

Université de Montréal

Apprentissage par projet tel que mis de l'avant dans une école publique alternative
au Québec : autorégulation de tâches et de ressources lors d'apprentissage dans
cette activité complexe d'un élève bénéficiant d'un plan d'intervention

Par
Catherine Provencher

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

23 mars, 2022

© Catherine Provencher, 2022

Ce mémoire intitulé

Apprentissage par projet tel que mis de l'avant dans une école publique alternative
au Québec : autorégulation de tâches et de ressources lors d'apprentissage dans
cette activité complexe d'un élève bénéficiant d'un plan d'intervention

Présenté par
Catherine Provencher

A été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes

Sylvie C. Cartier
Président-rapporteur

Mélanie Paré
Directeur de recherche

Olivier Bégin-Caouette
Membre du jury

Résumé

Certaines difficultés entourant la planification, l'organisation des informations ainsi que la gestion des ressources humaines ou matérielles seraient fréquemment observées chez les élèves qui ont de faibles résultats scolaires (Anderson et al., 2008). Toutefois, l'enseignement et la mise en pratique de stratégies cognitives et de stratégies d'autorégulation permettraient aux élèves de développer des habiletés leur permettant de mieux réussir à l'école (Anderson et al., 2008; Malmberg et al., 2013).

Dans les écoles alternatives québécoises, la pédagogie par projet est vécue par tous les élèves (RÉPAQ, 2019). Le projet est une occasion privilégiée pour l'enseignant de mettre en place des moyens personnalisés pour que les élèves développent des stratégies afin de surmonter leurs difficultés. Sachant que certains élèves peuvent avoir de la difficulté à déployer des stratégies qui leur permettent d'autoréguler leur apprentissage, (Butler et Cartier, 2018; Cartier et Butler, 2016) la question qui guide la présente recherche est la suivante : Comment un élève ayant des difficultés entourant l'organisation et la gestion des ressources autorégule-t-il son apprentissage dans un projet tel que mis de l'avant dans une école publique alternative au Québec ?

Pour notre étude de cas de type qualitatif, nous avons suivi une élève de neuf ans pendant qu'elle travaillait à un projet d'écriture dans une école alternative au Québec. Nous avons réalisé trois entretiens avec cette élève et avons aussi rencontré son enseignante et l'orthopédagogue qui mettent en place des moyens d'intervention et d'enseignement de l'écriture qui permettent à leur élève de progresser dans son projet. Afin de compléter notre analyse, nous avons consulté les documents de travail de l'élève et nous avons aussi analysé l'autoévaluation de son projet.

Les résultats qui découlent de cette étude nous permettent de décrire comment l'élève arrive à atteindre ses objectifs pour son projet d'écriture en recevant du support et en utilisant des moyens mis en place pour elle en plus des outils qui sont à sa disposition. Nous expliquons comment l'élève qui a des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources travaille pour surmonter les défis qu'elle rencontre pendant son projet d'écriture afin de satisfaire aux attentes de son enseignante qui souhaite la faire progresser dans sa compétence à écrire.

Mots-clés : autorégulation de l'apprentissage, pédagogie par projet, enseignement de l'écriture, école alternative, stratégies d'autorégulation, stratégies cognitives.

Abstract

Difficulties in planning, organizing information, and managing human and material resources are frequently observed in students with low academic achievement (Anderson, Munk, Young, Conley, & Caldarella, 2008). Teaching and practicing cognitive and self-regulation strategies would enable students to develop skills that would allow them to do better in school (Anderson et al., 2008; Malmberg, Järvenoja, & Järvelä, 2013a).

In Quebec alternative schools, project-based pedagogy is experienced by all students (RÉPAQ, 2019). The project is a privileged opportunity for the teacher to implement personalized means for students to develop strategies to overcome their difficulties. Knowing that some students may have difficulty deploying strategies that allow them to self-regulate their learning, (Butler & Cartier, 2018; Cartier & Butler, 2016) the question that guides this research is: How does a student with difficulties surrounding the organization and management of resources self-regulate his or her learning in a project as implemented in an alternative public school in Quebec?

For our qualitative case study, we followed a nine-year-old student as she worked on a writing project in an alternative school in Quebec. We conducted three interviews with this student and also met with her teacher and the specialized teacher who are implementing writing interventions and instruction that enable their student to progress on her project. In order to complete our analysis, we also consulted the student's work documents and analyzed the self-evaluation of his project.

The results of this study allow us to describe how the student achieves her goals for her writing project by receiving support and using the resources set up for her. We explain how the student who has difficulty self-regulating tasks and resources works to overcome the challenges she encounters during her writing project in order to meet the expectations of her teacher who wants to improve her writing skills.

Keywords: self-regulated learning, project-based learning, writing intervention, alternative school, self-regulated strategies, cognitive strategies.

Table des matières

Liste des tableaux	vi
Liste des figures	vii
Remerciements	viii
Introduction	1
1 Problématique	4
1.1 La pédagogie des écoles publiques alternatives au Québec	4
1.1.1 Les caractéristiques et la mission des écoles alternatives au Québec	4
1.1.2 La pédagogie par projet à l'école alternative.....	9
1.2 Les enjeux entourant la pédagogie par projet à l'école alternative	13
1.2.1 Le projet personnel et les difficultés vécues par certains élèves.....	14
1.2.2 L'incertitude entourant la pédagogie par projet causée par le manque de connaissances.....	15
1.3 La problématique des élèves ayant des difficultés à s'engager de manière efficace dans un processus d'apprentissage autorégulé	18
1.4 La question de recherche	20
2 Cadre de référence	22
2.1 La situation des élèves à risque ayant un plan d'intervention	23
2.1.1 Le plan d'intervention pour favoriser la réussite des élèves à risque.....	23
2.1.2 L'influence de la motivation sur l'apprentissage des élèves bénéficiant d'un plan d'intervention.....	25
2.2 L'apprentissage autorégulé	26
2.2.1 Le modèle de l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes selon Cartier et Butler (2016) ...	27
2.3 La pédagogie par projet	31
2.3.1 Les fondements de la pédagogie par projet	32
2.3.2 Les phases de l'élaboration du projet	33
2.3.3 Le rôle de l'enseignant et le rôle de l'élève dans l'élaboration du projet personnel.....	34
2.4 L'état des recherches actuelles sur la pédagogie par projet et l'autorégulation de l'apprentissage	36
2.4.1 La pédagogie par projet pour favoriser les apprentissages	36
2.4.2 L'implantation de la pédagogie par projet en salle de classe.....	38
2.4.3 Les limites de la pédagogie par projet	39
2.5 La question spécifique de recherche	40
3 Méthodologie	43
3.1 Le choix d'une recherche qualitative	43
3.2 La démarche de recherche : une étude de cas	44
3.3 L'étude de cas et l'apprentissage autorégulé dans les activités complexes	45
3.3 Le recrutement des participants	47
3.4 La collecte de données	49
3.4.1 Les changements apportés à la collecte de données afin de s'adapter au contexte de la pandémie.....	50
3.4.2 Les outils et les documents utilisés pour collecter les données	51

3.4.3 Le déroulement du projet de recherche	54
3.5 Les particularités du projet personnel de l'élève.....	59
3.6 L'analyse des données	60
3.6.1 Les entrevues semi-dirigées	60
3.6.2 L'analyse des documents de travail en lien avec le projet de l'élève	61
3.7 Les considérations éthiques	63
3.8 La présentation du cas retenu	64
4 Résultats.....	67
4.1 Le soutien offert à l'élève.....	67
4.1.1 Les personnes disponibles	67
4.1.2 Les outils disponibles	74
4.1.3 Les moyens mis en place pour faciliter la démarche d'écriture.....	78
4.1.3.1 L'environnement de travail	79
4.1.3.2 La place accordée au développement de l'autonomie de l'élève	79
4.1.3.3 Le respect du rythme de l'élève.....	80
4.2 La démarche d'autorégulation de l'apprentissage de l'élève	83
4.2.1 Interprète les exigences de l'activité.....	83
4.2.2 Les objectifs	85
4.2.3 Planifie	86
4.2.4 Met en œuvre des stratégies	88
4.2.5 Motivation	89
4.2.6 Ajustements.....	91
4.2.7 Autoévaluation	92
5 Interprétation et discussion	94
5.1 La question du projet de l'élève comme tâche complexe.....	94
5.1.1 L'application de la démarche d'écriture	95
5.1.2 Les outils de correction	96
5.2 Le projet adapté en fonction des besoins de l'élève et de ses objectifs.....	99
5.2.1 Les critères pour atteindre l'objectif en lien avec l'écriture des textes.....	100
5.2.2 Les critères pour atteindre l'objectif en lien avec la correction des textes	102
5.3 Les moyens mis en œuvre par l'enseignante et l'orthopédagogue en lien avec l'autorégulation des tâches et des ressources de l'élève dans le projet	104
5.3.1 Le soutien offert à l'élève pour l'application d'une démarche d'écriture et de correction	105
5.3.2 L'autorégulation des tâches et des ressources dans le projet d'écriture.....	111
5.4 Les facteurs qui influencent l'autorégulation de tâches et de ressources de l'élève dans le projet d'écriture	114
5.4.1 La motivation	115
5.4.2 Les émotions	117
5.4.3 Le contexte scolaire.....	119
5.5 Les limites de l'étude	122
Conclusion.....	124
Bibliographie	127
ANNEXE 1	134

<i>ANNEXE 2</i>	135
<i>ANNEXE 3</i>	136
<i>ANNEXE 4</i>	137
<i>ANNEXE 5</i>	138
<i>ANNEXE 6</i>	140
<i>ANNEXE 7</i>	144
<i>ANNEXE 8</i>	148

Liste des tableaux

Tableau 1: Déroulement du projet de recherche.....	58
--	----

Liste des figures

Figure 2: Modèle d'apprentissage autorégulé dans des activités complexes	28
Figure 3: Les mots-clés	69
Figure 4: Le texte complété après une semaine de travail.....	82
Figure 5: Arborescence et description du projet.....	84
Figure 6: Les objectifs de l'élève concernant le projet d'écriture	85
Figure 7: La planification du matériel.....	86
Figure 8: Les étapes du projet	87

Remerciements

Je souhaite exprimer mes remerciements les plus sincères à toutes les personnes qui m'ont écoutée et avec qui j'ai pu discuter de mon projet, ainsi que les enseignants, professeurs, amis et collègues qui ont relu et qui ont commenté différentes sections de mon travail. C'est grâce à votre support et à vos encouragements que j'ai pu réaliser ce mémoire et je vous en remercie.

D'abord, un merci spécial à Mélanie Paré qui a été une directrice de recherche extrêmement disponible, dévouée et inspirante par ses commentaires constructifs, pertinents et bienveillants. La collaboration qui a été des plus agréables m'a permis de vivre une expérience d'initiation à la recherche des plus enrichissantes.

Merci aussi à Sylvie Cartier qui, en plus d'avoir le rôle de présidente du jury, a démontré un intérêt pour mon travail de recherche et m'a rencontrée à quelques reprises pour me suggérer des références utiles et aussi pour partager son expertise concernant l'autorégulation de l'apprentissage.

Ensuite, je souhaite remercier Olivier Bégin-Caouette qui siège sur le jury d'évaluation et qui, à la suite de la lecture minutieuse de mon devis de recherche, a commenté plusieurs sections. Son expertise entourant l'école alternative m'a certainement aidée à travailler une problématique qui englobe les enjeux actuels concernant l'école alternative au Québec.

Finalement, un énorme merci à mes collègues de l'ACSE avec qui j'ai pu échanger des conseils, discuter de mon projet ou simplement prendre des pauses entre les sessions de rédaction. Merci aussi à ma famille et mes amis qui m'ont (trop) souvent entendu parler de mon projet de recherche au cours des dernières années. Sans vous, mon parcours aurait certainement été plus ardu.

Introduction

Depuis la réforme québécoise de 2001, les enseignants du primaire se mobilisent pour développer et évaluer des compétences et des savoirs essentiels chez les élèves du primaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006, p. 9). Les compétences et les savoirs essentiels à développer sont décrits dans le programme pour chacun des trois cycles. Comme chaque cycle s'étend sur deux ans, on s'attend à ce que l'élève maîtrise les notions prévues à la fin de chacun des cycles d'études. Toutefois, ces attentes, qui constituent la norme scolaire, ne semblent pas convenir à certains élèves québécois (Armstrong, 2015; Rentenbach et al., 2017). Lorsqu'un élève ne progresse plus dans ses apprentissages, un plan d'intervention peut être rédigé afin de trouver des solutions selon la situation de l'élève concerné (Ministère de l'éducation, 2004). Certains élèves à risque d'échec scolaire qui bénéficient d'un plan d'intervention prennent du retard par rapport au programme et doivent continuer à suivre le rythme de la classe en étant souvent confrontés à des échecs, qui ont parfois des effets néfastes sur leurs apprentissages (Lambert-Samson et Beaumont, 2017).

À ce jour, nous réalisons que certains élèves apprennent plus facilement et plus rapidement que d'autres. Certains chercheurs avancent que les élèves qui réussissent bien à l'école ont une bonne connaissance d'eux-mêmes et sont capables de réguler leur comportement et d'utiliser des stratégies qui leur permettent de s'engager dans des situations d'apprentissage (Bégin, 2008; Malmberg et al., 2013; Mastrothanas et al., 2018). Les élèves qui réussissent bien à l'école semblent utiliser des stratégies de manière efficace (Cartier et al., 2011). Dans le cas des élèves ayant de faibles résultats scolaires, nous constatons que les stratégies essentielles à la construction des apprentissages sont peu utilisées ou sont utilisées de manière inefficace, (Greene et Azevedo, 2007; Malmberg et al., 2013) peut-être parce qu'ils n'en voient pas l'utilité ou qu'ils n'ont pas la motivation nécessaire pour le faire (Glogger et al., 2012; Nolen, 1988). Ainsi, nous pouvons nous demander comment faire pour aider les élèves à utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces qui leur permettront d'apprendre et qui leur seront utiles tout au long de leur vie.

Face à ce questionnement, certains professionnels de l'éducation et certains chercheurs proposent d'adopter des pratiques pédagogiques flexibles centrées sur la réalité des élèves en insistant moins sur la norme scolaire (Bergeron et al., 2011). Cette vision humaniste de l'éducation donne lieu à des pratiques adaptées aux besoins des élèves pour favoriser leur réussite (RÉPAQ, 2019). Au Québec, les écoles alternatives s'inspirent du courant humaniste en éducation, bien que ce type

d'école n'a pas été conçu spécifiquement pour répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés. Les écoles alternatives au Québec valorisant le respect du rythme de l'enfant dans ses apprentissages tout en considérant ses intérêts ainsi que ses besoins scolaires et sociaux (RÉPAQ, 2019). Il en résulte que l'école alternative définit la réussite de l'élève « par le développement optimal des compétences de chaque élève en fonction de son propre potentiel et non par l'atteinte d'une norme externe à l'élève ou d'une réussite exclusivement scolaire » (RÉPAQ, 2008, p. 9). Dans ces établissements, la pédagogie par projet est un moyen utilisé pour aider les élèves à développer des compétences selon leurs besoins en tenant compte de leur profil d'apprenant. Bref, l'école alternative, qui propose d'adapter l'environnement à l'élève pour respecter son rythme, peut peut-être ouvrir des pistes de réflexion pour éventuellement proposer des solutions pour les élèves ayant certains défis au niveau de l'apprentissage et qui bénéficient d'un plan d'intervention.

