des modalités de soutien mises en œuvre par deux orthopédagogues sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'élèves du primaire en difficulté d'apprentissage, issus d'un milieu défavorisé</i></p> <p>Gagnon (2009)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Décrire et comparer les modalités de soutien menées au 2^e et au 3^e cycle Décrire l'impact des modalités de soutien sur l'APL des élèves 	Étude descriptive	<p>2^e cycle :</p> <ul style="list-style-type: none"> 2 élèves 1 orthopédagogue <p>3^e cycle :</p> <ul style="list-style-type: none"> 2 élèves 1 orthopédagogue 	<ul style="list-style-type: none"> Journal de bord des orthopédagogues Dossier d'apprentissage des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> Grille d'analyse sur les pratiques pédagogiques Grille de compilation des données sur le processus de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> 2^e cycle : modèle de service = soutien aux enseignants selon les besoins identifiés par les enseignants. Performance des élèves faible d'une tâche à l'autre 3^e cycle : intervention sur les besoins de chaque élève. Performance élevée d'une tâche à l'autre

<p><i>The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention</i></p> <p>Obergriesser et Stoeger (2015)</p>	<p><i>Seulement 1 retenu ici</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Examiner différents facteurs qui pourraient prédire la sous-performance des enfants doués (motivation, comportement d'apprentissage et émotions) et différentier ces facteurs 	<p>Étude corrélacionnelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 20 étudiants doués sous-performants sur un échantillon de 2400 étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> • Test d'habileté cognitive • Résultats scolaires • Sentiment d'auto-efficacité des élèves • Questionnaire sur les buts d'apprentissage • Questionnaire sur les stratégies de lecture • Questionnaire sur les émotions 	<ul style="list-style-type: none"> • Binary logistic regression 	<ul style="list-style-type: none"> • Élèves doués ont des scores plus bas en sentiment d'auto-efficacité. Ils sont également plus anxieux. • Le plus les élèves doués utilisent les stratégies de lecture, le moins ils performant • Les chercheurs ont investigué cette contre-trouvaille : l'hypothèse serait qu'ils ne savent pas comment les utiliser. Cela pourrait également jouer sur les autres facteurs : sentiment d'auto efficacité et anxiété.
<p><i>Embedding reading comprehension training in content-area instruction</i></p> <p>Williams, Stafford, Lauer, Hall et Pollini (2009)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'apport du soutien à la compréhension de la structure des textes informatifs 	<p>Étude corrélacionnelle</p>	<p>15 enseignantes de 2^e année du primaire divisées en 3 groupes (entre 14 et 28 élèves par classe) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseignement sur la structure du texte • Enseignement sur l'apprentissage / contenu • Sans enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> • Woodcock Reading Mastery Test, Form H • Journal de bord des enseignants • Présence des élèves en classe • Observation en classe afin de valider que les enseignants suivent le programme de recherche (enseignement sur les textes et sur le contenu) 	<ul style="list-style-type: none"> • Desing Pré-test / post-test 	<p>Le soutien à la compréhension de la structure du texte informatif :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permet aux enfants du 1^{er} cycle du primaire d'apprendre par la lecture • Les connaissances acquises par les élèves améliorent leur capacité à comprendre différents textes et leurs différentes structures • Cela ne modifie pas la quantité d'apprentissage en lien avec le contenu disciplinaire.
<p><i>Profiles of self-regulation in elementary grades : Relations</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Investiguer l'aspect cognitif et comportemental de l'autorégulation 	<p>Étude corrélacionnelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 775 élèves de 7 à 8 ans (G :51,95%) • 53 classes régulières 	<ul style="list-style-type: none"> • Test cognitifs • Test standardisés en français • Test standardisés en mathématique 	<ul style="list-style-type: none"> • Statistiques à l'aide du logiciel Mplus 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 portraits « patterns » trouvés • Excellent self-regulation • High self-regulation • Mixed self-regulation • Low self-regulation