Dans le premier chapitre, nous abordons la problématique concernant la pédagogie par projet à l'école publique alternative au Québec. Tout d'abord, nous présentons quelques caractéristiques pédagogiques et organisationnelles des écoles alternatives québécoises. Ensuite, nous abordons les enjeux de la pédagogie par projet pour les élèves ayant des difficultés entourant la planification, l'organisation des informations ainsi que la gestion des ressources humaines et matérielles. Nous expliquons en quoi ces difficultés peuvent nuire à l'autorégulation de l'apprentissage et nous terminons ce chapitre avec la question générale de recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous précisons le cadre théorique des différents concepts abordés dans cette étude. Premièrement, nous spécifions la situation des élèves à risque qui bénéficient d'un plan d'intervention. Deuxièmement, nous présentons le modèle de l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes (Cartier et Butler, 2016) et expliquons en quoi l'apprentissage autorégulé peut favoriser l'engagement des élèves dans leurs travaux selon leurs capacités respectives. Troisièmement, nous précisons en quoi consiste la pédagogie par projet vécue dans les écoles alternatives au Québec et nous présentons quelques études sur cette pratique pédagogique. Finalement, nous présentons la question spécifique de recherche en expliquant comment elle sera étudiée à chacune des étapes du projet personnel de l'élève qui a été sélectionnée pour l'étude.

Dans le troisième chapitre, nous exposons la posture de recherche qualitative de type exploratoire et présentons les critères pour sélectionner les participants, les outils pour collecter les données

ainsi que le déroulement du projet de recherche. Nous précisons comment nous analysons les données récoltées auprès des participants et terminons le chapitre en présentant le profil de l'élève sélectionné pour notre étude de cas.

Dans le quatrième chapitre, nous présentons les résultats afin de répondre à la question de recherche : Comment l'élève ayant un plan d'intervention autorégule-t-il les tâches et les ressources lors des différentes étapes de son projet ? Tout d'abord, nous présentons les résultats en lien avec le premier objectif de recherche. Plus précisément, nous décrivons l'aide que l'élève a reçue du début à la fin de son projet personnel. Ensuite, en lien avec le deuxième et le troisième objectif de recherche, nous décrivons comment l'élève que nous suivons s'engage dans son projet personnel en utilisant comme référence théorique le modèle de l'apprentissage autorégulé dans les activités complexes publié par Cartier et Butler (2016).

Le cinquième chapitre est le chapitre d'interprétation des résultats et de discussion. En nous référant aux entretiens que nous avons menés avec les participants ainsi qu'aux documents de travail de l'élève que nous avons sélectionnée pour l'étude de cas, nous abordons la question du projet de l'élève en tant que tâche complexe tel que c'est défini dans le modèle théorique que nous utilisons pour analyser nos données (Cartier et Butler, 2016). Nous discutons des moyens qui ont été mis en place pour aider l'élève à s'améliorer dans l'écriture et la correction de ses textes. Nous examinons comment ces moyens ont pu favoriser le maintien de la motivation de l'élève dans l'atteinte de ses objectifs en lien avec son projet d'écriture.

1 Problématique

1.1 La pédagogie des écoles publiques alternatives au Québec

Le courant humaniste en éducation, introduit dans la deuxième moitié du 19^e siècle, amène l'idée que chaque apprenant a des connaissances et des expériences uniques qui jouent un rôle dans les apprentissages (Vienneau, 2004, p. 9). En effet, ce courant rejette l'uniformisation des apprentissages et favorise la démarche de recherche individuelle ou collective pour arriver à une construction des apprentissages dans un contexte qui a du sens pour les apprenants (Robichaud, 2013). Ainsi, le courant humaniste en éducation donne naissance à des théories et des pédagogies centrées sur le développement intégral de l'enfant et propose que l'enseignant agisse comme un guide au soutien des apprentissages plutôt que comme un transmetteur de son savoir (Robichaud, 2013; Vienneau, 2004).

Les écoles alternatives qui s'inspirent du courant humaniste en éducation se donnent comme mission d'accueillir chaque élève comme il est, avec ses forces et ses défis afin qu'il se développe au meilleur de ses capacités. Au début des années 2000, le Réseau des écoles publiques alternatives au Québec (RÉPAQ) s'organise afin de soutenir ses membres et de faciliter l'ouverture de nouvelles écoles alternatives dans la province. Malgré l'engouement pour ce type d'établissement ces dernières années au Québec, les écoles alternatives sont parfois critiquées et doivent souvent justifier leurs pratiques pédagogiques auprès des commissions scolaires et du ministère (École Alternative l'Envol, 2004; La commission scolaire Sainte-Croix, 1991; Prud'homme et al., 2011). Afin de mieux comprendre les caractéristiques et la mission innovatrice des écoles alternatives, nous présentons un bref historique de ce type d'école pour ensuite expliquer l'importance accordée à la pédagogie par projet à l'école alternative.

1.1.1 Les caractéristiques et la mission des écoles alternatives au Québec

Au milieu des années cinquante, deux écoles dites nouvelles sont créés pour ensuite mener à l'ouverture de la première école alternative au Québec en 1974 : l'école-recherche Jonathan (La commission scolaire Sainte-Croix, 1991). C'est dans un but de recherche et d'innovation en éducation et pour assurer le « développement intégral d'enfants de niveau élémentaire » (Caouette, 1978, p. 170) que les deux fondateurs de l'école travaillent en collaboration avec des enseignants et des étudiants de divers milieux (La commission scolaire Sainte-Croix, 1991). L'école-recherche

connaît une certaine popularité et devient une école institutionnelle en 1980 (La commission scolaire Sainte-Croix, 1991) qui existe encore aujourd'hui (RÉPAQ, 2019). Les deux fondateurs de l'école-recherche proposent un modèle éducatif centré sur les élèves, à qui on confie beaucoup de responsabilités dans le but de développer leur autonomie, et ce, dès la maternelle (La commission scolaire Sainte-Croix, 1991). Le modèle éducatif innovateur de l'école semble plaire à la population québécoise, puisque cinq nouvelles écoles alternatives sont créées au Québec entre 1974 et 1980 (Arsenault, 2014). Malgré l'engouement pour les écoles alternatives et les avantages qui semblent découler de leurs orientations pédagogiques, (Caouette, 1978) l'école Jonathan est la cible de critiques et fait l'objet d'une étude publique en 1991 qui a soulevé de l'insécurité dans le milieu alternatif et a presque mené à la fermeture de l'école (La commission scolaire Sainte-Croix, 1991). En effet, le rapport qui découle de l'enquête publique remet le fonctionnement de l'école en question, ce qui provoque de l'incertitude chez les parents et fait en sorte que plusieurs familles décident de quitter l'école (La commission scolaire Sainte-Croix, 1991). Le contre-rapport émis par la commission scolaire soulève qu'il semble injuste pour les membres de la communauté de l'école Jonathan d'avoir à justifier leur fonctionnement, alors que ceci n'est pas exigé pour les autres écoles du territoire (La commission scolaire Sainte-Croix, 1991). Bref, le personnel de l'école doit se battre pour continuer d'exister selon leurs valeurs éducatives, et ce, même si l'école démontre des résultats satisfaisants selon les fondateurs (La commission scolaire Sainte-Croix, 1991).

Encore aujourd'hui, les écoles publiques alternatives au Québec valorisent une démarche d'apprentissage centrée sur les besoins, les intérêts et le rythme d'apprentissage de l'élève (Bégin-Caouette et al., 2011; RÉPAQ, 2008). En effet, on considère que l'élève a sept ans pour compléter son primaire, ce qui donne une certaine flexibilité à la réalisation du programme d'étude (RÉPAQ, 2008). De plus, l'environnement flexible de l'école alternative développerait une motivation intrinsèque à apprendre et permettrait à chaque enfant de construire des connaissances à un rythme qui lui convient (La commission scolaire Sainte-Croix, 1991; Martin et Theis, 2011; RÉPAQ, 2008; Sliwka et Yee, 2015). Plusieurs de ces raisons peuvent faire en sorte que de plus en plus de parents choisissent l'école alternative pour leurs enfants (Champagne, 2015). Malgré l'engouement des familles pour les écoles alternatives au Québec, plusieurs élèves y sont refusés chaque année parce que les places sont limitées (Dubreuil, 2014). Pourtant, nous comptons à ce jour seulement quarante-trois écoles alternatives au primaire et quatre au secondaire (RÉPAQ,

2019). Ceci représente moins de 1% de toutes les écoles primaires et secondaires de la province (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2014, p. 26; RÉPAQ, 2019). Aussi, les écoles alternatives sont regroupées autour des grandes villes du Québec, ce qui fait en sorte que les enfants qui habitent en région éloignée ont accès moins facilement à ce type d'école (RÉPAQ, 2019). De plus, malgré le manque d'écoles alternatives au Québec pour satisfaire à la demande grandissante, il semblerait que les procédures pour ouvrir de nouvelles écoles soient laborieuses et que certaines commissions scolaires semblent parfois s'opposer à ce type d'établissement sur son territoire (Arsenault, 2014).

Aussi, les écoles alternatives sont souvent accusées à tort de faire partie d'un système d'écoles privées qui sélectionnent des élèves selon leurs prédispositions à travailler de manière autonome ou pour leur facilité et leur motivation naturelle à apprendre (Baby, 2015; Dubreuil, 2014; Paré et Horvais, 2019). En fait, les écoles alternatives au Québec, qui se caractérisent par leur « pédagogie différente de la norme » (Arsenault, 2014, p. 8) font partie du réseau des écoles publiques à projets particuliers qui sont régies par l'article 240 de la loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2010). Ceci peut créer de la confusion, car les écoles de « type concentration » (par exemple les écoles sports-études) ainsi que les écoles de « type enrichissement » (comme les écoles internationales) sont aussi régies par l'article 240 de la loi sur l'instruction publique (Arsenault, 2014, p. 8). Dans ce même article, il est stipulé que la commission scolaire peut déterminer les critères d'admission des élèves qui désirent fréquenter une école publique à projet particulier (Gouvernement du Québec, 2010). Toutefois, l'école alternative ne procède pas par une sélection des élèves basée sur les résultats scolaires, les capacités intellectuelles ou les habiletés sportives (RÉPAQ, 2008). Bref, l'article 240 de la loi sur l'instruction publique regroupe plusieurs types d'écoles qui sont pourtant différentes, tant au sujet de l'admission des élèves que des orientations pédagogiques. Ce manque de précision au niveau de la loi peut contribuer à augmenter la confusion autour des écoles alternatives dans les commissions scolaires et ceci pourrait nuire à l'ouverture de nouvelles écoles alternatives dans la province (Arsenault, 2014).

Nous savons que les écoles alternatives ne souhaitent pas recruter leurs élèves selon leurs capacités ou leurs prédispositions à apprendre (RÉPAQ, 2008) et des chercheurs se sont interrogés sur le caractère inclusif de ce type d'école (Baby, 2015; Paré et Horvais, 2019). Des efforts ont été déployés pour ouvrir des écoles alternatives dans des milieux socioéconomiques et des milieux

culturels variés afin de favoriser l'accessibilité de ces écoles (Harvey, 2010, 9 janvier; Paré et Horvais, 2019). Par contre, les parents qui choisissent l'école alternative pour leur enfant le font après s'être informés sur ce type d'école et parce qu'ils sont prêts à s'investir dans la scolarisation de leur enfant tel qu'expliqué dans le document *L'école publique alternative québécoise ses conditions pour naître et se développer* (RÉPAQ, 2013, p. 22). Donc, les parents qui ont un emploi du temps qui permet de s'impliquer à l'école et qui comprennent suffisamment le français pour accéder à la documentation sur les écoles alternatives seraient majoritairement représentés. Sans le vouloir, ce phénomène pourrait nuire au caractère inclusif de l'école alternative en créant une sélection qui laisserait de côté les familles qui ne savent pas que ce type d'école existe ou qui n'ont pas le temps de s'impliquer à l'école de leur enfant. Dans la volonté de rendre l'école alternative la plus inclusive et accessible à tous, plusieurs moyens sont mis en place (Paré et Horvais, 2019). Par contre, les écoles alternatives existantes à ce jour sont déjà remplies au maximum de leur capacité (Dubreuil, 2014) et que même si plus de familles issues de divers milieux s'inscrivent, elles ne pourraient probablement pas fréquenter l'école alternative.

À l'école alternative, chaque élève évolue dans des groupes multiâges dans le but de favoriser la collaboration et l'entraide dans les différents projets (RÉPAQ, 2008). Cette collaboration entre les élèves d'âges différents peut permettre d'éviter la comparaison et la compétition entre les enfants ainsi que le classement selon les âges et les habiletés scolaires (Caouette, 1978). Selon certains, ceci pourrait peut-être contribuer à réduire l'anxiété de performance qui est un problème de plus en plus répandu chez les enfants (Lambert-Samson et Beaumont, 2017; Santé Canada, 2009). Afin de développer leur autodétermination, on demande aux enfants de faire des choix, de se fixer des objectifs et de gérer leur horaire personnalisé. Développer l'autodétermination chez les élèves consiste à développer l'habitude de faire des choix judicieux concernant leur apprentissage et de les assumer (RÉPAQ, 2008). Ainsi, l'élève qui réfléchit à l'organisation de ses périodes de travail hebdomadaire le fait en fonction de ses échéanciers, de la disponibilité de son enseignant et des objectifs qui sont fixés selon ses besoins. L'élève qui développe de l'autodétermination est motivé par l'atteinte de ses objectifs, par sa capacité à travailler sans qu'un adulte soit constamment à ses côtés et par la satisfaction de participer à l'organisation de son emploi du temps à l'école (RÉPAQ, 2008). À ce propos, le référentiel des écoles alternatives précise que

« La gestion de son horaire personnalisé incite l'élève à se prendre en main et constitue une motivation intrinsèque. L'élève est stimulé par les tâches qu'il doit réaliser. Il se fixe aussi des échéanciers dans son horaire personnel. Parce qu'il s'est fixé des objectifs, l'élève a des comptes à rendre à l'adulte (parents ou enseignants) : c'est un moyen de stimuler l'élève et de développer son autodétermination » (RÉPAQ, 2008, p. 9).

Donc, les occasions de travailler en collaboration et de faire des choix tout en apprenant dans des activités stimulantes et adaptées aux enfants pourraient nous laisser croire que l'école alternative permet le développement des compétences transversales (Tellier, 2018) tel que présenté dans le programme d'études depuis la dernière réforme (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006). Malgré cela, certains élèves, parents et employés des écoles alternatives se sentent parfois marginalisés dans leur manière de concevoir l'école (École Alternative l'Envol, 2004). Ainsi, on leur demande de justifier leur existence en prouvant que leurs pratiques pédagogiques permettent aux enfants d'apprendre, alors que de telles justifications ne sont pas demandées aux écoles traditionnelles (École Alternative l'Envol, 2004; La commission scolaire Sainte-Croix, 1991; Prud'homme et al., 2011).

Dans l'horaire personnalisé de chacun des élèves, « une part importante [de l'horaire] est consacrée aux projets de l'élève » de manière à ce que « les cours formels ne représentent pas plus de la moitié des périodes hebdomadaires de l'élève » (RÉPAQ, 2008, p. 9). La priorité accordée à la pédagogie par projet permet aux enfants qui fréquentent l'école alternative de travailler sur des sujets qui les intéressent tout en apprenant à se connaître et en développant des habiletés à s'autoévaluer pour prendre des décisions qui vont leur permettre de faire des apprentissages au meilleur de leurs capacités (Shankland et al., 2009; Stefanou et al., 2013). Donc, la pédagogie par projet offre la possibilité aux élèves de se fixer des objectifs de travail selon leurs capacités et leurs besoins scolaires tout en étant soutenu par leur enseignant (RÉPAQ, 2008). Aussi, l'étude d'un sujet d'intérêt pour l'élève ainsi que les décisions qu'il doit prendre peuvent contribuer à motiver cet élève et maintenir son engagement et sa persévérance (Cartier, 2008) jusqu'à la toute fin de son projet (RÉPAQ, 2008). La motivation qui découle de l'intérêt de l'élève pourrait peut-être pousser ses connaissances encore plus loin que ce que le programme d'étude demande (Tellier, 2018) et favoriser l'apprentissage autorégulé (Cartier et Butler, 2016). Toutefois, nous avons très peu de données sur la pédagogie par projet à l'école alternative. Ceci soulève des questionnements à savoir comment la pédagogie par projet, qui occupe une grande partie de l'horaire des enfants, est utilisée dans les écoles publiques alternatives au Québec.

Donc, l'école alternative semble favoriser le respect du rythme d'apprentissage de l'élève ainsi que son développement global par le biais d'un environnement flexible centré sur les besoins de chacun des élèves qui sont respectés dans leurs différences (RÉPAQ, 2008, 2013). Même si l'école alternative gagne en popularité, elle est parfois critiquée (École Alternative l'Envol, 2004) et le nombre d'écoles qui existent présentement n'est pas suffisant pour accueillir tous ceux qui le désirent (Champagne, 2015; Dubreuil, 2014). Aussi, les groupes fondateurs qui s'impliquent pour ouvrir de nouvelles écoles alternatives doivent composer avec le manque de précision sur la législation des écoles publiques à projet particulier, ce qui freine l'ouverture de plusieurs écoles au sein des différentes commissions scolaires (Arsenault, 2014). Finalement, nous avons peu de connaissances à ce jour sur la pédagogie par projet qui est vécue par tous les élèves qui fréquentent l'école alternative. Afin d'approfondir ce propos, nous précisons maintenant comment la pédagogie par projet est exploitée à l'école alternative et nous dressons le portrait actuel des connaissances à ce sujet.

1.1.2 La pédagogie par projet à l'école alternative

La pédagogie par projet n'est pas une pratique exclusive à l'école alternative. Toutefois, dans ce type d'établissement, la pédagogie par projet est quotidiennement utilisée pour l'apprentissage des élèves (RÉPAQ, 2008). Même si la pédagogie par projet gagne en popularité ces dernières années, le concept n'est pas nouveau. Déjà au début du 20^e siècle, la pédagogie par projet était pratiquée à l'école expérimentale de l'université de Chicago (Krajcik et Blumenfeld, 2006). John Dewey, le fondateur de l'école expérimentale à l'université de Chicago, fait vivre la pédagogie par projet à ses élèves. Selon Dewey, le projet permet de travailler selon les intérêts des enfants, ce qui donne un sens aux apprentissages et les motiverait davantage à s'engager dans une activité complexe. Partageant des valeurs éducatives similaires à celles de Dewey, les écoles publiques alternatives du Québec peuvent s'inspirer de ce qui a été fait à l'école expérimentale de l'université de Chicago. Ceci fait en sorte que chacune des écoles alternatives au Québec aborde la pédagogie par projet en s'inspirant à sa manière de ce qui a été fait dans le passé, sans que ce soit uniforme dans toutes les écoles qui sont membre du RÉPAQ.

Jusqu'à ce jour, nous avons très peu de données en ce qui concerne la pédagogie par projet à l'école alternative au Québec. À ce propos, des membres du personnel de l'école alternative Nouvelle-Querbes à Montréal ont publié un ouvrage descriptif de leur école (Dangléant et Denizon, 2015).

Dans cet ouvrage, les auteures expliquent que pour mener à terme son projet personnel, l'élève doit passer par plusieurs phases. Par exemple, avant de commencer son projet, l'élève doit choisir un sujet qui l'intéresse et planifier les étapes à entreprendre pour y arriver. Pendant qu'il travaille, il doit déployer des stratégies pour surmonter ses difficultés et ajuster ses actions afin d'atteindre ses objectifs. Après son projet, l'élève doit faire un retour sur sa démarche de travail en produisant une autoévaluation qui sera discutée avec son enseignant.

Le livre écrit par quelques membres du personnel de l'école Nouvelle-Querbes nous permet de mieux comprendre leur manière d'aborder la pédagogie par projet avec les enfants du primaire, sans toutefois publier des résultats d'études concernant l'apprentissage des élèves qui pratiquent cette pédagogie. Or, si on élargit la recherche à des études qui traitent de la pédagogie par projet dans d'autres types d'établissements scolaires, on apprend qu'il n'y a pas de consensus. D'un côté, les résultats de recherche mentionnent que cette pédagogie permet de développer des stratégies d'autorégulation et de bonnes habitudes de travail, ce qui rendrait les élèves plus autonomes dans leurs apprentissages (Barron et al., 1998; Krajcik et Blumenfeld, 2006; Sliwka et Yee, 2015). Cependant, d'autres recherches arrivent à des résultats qui suggèrent que la pédagogie par projet est adaptée seulement aux élèves qui sont autonomes, motivés et organisés ou qui proviennent de milieux favorisés (Baby, 2015; Bell, 2010; Crossouard, 2012). En effet, les élèves qui viennent de familles aisées auraient des parents plus scolarisés qui accorderaient une valeur plus grande à l'école, ce qui ferait en sorte que les élèves qui grandissent avec des parents hautement éduqués arriveraient à l'école avec plus de connaissances et seraient « prédisposés à apprendre par projet, apprenant volontiers et facilement » (Paré et Horvais, 2019).

Le projet personnel à l'école publique alternative occupe une très grande partie de l'horaire et exige des moments individuels entre l'enseignant et chacun des élèves qui travaillent sur des sujets différents (Lehman et al., 2006; Maubant, 2014; RÉPAQ, 2008). La pédagogie par projet peut paraître complexe à gérer dans les classes hétérogènes (Crossouard, 2012) considérant qu'il est préférable que l'enseignant réagisse en fonction des choix des élèves aux moments opportuns et selon les besoins de chacun (Hmelo-Silver et al., 2007; Mergendoller et Thomas, 2001). Aussi, des chercheurs soulignent l'importance de l'implication de l'enseignant dans le projet de ses élèves en publiant des résultats de recherche qui suggèrent que la réussite d'un projet d'élève dépend de l'habileté de l'enseignant à soutenir, motiver et guider ses élèves tout au long de leur projet

(Hmelo-Silver et al., 2007). Ceci peut poser problème spécialement chez les nouveaux enseignants qui ont peu d'expérience avec les élèves HDAA qui sont présents dans les écoles alternatives (Paré et Horvais, 2019) autant que dans les autres types d'écoles au Québec (Maubant, 2014). Certains enseignants qui pratiquent la pédagogie par projet en classe expliquent qu'il faut du temps et de la pratique pour se sentir compétent et soutenir adéquatement les enfants dans leurs projets (Mergendoller et Thomas, 2001).

De plus, dans la pédagogie par projet, l'élève est impliqué non seulement dans le choix de son sujet, mais il est aussi sollicité pour se fixer lui-même des objectifs à atteindre pour ensuite participer à l'évaluation de son travail (Dangléant et Denizon, 2015; Helle et al., 2006). Impliquer l'élève dans son apprentissage en lui permettant de faire des choix et en ayant l'occasion d'évaluer les stratégies qui lui ont permis d'avancer dans son travail favorise l'autorégulation de l'apprentissage (Perry et Drummond, 2002; Perry et al., 2002). Toutefois, nous pouvons penser qu'une telle responsabilisation de l'élève peut sembler excessive et impossible pour un enfant du primaire qui a des difficultés d'apprentissage, qui n'a pas l'habitude de vivre la pédagogie par projet (Baby, 2015) ou qui manque de confiance en ses capacités pour faire des choix qui lui permettent d'avancer dans son projet (Perry et Drummond, 2002). Selon quelques membres du RÉPAQ, la responsabilisation de l'élève dans l'atteinte des objectifs fixés en début de projet valorise le processus et les efforts déployés pour atteindre des buts personnels (RÉPAQ, 2008) pour les amener vers l'autodétermination, c'est-à-dire leur permettre « de développer des attitudes et des habiletés pour qu'il [l'élève] agisse en tant qu'instigateur de sa propre vie et fasse des choix sur sa qualité de vie, qu'il soit libre de toute influence ou interférence » (RÉPAQ, 2008, p. 9).

Tout comme celui de l'élève, le rôle traditionnel de l'enseignant est modifié dans la pédagogie par projet. En effet, l'enseignant n'est pas considéré comme seul détenteur du savoir qui doit transmettre ses connaissances aux élèves, mais il intervient plutôt comme un guide (Hmelo-Silver et al., 2007; Perry et Drummond, 2002; RÉPAQ, 2008) et son habileté à connaître les particularités de ses élèves pour les soutenir et les motiver est d'une importance capitale (Bell, 2010). Donc, l'enseignant intervient de manière individuelle au moment où l'élève en a besoin (Bell, 2010) et offre le soutien nécessaire pour que l'élève utilise des outils efficaces et déploie les efforts pour ajuster son travail et son comportement afin de lui permettre d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés au début de son projet (Dangléant et Denizon, 2015). D'un point de vue théorique, tout ceci

peut sembler idéal pour favoriser les apprentissages des élèves. Toutefois, dans la pratique, nous pouvons nous demander comment il est possible pour les enseignants de rencontrer chacun des enfants au moment opportun pour intervenir adéquatement.

Aussi, dans les classes où la pédagogie par projet est utilisée, l'environnement est obligatoirement modifié de sorte que les élèves puissent bouger pour se procurer du matériel ou encore consulter les ressources mises à leur disposition (Paré et Horvais, 2019). Pour certains, ceci va à l'encontre de l'image qu'ils ont d'un environnement de travail qui favorise la concentration et l'acquisition de connaissances. Ainsi, les élèves qui bougent et qui parlent entre eux peuvent donner l'image d'une classe bruyante et indisciplinée, alors que l'intention en modifiant l'environnement de la classe est simplement de faire travailler les élèves en collaboration (Krajcik et al., 1994) pour leur permettant d'échanger des informations sur leur sujet et de donner de la rétroaction à leurs camarades de classe (Perry et Drummond, 2002).

Pour résumer, de plus en plus d'élèves fréquentent l'école alternative, même si le nombre de demandes pour fréquenter ce type d'établissement dépasse actuellement le nombre de places disponibles. La pédagogie par projet est présente dans toutes les écoles alternatives du réseau de la province, mais nous en savons très peu à ce jour sur l'adéquation entre la mise en œuvre de cette pédagogie et les besoins particuliers des élèves qui font face à certaines difficultés d'apprentissage.

En plus de permettre à l'élève de travailler sur un sujet qui l'intéresse, la pédagogie par projet semble propice à la création d'une relation d'enseignement privilégiée avec son enseignant qui agit comme un guide en offrant du support lorsque nécessaire (Bell, 2010; Dangleant et Denizon, 2015). De plus, la possibilité de faire des choix et de se fixer des objectifs à la hauteur de ses capacités permettrait aux élèves de vivre des réussites à l'école et favoriserait l'apprentissage autorégulé (Cartier et Butler, 2016).

À l'inverse, certains enseignants rapportent que la pédagogie par projet n'est pas appréciée de certains élèves (Landry et Robichaud, 1985) et qu'elle est complexe à gérer (Krajcik et al., 1994; Mergendoller et Thomas, 2001). Les difficultés rencontrées par les enseignants qui pratiquent la pédagogie par projet se situent tant au niveau de la quantité de projets à suivre que par la gestion des élèves qui ont besoin d'un soutien quasi constant de la part de l'enseignant pour planifier les étapes de leur projet et avancer dans leur travail (Crossouard, 2012). Ainsi, nous pouvons nous

demander comment les élèves ayant des difficultés à planifier leur projet, à organiser leurs idées et à gérer les ressources qui sont mises à leur disposition arrivent à mener à terme des projets personnels tels qu'exigés par l'école alternative.

Afin de pousser la réflexion autour de ce questionnement, nous expliquons, dans la prochaine section, en quoi consistent les difficultés entourant la planification, l'organisation des informations et des idées ainsi que la gestion des ressources humaines et matérielles pour comprendre leur rôle dans la pédagogie par projet. Nous examinons aussi quelques pistes d'action proposées par le ministère de l'Éducation concernant les difficultés d'apprentissage pour mieux comprendre la situation des élèves qui rencontrent des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources lors d'apprentissage dans une activité complexe. Pour terminer, nous soulevons les possibilités et les difficultés d'application de ces pistes d'action dans la pédagogie par projet en considérant la difficulté de certains élèves à autoréguler des tâches et des ressources lors d'apprentissage dans cette activité complexe.

1.2 Les enjeux entourant la pédagogie par projet à l'école alternative

Dans le cadre d'une étude sur les pratiques enseignantes et les pratiques évaluatives des écoles publiques alternatives au Québec, certains enseignants rencontrés estiment qu'environ 30% de leurs élèves ont des difficultés d'apprentissage ou des besoins particuliers (Maubant, 2014). Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage peuvent avoir de la difficulté à planifier une activité, à maintenir leur attention afin de compléter une tâche (Taft et Mason, 2010) et à accéder à de l'information stockée dans leur mémoire (House et Zelhart, 1994; Sundeen, 2014). Ainsi, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage doivent apprendre à utiliser efficacement des stratégies d'autorégulation afin d'être en mesure de planifier une tâche et de choisir les ressources qui leur permettront d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés (Miller et Brickman, 2004). Travailler en organisant sa pensée tout en utilisant les ressources disponibles pourrait représenter un défi pour un élève ayant des difficultés d'apprentissage (Anderson et al., 2008) à qui on demanderait de planifier un projet personnel. C'est ce que nous abordons au début de la prochaine section. Ensuite, nous examinons quelques pistes d'action pour favoriser la réussite des élèves ayant des difficultés d'apprentissage à partir d'un document publié par le ministère de l'Éducation. Ceci nous permet de faire des liens entre la pédagogie par projet vécue à l'école alternative et les élèves ayant des

difficultés à s'engager dans un processus efficace d'autorégulation de l'apprentissage en planifiant un projet personnel dans le but d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés.