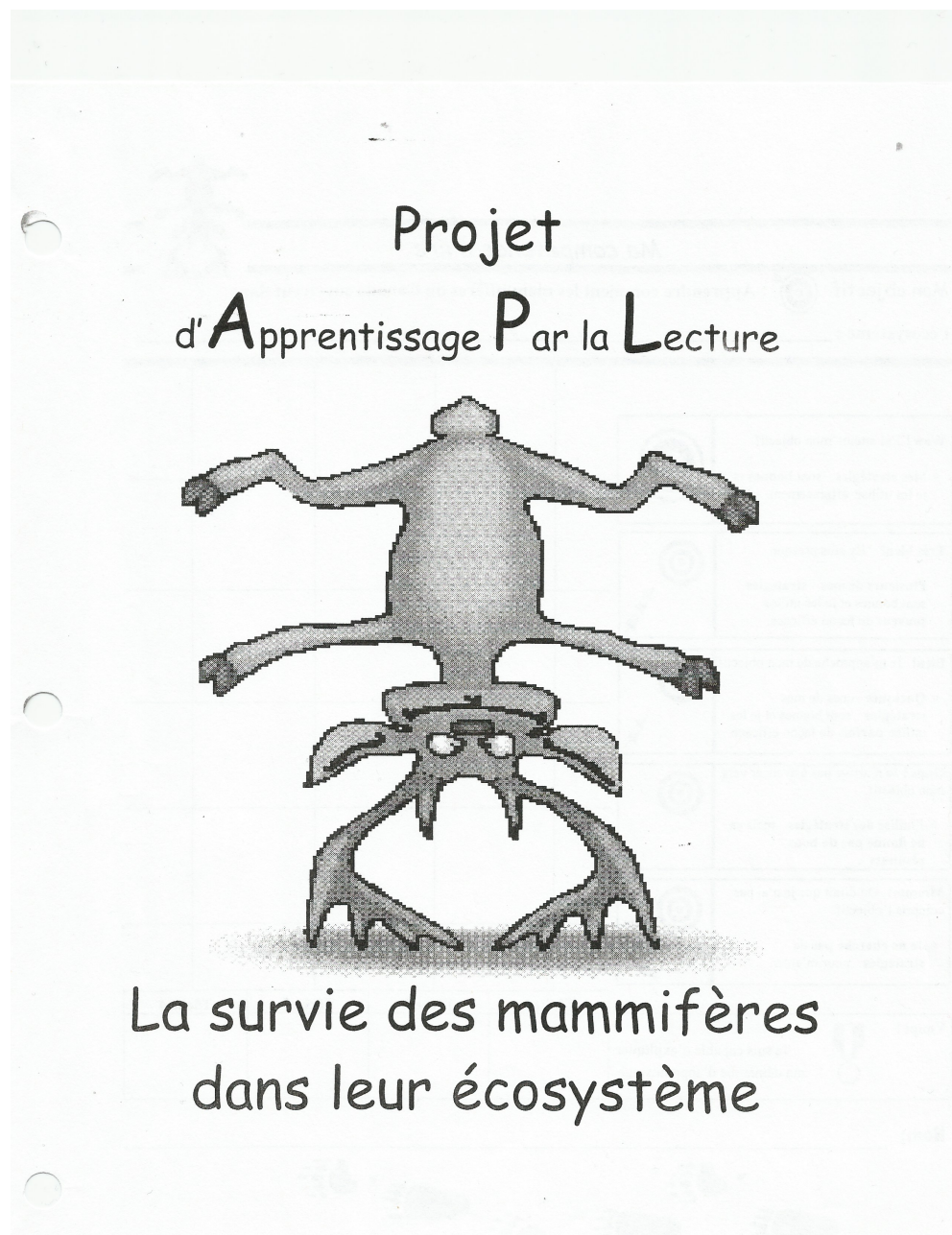
<p><i>to math and reading skills</i></p> <p>Mägi, Männamaa et Kikas (2016)</p>	<p>de l'apprentissage (planification)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clarifier comment les différents « patterns » sont associés avec les résultats académiques des élèves 			<ul style="list-style-type: none"> • Collecte de données sur les élèves auprès des enseignants 		<ul style="list-style-type: none"> • Poor self-regulation » • Les meilleures capacités de planification sont les élèves qui semblent démontrer un niveau excellent d'autorégulation • Les élèves ayant une faible autorégulation semblent moins persistants à accomplir la tâche. Le portait représentant le plus d'élèves était le mixte.
<p><i>L'évaluation formative: un soutien à l'autorégulation des apprentissages dans les enseignements scientifiques?</i></p> <p>Lepareur et Grangeat (2017)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les pratiques d'évaluations qui sont favorables à l'autorégulation en situation de classe de sciences 	<p>Étude descriptive</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Une enseignante • Ses élèves (2 classes) de 12-13 ans 	<ul style="list-style-type: none"> • Enregistrements vidéos (une caméra fixe au fond de la classe et une caméra sur deux élèves) 	<ul style="list-style-type: none"> • Codage avec Transanat en fonction d'indicateurs : 1) la perception du but à atteindre et des sous- buts; 2) la perception de leur état actuel, à la fois en termes de compréhension, de connaissances, d'avancée dans la tâche et d'atteinte des critères de réussite; et enfin 3) les stratégies de résolution mises en œuvre pour réduire l'écart. 	<ul style="list-style-type: none"> • La façon dont l'enseignante combine l'évaluation formative à l'activité influence la façon dont les élèves mènent leur activité de résolution. • Les résultats indiquent que les élèves font preuve d'une plus grande responsabilisation et d'un engagement plus fort dans la tâche lorsque la pratique d'évaluation est «élaborée».