1.2.1 Le projet personnel et les difficultés vécues par certains élèves

Avant de débiter son projet personnel, l'élève doit choisir son sujet, planifier les différentes étapes de son travail, se fixer des objectifs et anticiper les défis qu'il pourrait avoir à surmonter pendant l'élaboration de son projet. (Dangléant et Denizon, 2015; Proulx, 2004). Sachant que certains élèves peuvent avoir de la difficulté à faire des choix, de la difficulté à prioriser certaines étapes dans une tâche (Shields et Heron, 1989; Taft et Mason, 2010) ou qu'ils ont une mauvaise connaissance d'eux-mêmes et de leurs difficultés, (Zimmerman, 2000a) il est possible de croire que ces élèves auront besoin d'un soutien particulier pour réaliser un projet. Or, l'enseignant qui doit soutenir tous les élèves de sa classe dans leur projet personnel peut rapidement se sentir submergé (Krajcik et al., 1994; Mergendoller et Thomas, 2001) ou peut-être même oublier certains élèves plus discrets qui n'oseraient pas demander de l'aide.

Les difficultés vécues par les élèves peuvent influencer la manière dont une activité est perçue (Cartier et Butler, 2016). La difficulté de l'élève à planifier son projet pourrait entraîner une diminution de sa perception de réussite ainsi qu'une diminution de sa motivation (Zimmerman, 2000b) à s'investir dans son projet pour déployer les efforts nécessaires et utiliser des stratégies qui pourraient lui permettre de surmonter ses difficultés (Malmberg et al., 2013; Taft et Mason, 2010). En effet, les élèves qui ont des difficultés à l'école seraient moins habiles à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives qui leur permettent d'autoréguler leur apprentissage (Taft et Mason, 2010) afin de maintenir leur motivation (Greene et Azevedo, 2007; Zimmerman, 2001) et persévérer jusqu'à ce que la réalisation de leur projet soit complétée.

L'autorégulation de l'apprentissage est un processus qui engage les apprenants de manière proactive dans une activité complexe à condition qu'ils soient conscients de leurs forces et de leurs difficultés et qu'ils soient guidés pour se fixer des objectifs et utiliser des stratégies (Zimmerman, 2002). Sachant que les élèves ayant des difficultés à l'école ont parfois une connaissance limitée d'eux-mêmes en tant qu'apprenant ou qu'ils ont tendance à se fixer des objectifs en deçà de leurs capacités, (Zimmerman, 2000a) nous devons étudier l'autorégulation de l'apprentissage des élèves qui vivent la pédagogie par projet à l'école alternative afin de mieux comprendre comment les

élèves surmontent leurs difficultés à planifier leur projet et comment ils arrivent à se fixer des objectifs réalistes selon leurs capacités.

Lorsqu'il planifie son projet, l'élève doit organiser ses idées de manière à détailler l'ordre des étapes à entreprendre pour réaliser son projet personnel (Dangléant et Denizon, 2015). Pour organiser ses idées et planifier son projet, l'élève doit utiliser des stratégies d'autorégulation, plus précisément des stratégies de planification de l'apprentissage en choisissant l'ordre des actions à entreprendre ainsi que les ressources qui pourront être consultées (Cartier, 2008). Sachant que les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage utilisent peu de stratégies de planification, (Malmberg et al., 2013; Mastrothanasis et al., 2018) nous pouvons nous demander comment certains enfants peuvent organiser leurs idées afin de structurer la planification de leur projet personnel et gérer les ressources qui sont mises à leur disposition pour élaborer le projet.

Le manque de connaissances sur la pédagogie par projet vécue dans les écoles alternatives au Québec ne nous permet pas d'affirmer comment les élèves ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources lors d'apprentissage dans une activité complexe arrivent à mener à terme des projets personnels. Toutefois, le ministère de l'Éducation publie en 2003 un document dans lequel nous pouvons trouver des pistes d'action pour favoriser la réussite des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, par exemple des difficultés entourant la planification, l'organisation des idées et la gestion des ressources qui traitent d'un sujet à l'étude. Nous présentons ce document dans la prochaine section et faisons des liens entre les pistes d'action proposées par le ministère et la pédagogie par projet. Ceci nous permet de constater que les pistes d'action proposées par le ministère pour les élèves en difficulté peuvent être difficiles à appliquer en salle de classe.

1.2.2 L'incertitude entourant la pédagogie par projet causée par le manque de connaissances

Dans le document *Les difficultés d'apprentissage à l'école, cadre de référence pour guider l'intervention* (Ministère de l'Éducation, 2003), les auteurs soulèvent des actions à privilégier pour favoriser la réussite des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage tel que les difficultés entourant la planification, l'organisation des idées et la gestion des ressources. Certaines pistes de solutions qui sont proposées dans le document du ministère pourraient s'avérer pertinentes pour les élèves qui vivent la pédagogie par projet à l'école alternative. Par exemple, les auteurs proposent de porter attention à la relation enseignant-élève afin d'être à l'écoute des besoins des

enfants et d'offrir du support lorsque nécessaire. En considérant que des rencontres de suivi individuel sont prévues afin que l'enseignant puisse faire un retour avec l'élève sur l'avancement de son projet, nous pourrions considérer que la pédagogie par projet pourrait offrir la possibilité à l'élève de développer un lien privilégié avec son enseignant. Ce lien pourrait accroître la confiance de l'élève envers son enseignant qui pourra proposer des pistes d'action à privilégier pour développer des stratégies permettant de surmonter certaines difficultés entourant la planification, l'organisation des idées et la gestion des ressources.

Toujours dans le même document du Ministère publié en 2003, il est proposé de considérer les intérêts des enfants et de mettre à leur disposition des textes intéressants qui permettent la différenciation dans les interventions et qui favorisent l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives (Ministère de l'Éducation, 2003). Cette piste d'action peut peut-être s'appliquer en contexte de pédagogie par projet. Tout d'abord, nous pouvons considérer la pédagogie par projet comme étant une pédagogie différenciée parce qu'elle permet à l'élève de faire des choix et d'avancer à son rythme en se fixant des objectifs réalisables (Leroux et Paré, 2016). L'élève qui se questionne sur ses intérêts ou qui anticipe les défis qu'il pourrait rencontrer lors de l'élaboration de son projet pratique les stratégies métacognitives qu'il connaît. Ensuite, il doit activer les connaissances qu'il a sur la démarche à suivre pour élaborer un projet personnel et faire des apprentissages sur le sujet qu'il a choisi d'étudier. Bref, toutes les étapes et les réflexions exigées font de la pédagogie par projet une tâche complexe qui exige de l'autorégulation pour se contrôler, se motiver et atteindre les objectifs précisés au début du projet personnel (Cartier, 2008). Encore une fois, les pistes de solutions suggérées par le ministère de l'Éducation pourraient être appliquées dans la pédagogie par projet avec les élèves ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources dans cette activité complexe.

Une autre piste d'action recommandée par le ministère est d'« utiliser la motivation comme levier des apprentissages » (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 23) en proposant des activités stimulantes où les intérêts des élèves sont considérés et en leur donnant l'occasion de poursuivre des objectifs en utilisant des stratégies d'apprentissage. À ce propos, les auteurs du document précisent qu'il faut enseigner aux élèves des stratégies d'apprentissage ainsi que les situations dans lesquelles elles peuvent être utilisées. Pour cette piste d'action, il est possible de faire des liens d'application avec la pédagogie par projet. Tout d'abord, comme l'élève a le choix du sujet qui l'intéresse, on

peut se douter qu'il choisira de travailler sur un thème qui le stimule. Ensuite, comme la pédagogie par projet fonctionne en communauté d'apprentissage, il est possible pour l'élève d'observer ou de consulter ses camarades de classe, ce qui pourrait lui permettre d'apprendre à utiliser de nouvelles stratégies d'apprentissage inspirées des enfants qui travaillent autour de lui. Nous pouvons penser que les stratégies pourraient aussi être proposées par l'enseignant lors des rencontres de suivi individuel. Enfin, l'élève qui doit se fixer des objectifs en début de projet est encouragé tout au long de sa démarche à poursuivre les objectifs qui sont inscrits dans son carnet de projet qui sert de référence. L'habileté à se fixer des objectifs réalistes et à mettre en œuvre des stratégies pour atteindre ses objectifs dépend de la capacité de l'élève à apprendre de manière autorégulée (Cartier et Butler, 2016). À ce propos, des chercheurs mentionnent que les élèves qui réussissent à s'engager dans un processus d'autorégulation de l'apprentissage ont développé des stratégies d'autorégulation afin de gérer leur comportement de manière efficace (Miller et Brickman, 2004; Zimmerman, 2000a) et à maintenir la motivation qui permet de persévérer dans l'atteinte de leurs objectifs (Cartier, 2008). Toutefois, nous nous demandons quelles actions seraient à privilégier pour favoriser un engagement efficace des élèves dans un processus d'autorégulation de l'apprentissage lorsqu'ils travaillent sur leur projet personnel. Autrement dit, comment un enseignant qui soutient les élèves qui ont des difficultés à planifier la tâche à entreprendre, à organiser leurs idées et à gérer les ressources humaines et matérielles qui sont disponibles réussissent à mener à terme un projet personnel tel qu'exigé dans leur milieu scolaire? Ainsi, il faut étudier davantage la pédagogie par projet à l'école alternative pour voir comment un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources lors d'apprentissage dans cette activité complexe doit intervenir afin que l'élève se fixe des objectifs qui lui permettent de maintenir sa motivation et de persévérer dans l'élaboration de son projet personnel.

Il ressort de tout ceci que la pédagogie par projet a le potentiel de s'avérer aidante pour les élèves ayant des difficultés à progresser dans leur apprentissage si : a) elle est menée dans de bonnes conditions qui permettent à l'élève de développer une relation avec son enseignant qui pourra intervenir selon ses besoins; b) la démarche permet à l'élève de s'engager efficacement dans le processus de l'apprentissage autorégulé afin de maintenir sa motivation et son engagement dans l'action pour atteindre ses objectifs. Des défis comme le manque d'expérience pour les nouveaux enseignants (Mergendoller et Thomas, 2001), le temps limité accordé aux suivis des nombreux projets (Crossouard, 2012) et la difficulté de certains élèves à se fixer des objectifs (Zimmerman,

2000a) et à utiliser efficacement des stratégies d'autorégulation (Malmberg et al., 2013) peuvent nuire au bon fonctionnement de la pédagogie par projet. Nous abordons maintenant les défis auxquels sont exposés les enfants ayant des difficultés à autoréguler leur apprentissage dans une activité complexe tel que la pédagogie par projet.

1.3 La problématique des élèves ayant des difficultés à s'engager de manière efficace dans un processus d'apprentissage autorégulé

Les difficultés d'apprentissage et le manque de motivation peuvent entraîner des difficultés chez certains élèves à réguler leurs émotions et à choisir les bons comportements à adopter pour réussir à planifier et avancer dans une situation d'apprentissage (Zimmerman, 2000a). La difficulté à se concentrer et retrouver des informations qui sont stockées en mémoire peuvent décourager un élève à fournir des efforts pour planifier une tâche à entreprendre et lui permettre de s'engager efficacement dans un processus d'autorégulation de son apprentissage (Zimmerman, 2000a). Ainsi, l'élève qui n'est pas efficace dans l'autorégulation de son apprentissage se désintéresse rapidement de la tâche qu'il a à faire et ceci peut entraîner de faibles résultats scolaire et provoquer un sentiment de déception chez certains élèves (Zimmerman, 2000a). Or, nous pouvons nous demander comment faire pour inciter les élèves à s'engager de manière efficace dans un processus d'apprentissage autorégulé en planifiant leur activité, en se fixant des objectifs tout en étant motivés et en contrôle de leurs émotions (House et Zelhart, 1994; Zimmerman, 2000b).

L'autorégulation dépend de la perception de compétence et souvent, les élèves ayant des difficultés ont une faible perception de leurs capacités (Malmberg et al., 2013). Ceci pourrait s'expliquer par le fait qu'il est ardu pour eux de parler de ce qui les intéresse ou qu'ils ne savent pas quoi faire pour surmonter une difficulté pendant une situation d'apprentissage (Zimmerman, 2002). Le fait de pouvoir demander de l'aide et d'anticiper les difficultés qui pourraient survenir avant de s'engager dans un projet personnel pourrait permettre à l'élève de se sentir plus confiant et augmenter sa perception de compétence. Comme l'enseignant doit soutenir plusieurs projets en même temps dans une classe à l'école alternative, (Dangléant et Denizon, 2015) nous pensons qu'il pourrait être difficile pour un enseignant d'intervenir au bon moment pour soutenir l'élève lorsqu'il fait face à un obstacle qui l'empêche de continuer son projet, surtout avec plusieurs projets et tous les besoins différents de chacun des élèves de la classe (Mergendoller et Thomas, 2001). Sachant que l'habileté de l'enseignant à soutenir son élève peut influencer la réussite du projet

personnel, (Hmelo-Silver et al., 2007) nous pensons que l'élève qui serait laissé à lui-même trop longtemps sans recevoir le support dont il a besoin pourrait se démotiver, perdre confiance en ses capacités et voudra peut-être même abandonner son projet. En effet, la démotivation face à une tâche peut nuire à l'engagement efficace dans le processus de l'apprentissage autorégulé (Zimmerman, 2000a) et entraîner des difficultés pour certains élèves à élaborer leur projet personnel.

Tout au long de son projet, l'élève est invité à faire des choix et il sait qu'il a la possibilité d'être suivi par son enseignant autant qu'il en a besoin (Dangléant et Denizon, 2015; Proulx, 2004). Peu à peu, il construit des connaissances sur son sujet et pourra lors de sa présentation faire part de ses apprentissages à ses camarades. Ainsi, le choix du sujet, le soutien offert et la possibilité de se fixer des objectifs réalisables peuvent contribuer à augmenter la motivation de certains élèves (Cartier, 2008). Malgré cela, on peut se demander ce que les élèves apprennent vraiment lorsqu'ils font un projet personnel. À ce propos, nous observons que l'école alternative insiste plus sur la démarche que sur le produit final (RÉPAQ, 2008). Ainsi, pour évaluer un projet, on se demande surtout si l'élève a été capable de s'engager efficacement en planifiant son projet ainsi qu'en utilisant des stratégies cognitives et métacognitives pour élaborer son projet et maintenir la motivation nécessaire pour atteindre ses objectifs.