<p><i>Secondary students self-regulated engagement in reading : researching self-regulation as situated in context</i></p> <p>Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon et Giammarino (2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre l'apprentissage autorégulé comme un contexte • Identifier différents profils d'apprenants au secondaire 	<p>Étude corrélacionnelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 4 écoles secondaires en CB • 646 étudiants dans 31 classes de la 7^e à la 12^e année (12 à 18 ans) dans différentes disciplines 	<ul style="list-style-type: none"> • QAPL • Performance-Based Assessment (PBA) <p>Passé sur des tâches typiques dans les classes retenues</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyses statistiques descriptives • Pour les profils analyses exploratoires 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves ont rapporté avoir une perception élevée de leur compétence et du contrôle sur leur apprentissage (90% disent être compétent en APL) • Peu d'élèves utilisent des stratégies d'autorégulation (planification du temps 25% ; choisir une méthode pour compléter l'activité 38%; faire une planification 29%) • Les élèves rapportent utiliser beaucoup de stratégies liées au texte, mais très peu lié au traitement de l'information <p>4 profils identifiés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actif engagé (41%) cycle positif d'émotion, de motivation, d'interprétation de la tâche et de stratégies auto-déclarées • Anxieux et non efficace (21%) perception de contrôle faible et un haut niveau de stress. Sont plus propice à demander de l'aide extéreur • Désengagé (13%) le contraire d'actif engagé • Passif et non efficace (26%) Sont positif et motivé face à leur expérience d'apprentissage, mais un niveau d'autorégulation très bas. <p>Ces profils changent en fonction du contexte.</p>
--	---	-------------------------------	--	---	---	--

<p><i>Early Signs of Self-Regulating Print: Kindergartners at Work Reading to Understand Fiction and Nonfiction Text</i> Martin et Kragler, (2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire l'autorégulation de la compréhension de textes de fictions et de textes informatifs chez des élèves de maternelle 	<p>Étude corrélacionnelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 28 élèves (14 F et 14 G) de 2 classes de maternelle en milieu rural • Tous les enfants parlent l'anglais 	<ul style="list-style-type: none"> • Protocole d'entrevue sur des questions métacognitives • 3 entrevues (octobre, janvier, avril) • 2 livres de fiction, 1 livre informatif 	<ul style="list-style-type: none"> • Codage des verbatims des réponses • Analyse quantitative avec le chi-square likelihood ratio pour comparer les réponses entre les textes de fiction et le texte informatif 	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a une différence entre les stratégies utilisées pour lire des textes de fiction et informatif. • Les élèves rapportent utiliser les images pour comprendre le texte (11 fois dans l'informatif, 1 fois dans le texte de fiction) • Les élèves ont demandé plus d'aide de l'enseignant lorsque c'était difficile lors de la lecture du texte informatif • Les chercheurs concluent que l'intérêt des élèves envers les textes informatifs est dû à la difficulté de celui-ci
<p><i>Apprendre en lisant au primaire en recourant à des textes informatifs illustrés : étude exploratoire</i> Cartier, Martel, Arseneault et Mourad (2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre les tâches à réaliser et les documents de lecture proposés en lien avec les réponses des élèves à ces tâches • Explorer les types de documents de lecture choisis par les enseignants et les sources d'information auxquelles les élèves se réfèrent 	<p>Étude de cas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 12 élèves de 2 classes de 5^e année du primaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Guide de planification • Dossier d'apprentissage de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse thématique de contenu 	<ul style="list-style-type: none"> • Textes ont des caractéristiques qui rendent le traitement de l'information complexe • Les élèves utilisent majoritairement l'information textuelle, et ce même si de l'information visuelle est disponible