D'un côté, nous savons que les élèves qui ont de la difficulté à s'engager de manière efficace dans le processus de l'apprentissage autorégulé sont moins motivés et moins performants à l'école (Zimmerman, 2000a, 2002). D'un autre côté, nous réalisons que les élèves en difficulté qui développent des stratégies métacognitives et qui développent leur capacité à apprendre de manière autorégulée arrivent à progresser dans leurs apprentissages (Greene et Azevedo, 2007; Mastrothanas et al., 2018). En ce qui concerne les élèves en difficulté, le ministère de l'Éducation propose des pistes d'action à intégrer dans les pratiques pédagogiques afin de favoriser la réussite (Ministère de l'Éducation, 2003). Après une analyse des ouvrages descriptifs qui existent à ce jour sur la pédagogie par projet à l'école publique alternative au Québec, nous avons tenté de faire un parallèle entre les pistes d'actions proposées par le ministère et la pédagogie par projet utilisée dans le milieu alternatif québécois. Or, les liens entre les pistes d'action du ministère pour aider les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et la pédagogie par projet à l'école alternative restent pour le moment hypothétiques. En effet, nous ne disposons pas d'études qui nous

permettraient de documenter comment est vécu le projet personnel à l'école alternative chez les élèves ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources dans cette activité complexe.

1.4 La question de recherche

Les écoles publiques alternatives au Québec sont de plus en plus populaires malgré certaines critiques à leur égard (Arsenault, 2014; RÉPAQ, 2019). Les écoles alternatives se démarquent par le respect du rythme d'apprentissage de l'élève et par l'importance accordée au projet personnel des enfants (RÉPAQ, 2008). Certains avancent que la pédagogie par projet serait une pratique qui favoriserait l'engagement de l'élève dans son apprentissage et augmenterait la motivation (Sliwka et Yee, 2015) en permettant aussi de s'adapter aux besoins de chaque apprenant (Erstad, 2002). Au contraire, d'autres soutiennent que la gestion des différents projets est impossible dû au nombre élevé de projets variés que les enseignants doivent soutenir dans les classes (Crossouard, 2012) considérant que certains élèves sont peu autonomes et qu'ils ont besoin de beaucoup de soutien pour avancer dans leur projet personnel (Bell, 2010). À ce sujet, un chercheur de l'université de Sherbrooke a rencontré des enseignants de neuf écoles alternatives au Québec et certains estiment qu'environ 30% des élèves de leur classe doivent composer avec des difficultés d'apprentissage. Ceci alimente le débat actuel autour de la pédagogie par projet, à savoir s'il est possible de soutenir les enfants compte tenu de leurs besoins variés afin qu'ils apprennent lorsqu'ils élaborent un projet personnel.

Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage connaissent et utilisent moins de stratégies que les élèves qui réussissent plus facilement à l'école (Mastrothanasis et al., 2018). Ceci fait en sorte que les élèves ayant des difficultés à planifier une tâche et à se fixer des objectifs réalistes sont souvent confrontés à des résultats scolaires décevants (Zimmerman, 2000a) et peuvent développer une faible estime d'eux-mêmes ainsi qu'une perception négative de leurs capacités (Zimmerman, 2000b). Ainsi, ils sont moins enclins à s'engager dans un processus d'autorégulation de l'apprentissage, car ils n'en voient pas l'utilité et pensent parfois qu'ils vont échouer, peu importe ce qu'ils font (Malmberg et al., 2013).

Comme les élèves qui fréquentent l'école alternative au Québec doivent planifier des projets personnels et se fixer des objectifs à atteindre en fonction du projet qu'ils ont choisi, (Dangléant et Denizon, 2015) nous pouvons nous demander comment les élèves qui ont des difficultés

d'apprentissage sont en mesure d'autoréguler les tâches (planifier leur projet, organiser leurs idées et fixer des objectifs) et les ressources qu'ils consultent afin de mener à terme leur projet personnel. Toutefois, nous n'avons pas assez de connaissances sur les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage dans les écoles alternatives pour nous permettre de comprendre comment ils arrivent à autoréguler les tâches et les ressources leur permettant de mener à terme des projets personnels tels que c'est exigé dans leur milieu. Ainsi, la question générale qui guide notre recherche est : Comment un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources dans une activité complexe arrive-t-il à élaborer un projet personnel tel qu'exigé à l'école alternative ?

2 Cadre de référence

Dans le chapitre précédent, nous avons soulevé l'importance de documenter la pédagogie par projet auprès d'élèves ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources dans cette activité complexe à l'école alternative au Québec. En effet, la pédagogie par projet est vécue en classe par de plus en plus d'élèves au primaire, mais à ce jour, nous avons très peu de données qui nous permettent de comprendre comment les enfants surmontent leurs difficultés lorsqu'ils réalisent un projet personnel. Par contre, plusieurs enseignants et chercheurs soutiennent que la pédagogie par projet est grandement bénéfique autant pour les élèves qui ont des difficultés, que pour les élèves qui sont habiles à apprendre de manière autonome (Martin et Theis, 2011; Sliwka et Yee, 2015). D'un autre point de vue, certains soulèvent que la pédagogie par projet a certaines limites et que cette pratique pédagogique peut difficilement être gérable pour un enseignant, spécialement avec les élèves qui sont peu organisés et qui ont besoin de soutien pour avancer dans leur projet (Bell, 2010). Donc, nous voulons documenter comment les élèves ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources dans une activité complexe parviennent à faire des apprentissages en menant à terme un projet personnel à l'école alternative.

Dans ce chapitre, nous présentons le cadre de référence qui nous permettra de répondre à la question de recherche : Comment un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources dans une activité complexe arrive-t-il à élaborer un projet personnel tel qu'exigé à l'école alternative ? Tout d'abord, nous dressons le portrait des élèves ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources en expliquant la situation des élèves qui sont considérés à risque selon le ministère de l'Éducation du Québec. Ensuite, nous présentons le modèle de l'apprentissage autorégulé qui nous servira de référence théorique pour le projet de recherche. Nous expliquons que la démarche d'apprentissage est influencée par les stratégies que les élèves utilisent (Alexander et al., 1998) et nous présentons des facteurs qui influencent la capacité à apprendre de manière autorégulée chez les élèves (Butler et Cartier, 2018). Nous décrivons ensuite les fondements de la pédagogie par projet et expliquons comment ces fondements sont mis en pratique par l'élève qui est guidé par son enseignant aux diverses étapes du projet. Pour terminer cette section, nous situons nos connaissances actuelles sur la pédagogie par projet et pour conclure le chapitre, nous précisons la question spécifique de recherche en spécifiant les objectifs de l'étude que nous avons réalisée.

2.1 La situation des élèves à risque ayant un plan d'intervention

Au début des années 2000, des données recueillies au Québec nous permettent d'estimer qu'environ 11% des élèves qui fréquentent les écoles de la province sont considérés à risque (Ministère de l'Éducation, 2003). Les élèves à risque sont des élèves qui « présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement, [...] notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée » (Ministère de l'éducation, 2007, p. 24). La plupart des élèves à risque ont un plan d'intervention (Ministère de l'Éducation, 2003) qui nous permet de cibler les besoins de l'élève à risque dans le but de « faciliter la concertation entre les intervenants et de favoriser la collaboration avec les parents » (Ministère de l'éducation, 2004, p. 5). Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2003), certains élèves à risque ont des difficultés d'apprentissage qui s'observent par la difficulté à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives. Parfois, ces difficultés d'apprentissage sont accompagnées de déficits au niveau de la mémoire ou de la capacité d'attention (Ministère de l'Éducation, 2003).

Pour débiter cette section, nous précisons en quoi consiste le plan d'intervention dans les écoles québécoises en expliquant comment cet outil personnalisé peut favoriser la réussite des élèves à risque. Ensuite, nous abordons la notion de la motivation chez les élèves qui bénéficient d'un plan d'intervention en exposant diverses perceptions de l'élève qui peuvent jouer un rôle important dans sa volonté et sa capacité à s'engager dans une tâche qui lui est proposée.

2.1.1 Le plan d'intervention pour favoriser la réussite des élèves à risque

Au début l'année 2000, la Politique de l'adaptation scolaire est mise de l'avant au ministère de l'Éducation du Québec (Ministère de l'éducation, 2007). Cette politique, qui a pour titre, *Une école adaptée à tous ses élèves*, a pour but de favoriser la réussite scolaire (Ministère de l'éducation, 2007). Cette politique vise la prévention des difficultés et accentue l'importance d'intervenir rapidement dès l'apparition des difficultés chez un élève (Ministère de l'éducation, 2007). Afin de prévenir des difficultés chez les élèves ou pour soutenir ceux qui manifestent des difficultés à développer certaines compétences prévues au programme de formation, le ministère de l'Éducation propose, entre autres, de mettre en place des moyens de différenciation pédagogique et d'offrir des services spécialisés (Ministère de l'éducation, 2004, 2007). Les moyens de

différenciation pédagogique doivent être mis en place en fonction des besoins de l'élève et non en fonction d'un diagnostic (s'il en a un) (Ministère de l'éducation, 2007). Toutefois, lorsque la différenciation pédagogique ne suffit plus à faire progresser un élève dans le développement de ses compétences, il est nécessaire de faire un plan d'intervention (Ministère de l'éducation, 2004).

Le plan d'intervention serait un outil qui favorise la réussite des élèves à risque qui présentent des difficultés d'apprentissage, puisqu'il permet à des personnes du milieu scolaire de se mobiliser avec l'élève concerné et ses parents pour organiser des services (orthopédagogie ou autre) et planifier des moyens pour répondre aux besoins de l'élève (enseignement individualisé, ateliers...) (Ministère de l'Éducation, 2003). Afin d'assurer la progression de l'élève dans le développement de ses compétences, il est nécessaire d'identifier les obstacles à l'apprentissage ainsi que les forces de l'élève concerné afin de cibler des objectifs réalistes et mesurables pour être en mesure d'ajuster les interventions si nécessaire (Ministère de l'éducation, 2004). Ainsi, le plan d'intervention est un outil individualisé qui tient compte des acquis de l'élève, de ses forces et de ses besoins pour se concentrer sur les solutions qui peuvent permettre à l'élève de surmonter les obstacles qui causent les difficultés à apprendre (Ministère de l'éducation, 2004).

Aussi, pour que le plan d'intervention serve d'outil favorisant la réussite, il semble essentiel qu'il soit signifiant pour l'élève qui en bénéficie (Ministère de l'éducation, 2004). Ainsi, l'élève doit non seulement être impliqué dans l'élaboration du plan d'intervention, en plus de bien comprendre ce qu'il doit améliorer et les moyens qui sont mis en place pour y arriver. En comprenant bien les solutions qui sont mises de l'avant pour lui permettre de progresser, l'élève pourrait sentir qu'il a du contrôle sur sa réussite scolaire et ceci pourrait favoriser sa motivation à s'engager dans la mise en action de son plan d'intervention (Ministère de l'éducation, 2004). Toutefois, la motivation qui pousse un élève à s'engager dans sa réussite scolaire peut être influencée par plusieurs facteurs (Miller et Brickman, 2004) et le degré de motivation peut varier d'un apprenant à l'autre (Ministère de l'Éducation, 2003). Nous abordons l'aspect motivationnel entourant la réussite de l'élève qui bénéficie d'un plan d'intervention dans la prochaine section.

2.1.2 L'influence de la motivation sur l'apprentissage des élèves bénéficiant d'un plan d'intervention

Les élèves qui bénéficient d'un plan d'intervention sous-estiment parfois leurs compétences à réaliser une tâche en pensant qu'ils n'ont pas la capacité de réussir ce qui leur est demandé (Ministère de l'éducation, 2004). Toutefois, l'élève qui est impliqué dans l'élaboration de son plan d'intervention, « qui a participé à l'identification de ses propres capacités et de ses besoins, qui adhère aux objectifs ciblés parce qu'il les trouve utiles et réalisables, [...] se sentira plus motivé et s'investira davantage » (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 15) en déployant les efforts nécessaires pour réussir. Autrement dit, l'élève qui se sent compétent à réaliser une tâche qui lui est proposée sera davantage motivé à s'engager cognitivement et à persévérer pour réussir (Ministère de l'Éducation, 2003) et ceci pourrait avoir une influence positive sur ses apprentissages (Zimmerman, 2002).

En plus de se sentir compétent dans le travail qu'il a à réaliser, l'élève sera davantage motivé à apprendre s'il a de l'intérêt pour la tâche qui lui est proposée et s'il considère que cette tâche est pertinente et signifiante (Cartier, 2008; Ministère de l'Éducation, 2003). En effet, plus l'élève accorde de l'importance à la tâche, plus il risque d'être en mesure de mobiliser les ressources qu'il connaît pour avancer dans son travail (Ministère de l'Éducation, 2003). À l'inverse, un élève qui est d'avis qu'on lui demande de faire une activité qui ne lui permet pas de faire des apprentissages importants, risque de se décourager devant les difficultés qu'il rencontre (Ministère de l'Éducation, 2003).

La capacité d'un élève à persévérer lorsqu'il est confronté à des difficultés pendant une situation d'apprentissage peut être motivée par les objectifs scolaires qu'il poursuit (Ministère de l'Éducation, 2003). En effet, les objectifs scolaires qu'un élève se fixe à court, moyen ou long terme influencent la motivation de cet élève qui développe le goût d'apprendre lorsqu'il réalise qu'il a la capacité de réussir s'il fait les efforts nécessaires pour y arriver (Ministère de l'Éducation, 2003). Lors d'activités d'apprentissage vécus en classe, les objectifs que les élèves se fixent pour compléter la tâche qui leur est proposée peuvent aussi jouer un rôle sur la motivation de l'apprenant à s'engager cognitivement et à persévérer pour réussir (Cartier, 2008; Cosnefroy et Jézégou, 2013; Zimmerman, 2002).

Un autre aspect qui influence la motivation à apprendre chez les élèves est le contrôle que l'élève exerce sur son apprentissage, (Cartier, 2008) c'est-à-dire le pouvoir qu'il a de réussir ou non la tâche qui lui est proposée (Ministère de l'Éducation, 2003). Ainsi, un élève qui a de la difficulté à l'école peut sentir qu'il est impossible pour lui de réussir s'il pense qu'il n'a pas l'intelligence nécessaire pour le faire. Au contraire, un élève qui associe sa réussite aux efforts qu'il a fait pendant son travail ainsi qu'à l'efficacité des stratégies qu'il a utilisées, risque d'être davantage motivé à persévérer et à exercer son pouvoir sur son apprentissage (Ministère de l'Éducation, 2003; Perry et Drummond, 2002).