<p><i>Exploration du processus d'apprentissage par la lecture chez les élèves en difficulté ayant des manifestations d'anxiété</i></p> <p>Isabelle De Sève (2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire l'intervention mise en place sur l'autorégulation • Décrire l'expérience vécue par les élèves sur l'autorégulation 	<p>Étude exploratoire</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 4 élèves qui étaient suivis en orthopédagogie et qui se disaient stressés à au moins 2 reprises sur 3 	<ul style="list-style-type: none"> • QAPL • Dossier d'apprentissage de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse thématique de contenu 	<p>Constats récurrents :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buts de performance présents • Les élèves font référence au temps • Les élèves utilisent parfois leur concentration comme objectif et pour s'autoévaluer • Importance de la réaction des parents et enseignants • Difficulté à utiliser les stratégies d'apprentissage • Intervention faite permettent d'améliorer l'utilisation des stratégies
---	---	---------------------------	---	--	---	---

ANNEXE 2 – Exemple d'un dossier d'apprentissage



Page couverture (Bouchard, 2006)

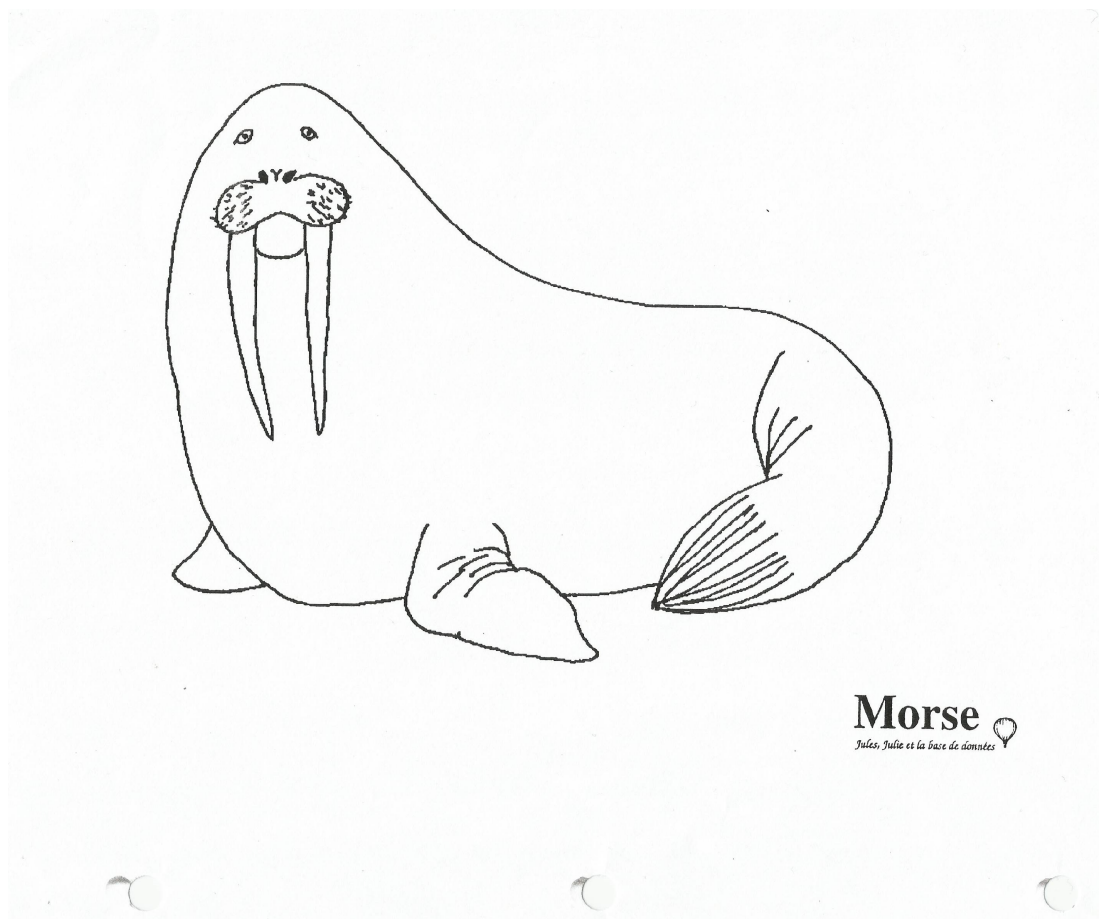
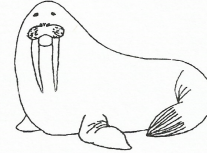


Image du mammifère



Le morse



Description

Le morse est un mammifère marin appartenant au groupe des pinnipèdes. Ses pattes en forme de nageoires lui permettent de se déplacer rapidement dans l'eau. C'est un animal énorme; il mesure entre 260 et 360 cm et son poids varie de 500 à 1500 kg. Le mâle est beaucoup plus gros que la femelle. Le corps du morse est parfaitement adapté à sa vie dans l'eau glacée. Sa peau est dure; elle recouvre une couche de graisse qui peut avoir jusqu'à 15 cm d'épaisseur. Celle-ci lui sert d'isolant contre le froid et le vent; de plus, elle l'aide à flotter. En plongée, les battements de son coeur et sa circulation sanguine sont ralentis et il peut rester quinze minutes sous l'eau sans respirer. Des valves empêchent l'eau de pénétrer dans ses narines et dans les fentes de ses oreilles. S'il veut refaire surface pour respirer, il se sert de sa grosse tête aplatie pour briser la glace.

Le morse possède deux paires de nageoires. Les nageoires antérieures sont palmées; elles jouent le rôle de rames. Les nageoires postérieures servent de gouvernails et aident l'animal à changer de direction. C'est dans la mer que le morse est le plus à l'aise. Sur la glace ou sur le sol, il se déplace maladroitement en se dandinant. Le morse a deux dents qui dépassent de chaque côté de sa gueule. Ces défenses peuvent mesurer un mètre de long chez un mâle adulte. Il les utilise comme crampons pour grimper sur la banquise et pour se déplacer sur la glace. Le morse se sert aussi de ses défenses pour chercher sa nourriture au fond de la mer et pour se protéger de ses prédateurs. En plus de ses défenses, le morse a 16 petites dents.

Habitat

Le morse est un mammifère marin semi-aquatique. Il vit la moitié du temps dans l'eau. Il habite les mers peu profondes, la banquise et les rivages de l'Arctique. Il passe l'été dans la mer et sur le rivage bordant la banquise arctique. L'hiver, il migre vers le sud, où les eaux ne sont pas bloquées par la glace. Au printemps, le morse reprend le chemin du nord.

Texte à lire

(un exemple ; un texte à lire par semaine ; les textes varient en fonction de l'écosystème choisi ; total de 4 textes à lire par élève)



Nourriture

Le morse trouve sa nourriture sous l'eau. Quand il se déplace en eau profonde, il ne voit pas grand chose puisqu'il y fait très noir. Sa moustache lui sert alors de radar. En effet, les poils de son museau, ou vibrisses, sont très sensibles et captent les plus petits mouvements causés par une proie qui se déplace. Il peut alors détecter les mollusques, les crevettes et les poissons dont il se nourrit. Il s'attaque parfois au béluga.

Progéniture

La femelle met au monde un seul petit à tous les deux ou trois ans. La naissance a lieu à la mi-mai après une gestation d'environ douze mois. Le nouveau-né est faible et fragile. Sa couche de graisse est mince et sa mère le serre contre elle pour le protéger du froid. Pendant environ un an et demi, la femelle nourrit son petit avec son lait épais et très riche. Celui-ci permet au bébé d'acquiescer une bonne couche de graisse isolante. La mère l'élève seule. Elle est très affectueuse et elle accourt dès que son petit l'appelle. Elle lui apprend à chercher sa nourriture et à éviter les ennemis. S'il est fatigué de nager, il grimpe sur le dos de sa mère et se laisse transporter par elle. Le jeune morse peut se débrouiller seul vers deux ans. La femelle peut s'accoupler vers l'âge de 4 ans et le mâle vers 6 ans.

Ennemis

L'épaulard et l'ours blanc sont les ennemis naturels du morse. L'humain le chasse également pour l'ivoire de ses défenses.

Comportement

Les morses sont très grégaires: ils vivent en troupes de plusieurs centaines d'animaux. Ils s'amuse à plonger et à nager sous l'eau. Après avoir bien mangé, ils adorent faire la sieste au soleil. Ils se rassemblent alors sur des plages rocheuses ou sur une banquise et ils s'entassent les uns sur les autres... on dirait un tapis de morses! Pour éviter d'être écrasés par les adultes, les petits se réfugient parfois sur le dos de leur mère.

Texte à lire (suite)

Organiser et comparer les informations dans un tableau

Sujet du texte	Inscris les sous-titres sur lesquels tu veux apprendre.	