Pour résumer, la motivation influence l'apprentissage d'un élève selon l'importance qu'il accorde à la perception de sa compétence à réaliser une tâche, selon la valeur qu'il accorde à une tâche ou selon sa perception du contrôle qu'il peut exercer sur sa tâche et sa capacité à réussir (Cartier, 2008; Ministère de l'Éducation, 2003). Les élèves qui bénéficient d'un plan d'intervention peuvent avoir de la difficulté à utiliser efficacement des stratégies d'apprentissage pour leur permettre de soutenir leur motivation à apprendre lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés (Ministère de l'Éducation, 2003).

Comme nous le verrons dans la prochaine section, la capacité d'un élève à utiliser des stratégies pour apprendre et contrôler ses émotions pour persévérer devant une difficulté fait partie d'un processus complexe qui est en interaction avec plusieurs éléments qui gravitent autour de l'élève (Cartier et Butler, 2016). Ainsi, nous expliquons en quoi consiste l'apprentissage autorégulé et explorons en quoi ce processus peut jouer un rôle dans l'apprentissage d'un élève qui bénéficie d'un plan d'intervention.

2.2 L'apprentissage autorégulé

Le processus d'apprentissage de manière autorégulée est complexe et son efficacité dépend de chaque individu qui évolue dans un contexte qui lui est propre (Cartier et Butler, 2016; Zimmerman, 2002). Un élève qui travaille avec l'intention d'apprendre, qui utilise ses stratégies pour s'ajuster à l'environnement et qui génère la motivation nécessaire pour persévérer dans l'accomplissement d'une tâche démontre une certaine capacité à s'autoréguler (Cartier, 2008; Zimmerman, 2000b). L'apprentissage autorégulé est plus efficace chez les élèves qui comprennent les tâches qu'ils ont à accomplir, qui se fixent des objectifs et qui choisissent la manière de

procéder selon leur motivation et leurs habiletés de travail (Cartier et Butler, 2016; Zimmerman, 2000b).

Diverses situations d'apprentissage permettent l'apprentissage autorégulé, surtout lorsque les élèves sont invités à planifier les étapes de réalisation d'une activité, lorsqu'ils peuvent prendre des décisions et porter un jugement sur leur performance selon les objectifs qu'ils se sont fixés (Cartier et Butler, 2016). Le processus d'apprentissage de manière autorégulée s'adapte plus facilement chez certaines personnes (Zimmerman, 2000b) et semble se manifester davantage chez les individus qui ont la chance d'être exposés à des activités qui comportent un défi réalisable (Cartier, 2008). Le modèle de l'apprentissage autorégulé que nous présentons dans la prochaine section servira de balise théorique pour évaluer l'apprentissage autorégulé chez les participants. Ce modèle nous permettra de tenir compte des facteurs qui influencent l'autorégulation des apprenants pendant qu'ils travaillent (Cartier et Butler, 2016).

2.2.1 Le modèle de l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes selon Cartier et Butler (2016)

La capacité à apprendre de manière autorégulée dépend d'une multitude de facteurs. L'apprentissage autorégulé est un processus complexe et dynamique qui est influencé par les caractéristiques de l'apprenant qui s'adapte à divers contextes dans son environnement (Cartier et Butler, 2016). Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de nous référer au modèle proposé par Cartier et Butler (2016) afin d'établir les balises théoriques de l'autorégulation. Nous expliquons tout d'abord le modèle et présentons ensuite le schéma qui le représente (figure 1).

La culture de l'élève, l'école qu'il fréquente, le climat de classe ainsi que les pratiques pédagogiques font partie du contexte dans lequel l'élève évolue et avec lequel il est constamment en interaction. Ce contexte, en plus de l'histoire de l'apprenant qui a grandi dans une famille différente de celle de ses camarades de classe, influence les habiletés des élèves.

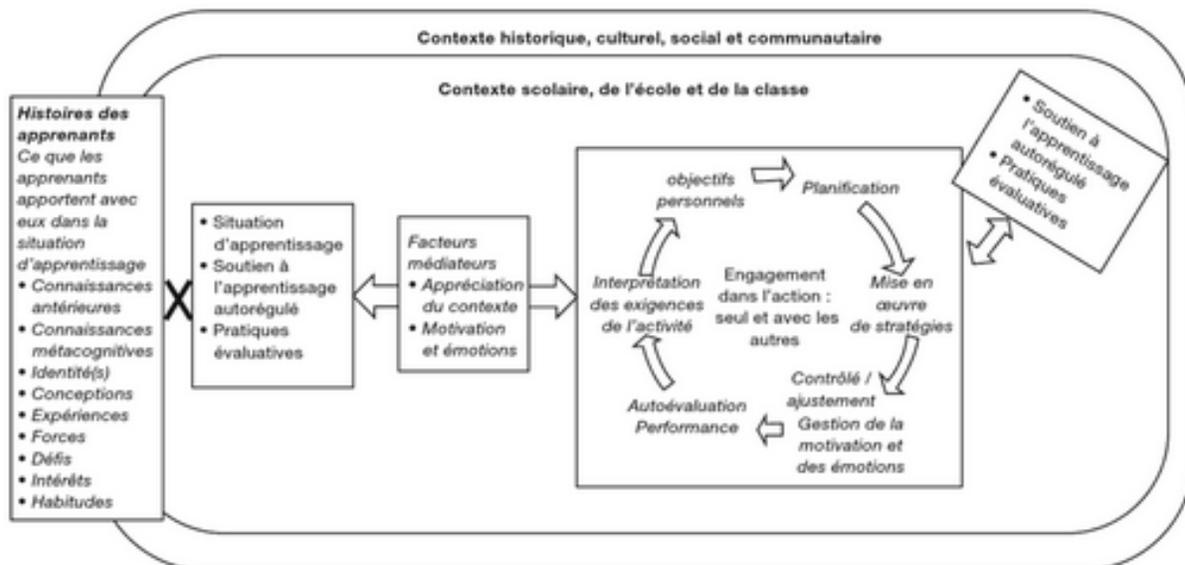
Les situations d'apprentissage qui comportent des défis stimulants et réalistes doivent être signifiantes pour les élèves afin d'influencer leur motivation (Cosnefroy et Jézégou, 2013) et favoriser l'autorégulation (Cartier et Butler, 2016; Zimmerman, 2001). Le soutien, ainsi que la rétroaction fréquente que l'élève reçoit influencent l'autorégulation (Cartier et Butler, 2016). Aussi, les pratiques d'évaluations propices à l'autorégulation telles que l'autoévaluation, le

renforcement positif (Zimmerman, 2001) ou la rétroaction par les pairs (Cartier et Butler, 2016) peuvent influencer l'autorégulation de l'apprentissage chez les élèves.

La situation d'apprentissage et les pratiques d'évaluation sont en interaction avec l'histoire personnelle de l'apprenant. La perception que l'élève a de la tâche, de ses connaissances liées au sujet abordé, de son état émotionnel ainsi que de sa motivation peuvent influencer sur l'apprentissage autorégulé. Donc, l'élève peut décider de s'engager activement dans une situation d'apprentissage s'il se sent confortable et s'il comprend ce qui est attendu de lui, entre autres.

La première phase du cycle de l'apprentissage autorégulé est d'interpréter les exigences d'une activité complexe pour ensuite se fixer des objectifs et établir un plan de travail. Afin de suivre le plan de travail, activer des connaissances antérieures et contrôler son comportement, diverses stratégies peuvent être utilisées. Au besoin, la démarche initiale du plan de travail ainsi que les émotions peuvent être ajustées afin d'atteindre les objectifs. Afin de savoir si le travail accompli et les éventuels ajustements sont efficaces, l'élève a ensuite à évaluer sa performance et analyser le travail accompli afin de s'assurer que son travail est conforme aux attentes interprétées en début d'activité et aux objectifs qu'il s'est fixé.

Figure 1: Modèle d'apprentissage autorégulé dans des activités complexes



Source : Cartier et Butler (2016, p.43)

En consultant le modèle de l'apprentissage autorégulé de Cartier et Butler (2016) nous pouvons constater qu'il y a une multitude de facteurs qui peuvent influencer l'apprentissage autorégulé. Aussi, pendant que l'élève est engagé dans le cycle de l'apprentissage autorégulé, il déploie des stratégies et régule son comportement et ses pensées afin de maintenir sa motivation à poursuivre le travail (Cartier, 2008). La motivation et l'intérêt qui est suscité chez l'élève pendant qu'il travaille, ainsi que sa capacité à relever le défi qui lui est proposé, sont des composantes essentielles pour apprendre de manière autorégulée (Cartier, 2008).

Dans la prochaine section, nous poursuivons l'analyse du modèle de l'apprentissage autorégulé de Cartier et Butler (2016) en tentant d'expliquer pourquoi il semble plus difficile d'apprendre de manière autorégulée pour les élèves ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources dans une activité complexe.

2.2.2 L'apprentissage autorégulé et les élèves ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources dans une activité complexe.

Les élèves qui ont des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources semblent s'engager plus difficilement dans les activités complexes en faisant preuve d'apprentissage autorégulé. Les élèves qui ont de la difficulté à apprendre de manière autorégulée seraient moins habiles pour analyser les consignes (Shields et Heron, 1989) et pour utiliser efficacement des stratégies d'organisation (Taft et Mason, 2010). De plus, les élèves ayant des difficultés à apprendre de manière autorégulée prennent peu de temps à planifier les étapes pour s'engager dans une activité d'apprentissage ainsi que pour réviser leur travail (Taft et Mason, 2010) et porter un jugement sur la qualité de leur travail (Meltzer et al., 1998). Toutefois, il a été observé que les élèves qui apprennent de manière autorégulée dans diverses situations ont une vision plus positive de l'école et de leurs capacités, (Zimmerman, 2001) ainsi que de meilleurs résultats scolaires (Zimmerman, 2000b). Ainsi, nous pouvons nous demander comment faire pour amener les élèves à développer des stratégies efficaces pour apprendre de manière autorégulée dans des activités complexes dans le but de favoriser la réussite scolaire.

L'élève qui apprend de manière autorégulée doit se fixer des objectifs avant d'entreprendre son travail (Cartier et Butler, 2016). Les objectifs qui sont perçus par l'élève comme étant difficiles tout en étant atteignables sont plus motivants puisqu'ils permettent à l'apprenant d'anticiper une

satisfaction en vue de l'atteinte d'un objectif qui constitue un défi (Cosnefroy et Jézégou, 2013). L'élève qui se sent capable de réussir la tâche demandée serait plus enclin à persévérer devant des obstacles et à déployer des efforts pour utiliser différentes stratégies lui permettant de progresser dans son travail (Cosnefroy et Jézégou, 2013; Malmberg et al., 2013). Donc, l'élève qui ajuste les stratégies qu'il emploie ainsi que son comportement et qui se sent motivé par l'atteinte des objectifs qu'il s'est fixés pourrait apprendre de manière autorégulée (Cartier et Butler, 2016).

Les pratiques pédagogiques variées qui permettent la différenciation pédagogique en fonction des différents besoins des élèves favoriseraient la réussite (Ministère de l'Éducation, 2003). Parfois, il peut sembler difficile de motiver les élèves et les amener à apprendre de manière autorégulée, (Miller et Brickman, 2004) même si nous savons que les élèves qui apprennent de manière autorégulée ont de meilleurs résultats scolaires (Zimmerman, 2000a). Ainsi, un enseignant qui invite ses élèves à activer leurs connaissances antérieures sur un sujet pour ensuite planifier les étapes de réalisation avant d'entreprendre un travail favorise la mise en œuvre de stratégies cognitives et métacognitives qui permettent à l'élève de s'engager dans le cycle de l'apprentissage autorégulé (Cartier et Butler, 2016). Les pratiques pédagogiques qui permettent la rétroaction fréquente donnent à l'apprenant l'occasion de s'ajuster afin d'atteindre ses objectifs en plus de permettre à l'élève d'analyser sa réalisation et les efforts qu'il a déployés lors de l'autoévaluation de son travail (Cartier et Butler, 2016).

Reuter et Carra (2005) ont étudié la relation entre le mode de travail pédagogique et les apprentissages des élèves dans une école Freinet en France. Les chercheurs font un lien entre le fonctionnement de l'école (travail en coopération, importance du cheminement personnel ainsi que la préparation et la présentation des projets) et l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. La pédagogie par projet qui est utilisée dans cet établissement permettrait aux élèves de choisir le sujet sur lequel ils travaillent selon leurs intérêts et leurs capacités en tenant compte des attentes du programme d'études ainsi que des progrès de chacun (Reuter et Carra, 2005). Cette possibilité pour les élèves de faire des choix leur donne un certain pouvoir face à leurs apprentissages. Ainsi, le pouvoir accordé aux élèves dans la réalisation de la tâche proposée leur permettrait de s'engager dans des apprentissages signifiants (Reuter et Carra, 2005) tout en se sentant confiants et compétents (Cartier, 2008) face à la réalisation de leur projet. Autant pour le pouvoir qu'elle donne

à l'élève que par son caractère motivant et signifiant, la pédagogie par projet serait une opportunité pour l'apprenant à s'engager lors d'apprentissage autorégulé.

Au Québec, certaines écoles alternatives s'inspirent de la pédagogie Freinet et valorisent la pédagogie par projet (RÉPAQ, 2019). La pédagogie par projet telle que mise de l'avant à l'école alternative québécoise semble être une pratique pédagogique qui donne l'occasion à l'élève d'apprendre en fonction de son rythme, de ses intérêts et selon ses capacités (RÉPAQ, 2008). Toutefois, il faut investiguer comment les enfants ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources lors d'apprentissage dans une activité complexe arrivent à mener à terme des projets personnels tels qu'exigé à l'école alternative. Dans la section qui suit, nous présentons les divers aspects de la pédagogie par projet pour ensuite résumer l'état des connaissances qui découlent des principales recherches qui traitent de cette pratique pédagogique.

2.3 La pédagogie par projet

John Dewey est connu pour son apport dans le monde de l'éducation, plus précisément pour le développement de la pédagogie par projet (Krajcik et Blumenfeld, 2006). En effet, Dewey a la conviction que l'élève qui est actif dans sa démarche d'apprentissage acquiert des connaissances significatives pour lui (Barron et al., 1998). Kilpatrick, un collègue de Dewey, définit la pédagogie par projet comme une démarche initiée par les intérêts de l'élève dans le but de développer des compétences et une méthode de travail qui lui permettent d'acquérir des connaissances utiles pour la vie à l'extérieur de l'école (Kilpatrick cité dans Boutet, 2016). Aussi, les élèves qui travaillent en projet sont guidés par leur enseignant et aidés par les membres de la communauté scolaire (élèves, parents, personnel non enseignant) (Vienneau, 2004). Cette coéducation donne l'occasion à l'élève d'interagir avec les gens de son milieu et peut aider au développement des compétences qui touchent à la coopération, au développement de la pensée critique et à l'organisation (RÉPAQ, 2008; Vienneau, 2004). L'évaluation du projet se fait tout au long de son élaboration. Ainsi, l'enseignant observe et rencontre l'élève selon ses besoins et tient compte de l'autoévaluation que l'élève fait après la présentation de son projet en classe pour en rendre compte dans son bilan final (Dangléant et Denizon, 2015). De cette manière, les commentaires des participants, de l'enseignant et l'autoévaluation de l'élève sont considérés pour évaluer le projet de façon constructive, c'est-à-

dire que l'évaluation tient compte des progrès de l'élève ainsi que des compétences ou des stratégies qu'il doit continuer à améliorer (Barron et al., 1998; RÉPAQ, 2008).