Nom : _____ Date : _____

Stratégie cognitive du tableau
(au choix)

Organiser les informations dans un dessin

Sous-titres sur lesquels je veux apprendre

-
-
-
-

Nom : _____ Date : _____

© Bouchard 2006

Stratégie cognitive du dessin
(au choix)

Organiser les informations sur une toile d'araignée

Sous-titres sur
lesquels
je veux
apprendre

-
-
-
-

Nom : _____ Date : _____

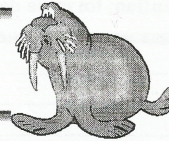
© Bouchard 2006

Stratégie de la toile d'araignée
(au choix)

Nom: _____ Date: _____

Tâche 1

Nom du mammifère :			
Habitat du mammifère	Rives et eau salée	Toundra arctique	
(coche au bon endroit)	Rives et eau douce	Forêts et prairies	



À partir des informations que tu as inscrites cette semaine dans ton tableau, ta toile d'araignée ou ton dessin, compose 3 à 5 phrases qui représentent ce que tu as trouvé d'intéressant.

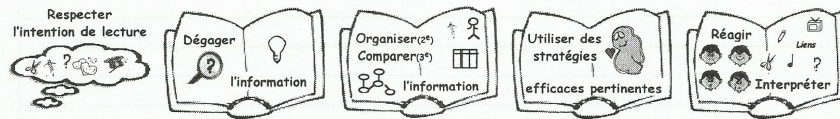
Préfères-tu les mammifères herbivores ou carnivores ? Pourquoi ? Attention ton explication doit être précise et pertinente.

Questions de performance 1 et 2
(un exemple ; une tâche par semaine ; la question 2 change à chaque tâche ; total de 4 tâches à faire par élève)

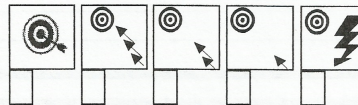
Est-ce qu'il est difficile pour ton mammifère de survivre dans son écosystème ? Pourquoi ?
 Attention, formule des hypothèses précises et pertinentes.

Autoévaluation

Lors de cette tâche, est-ce que je pense avoir démontré ma capacité à :



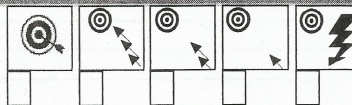
J'évalue donc ma performance (fais un crochet) :



Voici les stratégies que j'ai utilisées pour arriver à cette performance :

Évaluation de mon enseignante

J'ai souligné des critères d'évaluation pour lesquelles tu devrais te trouver des stratégies plus efficaces.



Commentaires et conseils

Tu as été capable d'expliquer clairement ta démarche, demande ta médaille.






Tu n'as pas su expliquer les stratégies que tu as utilisées pour y arriver.

Question de performance 3
 Autoévaluation
 Évaluation de l'enseignante

Nom: _____ Date: _____

Autoévaluation de ma performance de la semaine passée

À la tâche # _____, j'ai obtenu :

				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

J'évalue que c'est une bonne performance,

J'évalue que c'est une moyenne performance,

J'évalue que c'est une mauvaise performance,

parce que...

Planification de la tâche de cette semaine

Cette semaine, est-ce que tu utiliseras les mêmes stratégies pour apprendre en lisant et réaliser ta tâche # _____ ?

Oui Si oui, complète les phrases du rectangle gris

Non Si non, passe au rectangle noir.

Voici les stratégies que j'ai utilisées la semaine passée :

Je décide de les réutiliser cette semaine parce que

Tu as répondu non, tu décides donc de changer de stratégies. Réponds aux questions suivantes.

Pourquoi changes-tu de stratégies ?

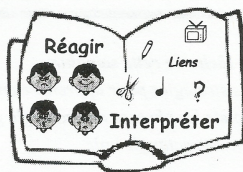
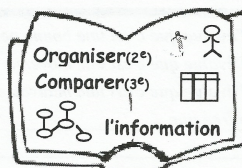
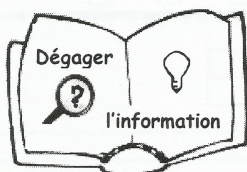
Quelles stratégies pourraient t'aider à t'améliorer ?

Tâche d'autoévaluation et de planification à faire 3 fois (au début de la tâche 2, 3 et 4)

Bilan Ma compétence à lire

En lecture à la période _____, est-ce que j'ai été capable de...

Respecter
l'intention de lecture



	très fier (fière)	
Tu es ...	fier (fière)	
	déçu (e)	
de l'évolution de tes performances, parce que ...		
Voici ce que j'ai appris sur moi au cours de la période ____ concernant ma compétence à lire :		

Bilan réflexif