Donc, la pédagogie par projet se caractérise par une démarche initiée par les intérêts de l'élève qui reçoit du soutien de la communauté scolaire ainsi que de son enseignant qui s'assure que le projet réponde aux besoins scolaires de l'élève. De cette manière, l'élève est actif puisqu'il doit faire des choix et il apprend à son rythme sur un sujet qui l'intéresse. Afin de mieux comprendre les valeurs éducatives qui entourent la pédagogie par projet dans les écoles publiques alternatives au Québec, nous présentons dans les prochaines sections les fondements de la pédagogie par projet, les phases d'élaboration d'un projet, les rôles respectifs de l'enseignant et de l'élève dans la pédagogie par projet ainsi que les apprentissages qui sont construits par l'élève qui travaille à son projet personnel.

2.3.1 Les fondements de la pédagogie par projet

La pédagogie par projet est pratiquée dans plusieurs types d'écoles. Toutefois, à l'école alternative, le projet représente le point de départ pour l'apprentissage des élèves (RÉPAQ, 2008). Même si le concept de pédagogie par projet est devenu très populaire au cours des dernières années, les débuts de son utilisation remontent à un peu plus d'une centaine d'années (Barron et al., 1998; Boutet, 2016). En effet, le philosophe et psychologue américain John Dewey met sur pied une école expérimentale à l'université de Chicago au début du 20^e siècle (Boutet, 2016; Sawyer, 2014). L'école de Dewey n'a pas existé assez longtemps pour dégager un modèle précis de la pédagogie par projet. Cependant, nous constatons que de nombreux aspects de cette pratique amorcée au début du 20^e siècle sont encore présents dans les écoles publiques alternatives au Québec (Boutet, 2016).

Ovide Decroly, un médecin, psychologue et pédagogue belge s'intéresse à l'école de Dewey et à sa vision du développement global de l'enfant (Van Tham, 1979). C'est en s'inspirant du projet de Dewey que Decroly fonde l'école Ermitage en 1907 (Fourinier, 2000). Cette école existe encore aujourd'hui à Bruxelles et elle prône les valeurs pédagogiques de Decroly (Decroly, 2019; Fournier, 2000). Pour Decroly, l'apprentissage est possible seulement si l'élève est capable de donner du sens à ses apprentissages, c'est-à-dire que l'élève reconnaît l'utilité de ses apprentissages dans sa vie de tous les jours (Dufays, 2015). Comme Decroly reconnaît la diversité

des apprenants dans sa classe, il préconise des rencontres un à un avec ses élèves parce qu'il croit que l'enseignant doit adapter son enseignement aux intérêts de l'élève, mais aussi à sa personnalité (Dufays, 2015). C'est de cette manière que Decroly peut s'assurer que les activités qu'il propose à ses élèves répondent à leurs besoins personnels autant sur le plan cognitif qu'affectif (Dufays, 2015).

Célestin Freinet, un pédagogue français du 20^e siècle, accorde une importance capitale au développement de l'autonomie de ses élèves dans sa pédagogie et partage sa vision de l'éducation avec Decroly et Dewey (Dufays, 2015). Freinet apporte la dimension sociale dans le développement de l'enfant et considère que l'exploration et l'erreur sont des composantes essentielles à l'apprentissage (Fournier, 2000). En effet, les enfants sont invités à travailler en coopération lors d'activités pédagogiques variées (Dufays, 2015). Dans sa classe, Freinet élimine les manuels scolaires parce qu'il tient à ce que les enfants travaillent à leur rythme et il reste disponible pour guider ceux qui en ont besoin (Dufays, 2015). Aussi, dans sa pratique, Freinet exige que ses élèves présentent leurs travaux individuels et leurs travaux de groupe devant la classe (Dufays, 2015). Les autres élèves assistent à la présentation et doivent donner des commentaires constructifs à leurs camarades (Dufays, 2015). Cet aspect de la pédagogie Freinet est encore présent dans nos écoles aujourd'hui, plus précisément dans la pédagogie par projet, car la présentation du projet fait partie d'une des étapes formelles de cette démarche d'apprentissage (Dangléant et Denizon, 2015).

Donc, la pédagogie par projet qui est utilisée à ce jour dans nos écoles publiques alternatives au Québec puise surtout dans les fondements des pédagogues influents au 20^e siècle en Europe et aux États-Unis (RÉPAQ, 2008). Chaque projet est unique et sa durée est déterminée par l'élève. En effet, l'enfant doit organiser et planifier les différentes étapes tout au long de son projet pour arriver à une présentation qui se fera souvent devant ses pairs (Dangléant et Denizon, 2015). Afin de mieux saisir comment s'organise un projet personnel vécu par un élève en classe, nous présentons maintenant les différentes étapes de l'élaboration du projet personnel.

2.3.2 Les phases de l'élaboration du projet

Même si la pédagogie par projet se veut flexible et basée sur les intérêts, le rythme et les besoins de l'enfant, l'élaboration du projet personnel est structurée et l'enseignant assure un suivi de

l'évolution chez chacun de ses élèves (Dangléant et Denizon, 2015). Les termes pour définir les étapes peuvent varier d'un établissement à l'autre, mais ils sont assez semblables dans leur contenu. Pour notre projet de recherche, nous choisissons de se baser sur une organisation du projet personnel en six phases tel que présenté dans l'ouvrage de Dangléant et Denizon (2015). Dans ce cas de figure, le projet personnel et un projet individuel qui se fait seul, mais pour lequel il est possible de consulter ses camarades de classe.

Tout d'abord, lors de la première phase, l'enfant est invité à se questionner sur un sujet qui l'intéresse. Ensuite, à la deuxième phase, l'élève pense à comment il veut aborder son sujet et quel genre de réalisation il souhaite faire. Afin de garder des traces et de faire approuver son projet par son enseignant, l'élève note ce qu'il souhaite entreprendre comme projet dans un carnet prévu à cet effet. À la troisième phase de l'élaboration du projet, l'enfant doit planifier chacune des étapes de son projet avant de recevoir l'approbation de son enseignant. Après, lors de l'étape de la réalisation (quatrième phase), l'élève est encouragé à consulter les autres élèves de l'école ou les adultes de son entourage qui seraient susceptibles d'avoir des connaissances sur le sujet qu'il souhaite développer. La phase de la réalisation est la plus longue phase dans la construction du projet, car l'élève doit s'ajuster constamment afin de respecter son échéancier ainsi que les objectifs qu'il s'est lui-même fixés. Lorsque son projet est terminé, l'élève doit le présenter à la classe (cinquième phase) en mentionnant ses apprentissages et les difficultés qu'il a rencontrées pour ensuite répondre aux questions des membres de la communauté qui sont venus l'entendre. Finalement, après les commentaires reçus par les spectateurs, la dernière phase de l'élaboration du projet consiste à l'autoévaluation (sixième phase) de l'élève sur sa démarche d'apprentissage.

L'autoévaluation que l'élève fait de son projet personnel servira pour son enseignant à l'élaboration de son bilan (un bulletin sous forme de commentaires qui témoigne des forces, des intérêts et des difficultés de l'élève) pour communiquer ses apprentissages à la fin de l'étape.

2.3.3 Le rôle de l'enseignant et le rôle de l'élève dans l'élaboration du projet personnel

Même si la pédagogie par projet souhaite rendre l'élève autonome dans ses apprentissages, l'enseignant ainsi que les membres de la communauté ont un rôle important à jouer afin que l'élève profite au maximum de son projet pour construire des apprentissages signifiants (Dangléant et Denizon, 2015). Ainsi, l'enseignant joue le rôle d'accompagnateur puisqu'il soutient l'élève tout

en s'assurant que le climat de classe est propice aux apprentissages (Dumas et Leblond, 2002). Aussi, l'enseignant est attentif aux besoins de chacun et s'assure que les élèves vivent des réussites (Dumas et Leblond, 2002). L'enseignant joue aussi le rôle de motivateur et aide les élèves à trouver des manières de surmonter leurs difficultés (Dumas et Leblond, 2002). Les écoles alternatives qui sont membres du RÉPAQ sont des écoles publiques à vocation particulière (Arsenault, 2014). Ceci fait en sorte que les services qui s'organisent dans les écoles alternatives pour les élèves qui « rencontrent des difficultés ponctuelles, plus significatives ou permanentes » (Ministère de l'éducation, 2007, p. 3) sont les mêmes que dans les écoles publiques régulières.

Les élèves ont, eux aussi, une grande part de responsabilité dans la réalisation de leur projet (Dangléant et Denizon, 2015). Tout d'abord, ils doivent s'investir et s'ajuster constamment pour atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés tout en gérant leur matériel et leurs échéances (Dumas et Leblond, 2002). Ils sont responsables de leur progression et savent ce qu'ils ont à faire puisque c'est eux qui ont planifié les étapes de leur travail. Les élèves ont aussi une responsabilité éducative envers leurs camarades de classe, puisqu'ils doivent écouter leurs présentations et donner des commentaires constructifs (Dangléant et Denizon, 2015). Les échanges qui émergent lors des présentations de projets sont très importants, puisqu'ils donnent parfois lieu à des apprentissages lorsque les spectateurs qui discutent avec l'élève qui présente ont des connaissances sur le sujet qui est abordé (Dumas et Leblond, 2002). Alors, pendant la présentation, les connaissances des spectateurs s'additionnent aux informations qui sont présentées et ceci peut parfois donner lieu à des discussions qui engagent les participants à échanger sur le sujet étudié. Dans ce cas de « confrontation cognitive », (Dumas et Leblond, 2002, p. 65) c'est l'élève ou l'adulte spectateur qui joue le rôle de médiateur en confirmant les informations présentées pour arriver à une consolidation des connaissances. Finalement, les élèves doivent prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses lorsqu'ils font leur autoévaluation et se projettent dans leur prochain projet pour continuer leur processus d'apprentissage.

Bref, la pédagogie par projet est née de pratiques novatrices dans des classes en Europe et aux États-Unis il y a environ une centaine d'années. La pédagogie par projet est utilisée dans les écoles publiques alternatives au Québec comme base de l'apprentissage pour les élèves. Afin de favoriser les apprentissages, le projet personnel nécessite une structure bien précise pour l'élève et un suivi constant de la part de l'enseignant qui donne son support au besoin.

La pédagogie par projet est utilisée dans les écoles publiques alternatives au Québec, mais cette pratique pédagogique semble être aussi utilisée ailleurs dans le monde. Dans le but d'élargir les connaissances sur certains aspects de la pédagogie par projet, plusieurs chercheurs se déplacent dans les écoles pour observer et interviewer des enseignants et des élèves. Ainsi, nous faisons état des recherches et des publications accessibles à ce jour. Puis, nous utilisons les connaissances générées par les publications existantes afin d'élaborer le projet de recherche pour notre étude.

2.4 L'état des recherches actuelles sur la pédagogie par projet et l'autorégulation de l'apprentissage

La pédagogie par projet semble bien s'insérer dans le programme actuel qui suggère une organisation scolaire plus souple et des apprentissages centrés sur les besoins et les intérêts des élèves qui fréquentent l'école au 21^e siècle (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006). Afin d'approfondir nos connaissances empiriques et pour préciser nos objectifs de recherche, nous avons consulté des articles qui traitent de la pédagogie par projet. Nous avons regroupé les articles en trois catégories que nous présentons dans cette section. Tout d'abord, nous exposons les recherches qui traitent de la pédagogie par projet en lien avec les apprentissages des élèves. Ensuite, nous présentons comment se vit la pédagogie par projet en salle de classe et nous expliquons comment certains enseignants s'organisent pour favoriser l'implantation de la pédagogie par projet dans leur classe. Pour terminer, nous rapportons les limites de la pédagogie par projet soulevées dans diverses études.

2.4.1 La pédagogie par projet pour favoriser les apprentissages

Des études sur la pédagogie par projet révèlent que les projets développés par les élèves permettent d'acquérir des connaissances allant au-delà de ce qui est exigé dans le programme d'étude pour leur niveau (McMahon Whitlock, 2019; Pardo, 2012). Dans le cas de l'étude de McMahon Witlock (2019), certains projets ont amené des élèves de cinquième année qui suivent un cours d'économie à intégrer des notions de plusieurs domaines afin de récolter et d'organiser de l'information complexe tout au long de leur travail (McMahon Whitlock, 2019). Ceci pouvait permettre aux élèves d'approfondir ou de réviser certaines notions déjà abordées en classe. Aussi, le projet a permis aux élèves de s'impliquer dans leur communauté (McMahon Whitlock, 2019). Ceci a fait réaliser aux enfants qu'ils peuvent avoir un impact dans la société et cette prise de conscience n'aurait peut-être pas été aussi grande si le projet n'avait pas eu lieu (McMahon Whitlock, 2019).

Prendre conscience de l'influence qu'on peut avoir dans la société demande aux apprenants de poser un regard critique sur ce qu'ils perçoivent pour réfléchir à des solutions et contribuer à améliorer une situation de la vie courante. Dans cette situation, grâce à leur projet, les élèves dépassent la construction de savoirs disciplinaires pour réfléchir et prendre part à un problème concret vécu en société. Au Québec, ce type de compétence se retrouve dans le programme de formation sous l'appellation de compétence transversale (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006). À ce propos, une étude réalisée dans une école alternative au Québec soulève que les projets vécus par les élèves peuvent être propices au développement des compétences transversales (Tellier, 2018). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que la pédagogie par projet « ... permet d'optimiser le développement global de l'enfant, tant au niveau cognitif, que moral, langagier, socioaffectif, psychomoteur et neurologique » (RÉPAQ, 2013, p. 1 cité dans Tellier, 2018).

De plus, certains chercheurs observent que la pédagogie par projet peut contribuer à mettre en place un climat favorable au développement de stratégies d'apprentissage (Barron et al., 1998) et favoriser le développement de connaissances (Alexander et al., 1998). Aussi, une recherche actuellement en cours dans les écoles publiques alternatives du Québec révèle les propos d'une enseignante qui mentionne que l'élève qui ne réussit pas à mener à terme son projet, mais qui fait preuve de métacognition pour faire un retour sur sa pratique et expliquer ce qui n'a pas fonctionné a tout de même fait des apprentissages importants (Paré et Horvais, 2019). Ainsi, il serait intéressant de vérifier si l'élève qui est capable d'identifier les actions qui ont été néfastes pour son projet sera capable dans un projet futur de ne pas répéter les mêmes erreurs.

Bref, des recherches antérieures démontrent que la pédagogie par projet a permis aux élèves qui ont participé aux études de faire des apprentissages conceptuels et des apprentissages stratégiques tout en développant des compétences transversales. Puis, des recherches mentionnent que les enseignants qui pratiquent la pédagogie par projet modifient l'environnement de leur classe afin de permettre à chacun d'avoir accès aux ressources pour réaliser son projet. Nous présentons maintenant quelques aspects qui favorisent l'implantation de la pédagogie par projet en salle de classe afin de soutenir les élèves dans leurs apprentissages.

2.4.2 L'implantation de la pédagogie par projet en salle de classe

Lorsqu'ils travaillent à leur projet personnel, les élèves ont souvent besoin de se déplacer dans la classe pour accéder à diverses ressources, produire des œuvres artistiques et préparer des présentations (Mergendoller et Thomas, 2001; Paré et Horvais, 2019). La pédagogie par projet peut sembler chaotique pour certains alors que pour d'autres, il suffit d'organiser la salle de classe de manière flexible et de modifier ses pratiques d'enseignement pour adopter cette manière de travailler (Mergendoller et Thomas, 2001).

Mergendoller et Thomas (2001) ont interviewé douze enseignants qui utilisent la pédagogie par projet depuis plusieurs années dans le but de soulever leurs pratiques exemplaires et d'aider les enseignants qui souhaiteraient amener leurs élèves à travailler en projet. Lors de ces entrevues, les enseignants insistent sur la préparation qui semble une condition importante afin que les élèves construisent des apprentissages pendant leur projet. En effet, ils suggèrent de préparer la classe de manière flexible pour que les élèves puissent se déplacer aisément pour aller demander une information à un ami, consulter un livre, chercher du matériel ou utiliser l'ordinateur. À ce propos, les enseignants soulèvent dans les entrevues qu'il est préférable d'introduire les élèves aux notions de base en recherche d'informations sur internet. Certains enseignants mentionnent utiliser des élèves ressources qui sont habiles avec internet pour aider ceux qui en ont besoin. Certains enseignants mentionnent aussi avoir rencontré les parents en début d'année afin de leur expliquer en quoi consiste la pédagogie par projet. Lors de cette rencontre, les parents sont invités à participer aux projets des élèves de la classe tout en insistant sur le fait qu'il n'est pas nécessaire d'être expert dans un sujet pour apporter de l'aide et du support à un enfant qui travaille en projet.

Ainsi, le support apporté à l'élève tout au long de son projet afin de lui permettre de faire des apprentissages apparaît dans les résultats de quelques recherches (Hmelo-Silver et al., 2007; Mergendoller et Thomas, 2001; Paré et Horvais, 2019). Par exemple, Mergendoller et Thomas (2001) précisent comment soutenir les élèves qui font un projet. Ainsi, ils suggèrent de prévoir des rencontres fréquentes avec les enfants pour leur donner des rétroactions et s'assurer qu'ils progressent. Ils ajoutent aussi qu'il est essentiel de donner l'occasion aux élèves de se questionner pour faire un retour sur leur pratique (Hmelo-Silver et al., 2007). De plus, une autre pratique exemplaire serait d'enseigner des stratégies d'apprentissage aux élèves et de les responsabiliser dans l'avancement de leur projet. Or, Mergendoller et Thomas (2001) insistent sur l'importance

de laisser les élèves faire des choix en les aidant au besoin sans toutefois prendre des décisions à leur place, et ce, même si les décisions que les enfants prennent ne semblent pas optimales aux yeux de l'enseignant. Ceci s'explique par le fait que tous les choix effectués par l'enfant sont susceptibles de lui apprendre quelque chose en considérant que certains choix peuvent entraîner une démarche beaucoup plus longue.

Aussi, quelques auteurs se prononcent sur le temps accordé au projet dans l'horaire de l'élève. En effet, Mergendoller et Thomas (2001) ainsi que Paré et Horvais (2019) proposent de rester flexible et de donner plus de temps à l'enfant qui en aurait besoin pour améliorer la qualité de son projet. Dans un document du RÉPAQ (RÉPAQ, 2013), il est précisé que plusieurs périodes dans la semaine doivent être consacrées au projet de l'élève et que l'école doit « mettre en place des outils de planification et de gestion à la portée des élèves et qu'elle adapte, s'il y a lieu, l'horaire et l'aménagement physique des lieux pour favoriser l'éclosion des projets ».

Donc, l'implantation de la pédagogie par projet nécessite de la préparation, de la volonté et un engagement soutenu de la part de l'enseignant, des élèves et de leurs parents afin de vivre une expérience enrichissante. Même si la pédagogie par projet semble favoriser l'apprentissage des élèves et semble plaire à plusieurs enseignants, elle demeure une pratique qui comporte certaines limites. Nous exposons ces limites dans la section qui suit.

2.4.3 Les limites de la pédagogie par projet

Les enfants ayant de la difficulté à se concentrer, à comprendre les consignes ou qui n'ont pas les connaissances de base pour planifier leur projet personnel peuvent démontrer de la démotivation (Martin et Theis, 2011). Par exemple, un élève qui n'a pas l'habitude de prendre des décisions et d'élaborer un échéancier peut avoir de la difficulté à démarrer son projet et aura probablement besoin du soutien accru de son enseignant pour y arriver (Crossouard, 2012). Dans cette situation, les enseignants peuvent se sentir débordés ou incapables de répondre aux besoins de ces élèves pour leur permettre d'avancer dans leur projet (Mergendoller et Thomas, 2001).

Certains enseignants peuvent se sentir démunis face à la démotivation des élèves, mais aussi surchargés par la gestion de plusieurs projets différents à suivre en même temps (Crossouard, 2012; Kaldi et al., 2011). Les difficultés rencontrées dans l'implantation de la pédagogie par projet en classe sont parfois dues au manque d'expérience ou de formation sur la pédagogie par projet

(Crossouard, 2012). Aussi, les enseignants peuvent être réticents à la pédagogie par projet s'ils se sentent limités par le contexte de la classe ou de l'école ou si la gestion de classe devient difficile (Krajcik et al., 1994).

Il ressort de tout ceci que des chercheurs ont travaillé à documenter la pédagogie par projet pour produire des connaissances au sujet des apprentissages faits par les élèves et pour aider les enseignants qui seraient intéressés à implanter cette pratique pédagogique dans leur classe. Ainsi, nous pouvons croire que la pédagogie par projet permet aux élèves d'apprendre, mais nous n'avons relevé aucune étude qui nous permet de comprendre comment les élèves ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources lors d'apprentissage dans une activité complexe arrivent à mener à terme des projets personnels. En effet, McMahon Whitlock (2019) soulève dans la conclusion de sa recherche qu'il faut continuer à développer nos connaissances dans la pédagogie par projet afin de comprendre comment les élèves développent des habitudes de résolution de problème et de raisonnement. C'est pour cette raison que notre projet de recherche porte sur les élèves ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources lors d'apprentissage dans un projet personnel à l'école publique alternative.

Pour conclure ce chapitre, nous précisons notre question générale de recherche pour documenter le travail d'un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources en situation d'apprentissage par projet dans une école alternative au Québec.

2.5 La question spécifique de recherche

L'utilisation des stratégies d'autorégulation est essentielle dans la construction des apprentissages durables (Cartier, 2008; Clerc et al., 2017). Or, certains éléments de l'environnement, la perception que l'élève a face à une activité qui lui est présentée ou le fait de ne pas se sentir bien dans son milieu scolaire empêchent ou nuisent à l'autorégulation qui permet à l'apprenant de s'engager et de persévérer en situation d'apprentissage (Butler et Cartier, 2018; Zimmerman, 2000b).

La pédagogie par projet est une pédagogie centrée sur l'apprenant qui donne l'occasion à l'élève d'utiliser des stratégies d'apprentissage qu'on lui a enseignées (Stefanou et al., 2013). En effet, la pédagogie par projet permet à l'élève d'activer des connaissances antérieures, de planifier le travail qu'il souhaite accomplir et de faire un retour sur sa pratique en s'autoévaluant (Dangléant et Denizon, 2015). Nous pouvons donc établir un lien entre le cycle de l'apprentissage autorégulé et

la démarche de la pédagogie par projet. Toutefois, considérant que certains élèves qui pratiquent la pédagogie par projet à l'école alternative ont des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources lors d'apprentissage dans une activité complexe, nous désirons travailler auprès de cette population afin d'étudier le phénomène de l'apprentissage autorégulé dans la pédagogie par projet.

C'est pourquoi nous présentons cette question générale pour notre projet de recherche : Comment un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources dans une activité complexe arrive-t-il à élaborer un projet personnel tel qu'exigé à l'école alternative ? Pour répondre à cette question, nous avons fixé une question spécifique détaillée en trois temps, soit avant le projet, pendant le projet et après le projet.

La question spécifique est : **Comment l'élève ayant un plan d'intervention autorégule-t-il les tâches et les ressources lors des différentes étapes de son projet ?** Afin de répondre à cette question de recherche, nous avons fixé trois objectifs de recherche : 1) Décrire l'aide reçue par l'élève tout au long de son projet, 2) Déterminer le processus d'autorégulation de l'apprentissage à chacune des étapes du projet et 3) Comprendre comment l'élève s'engage dans son projet.

Pour répondre à la question de recherche, nous analysons l'évolution des documents de travail et nous procédons à des entrevues avec un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources à des étapes ciblées de son projet personnel. Afin de faciliter l'organisation des données, nous séparons la collecte de données en trois temps.

Dans un premier temps, nous voyons comment l'élève procède pour choisir son sujet, comment il planifie son travail, fixe ses objectifs et anticipe les difficultés qu'il risque de rencontrer et les moyens qu'il prévoit pour les surmonter. Nous questionnons l'élève pour évaluer sa motivation et sa perception de réussite tout en restant attentifs à l'aide qu'il reçoit avant de débiter la phase de réalisation de son projet personnel.

Dans un deuxième temps, lors de réalisation du projet, nous suivons le déroulement du projet en analysant les documents de travail de l'élève. Ceci nous permet de suivre l'évolution du projet et de préparer les entrevues qui se déroulent à la fin du projet. Pendant que nous suivons l'évolution du projet au fil des semaines, nous portons une attention particulière aux objectifs qui ont été fixés

en début de projet par l'élève, nous vérifions si l'élève a reçu de la rétroaction et nous regardons si des ajustements ont eu lieu depuis le début de la planification du projet. Ceci nous sert à comprendre comment l'élève s'engage dans une démarche d'apprentissage autorégulé selon le modèle de Cartier et Butler (2016).

Dans un troisième temps, soit après le projet, nous procédons à une entrevue auprès de l'élève et à une autre entrevue auprès de son enseignant. Ceci nous permet de faire le point sur les difficultés rencontrées lors de ce projet ainsi que sur les aspects qui ont permis de mener le projet à terme.

À chacun des trois temps de la collecte de données, nous utilisons des outils pour récolter des informations qui nous servent à documenter comment un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources s'engage dans les différentes étapes de son projet. Nous décrivons dans le prochain chapitre les outils en lien avec la question de recherche ainsi que la méthode de recherche choisie pour récolter les données et répondre à la question spécifique de recherche.

3 Méthodologie

Dans le chapitre qui précède, nous avons présenté la question qui guide le projet de recherche. Maintenant, nous expliquons plus précisément comment l'étude prend forme sur le terrain afin de récolter des données qui nous permettent de documenter le phénomène de l'autorégulation dans la pédagogie par projet d'un élève qui a des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources lors d'apprentissage et qui fréquente une école alternative au primaire. Ainsi, dans le chapitre qui suit, nous présentons et justifions notre choix de mener une recherche qualitative de type exploratoire. Ensuite, nous expliquons notre approche par étude de cas en décrivant comment cette stratégie méthodologique nous permet de documenter l'autorégulation chez un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources lors d'apprentissage dans une activité complexe à chacune des étapes de son projet personnel. Nous expliquons ensuite notre démarche pour sélectionner le cas que nous étudions, l'explication du déroulement de notre collecte de données ainsi qu'une description des outils méthodologiques prévus pour cette collecte. Pour terminer, nous exposons la démarche d'analyse que nous avons employée afin de traiter les données produites lors des entrevues et des documents de travail que nous avons consultés.

3.1 Le choix d'une recherche qualitative

La recherche qualitative vise à comprendre et interpréter de manière subjective un phénomène vécu par les participants (Anadon, 2006; Paillé et Mucchielli, 2016). Ainsi, le chercheur vise à dégager le sens d'un phénomène qu'il étudie « dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 13). Ainsi, nous souhaitons comprendre et interpréter des pratiques qui s'inscrivent dans la démarche d'apprentissage d'un élève ayant des difficultés tout au long de l'élaboration d'un projet personnel (Paillé et Mucchielli, 2016). Pour le faire, nous menons des entretiens et nous consultons des documents de travail en tenant compte de nos questions de recherche dans le but de générer des connaissances dans le domaine de la pédagogie par projet à l'école publique alternative au Québec (Paillé et Mucchielli, 2016). En effet, nos outils de collecte de données nous permettent « de tirer des conclusions sur les événements dont nous sommes témoins, sans utiliser le regard objectif [...] et sans s'en tenir à l'utilisation d'outils de mesure calibrables et réutilisables » pour produire des données non métriques (Gauthier, 2009, p. 5).

De plus, le chercheur qui mène une recherche qualitative doit se fixer des buts afin de guider ses méthodes de recherche (Maxwell, 2009). Ainsi, les buts qui motivent notre recherche sont multiples. Tout d'abord, nous souhaitons documenter le phénomène de l'autorégulation d'un élève qui doit surmonter ses difficultés à autoréguler des tâches et des ressources pour mener à terme son projet. Ceci nous permet de comprendre comment la pédagogie par projet, qui est dite respectueuse de la diversité des apprenants qui composent les classes, (Rentenbach et al., 2017) peut aider un élève ayant des difficultés à s'engager dans un processus efficace d'autorégulation de l'apprentissage. De plus, il nous apparaît pertinent de documenter le processus d'autorégulation dans la pédagogie par projet parce que cette pédagogie sert de base pour les apprentissages dans plusieurs écoles alternatives au Québec, des milieux scolaires de plus en plus fréquentés par les élèves de la province (Champagne, 2015; RÉPAQ, 2019). Malgré le fait que plusieurs familles choisissent l'école alternative pour leur enfant, nous réalisons que ce milieu est peu étudié. De plus, le milieu éducatif alternatif doit souvent être défendu et justifié par les professionnels ainsi que par sa communauté pour continuer d'exister dans le système public québécois (La commission scolaire Sainte-Croix, 1991; Marchand, 2006, cité dans Picard, 2012, p.25; Picard, 2012). Ainsi, les objectifs de notre recherche pourraient contribuer à justifier l'existence des écoles alternatives où les apprentissages des élèves se font à partir des projets qu'ils développent tout au long de leur parcours scolaire.

La recherche qualitative est de type exploratoire parce que les connaissances actuelles ne nous permettent pas « de dresser un portrait » (Gauthier, 2009, p. 92) sur le processus d'autorégulation d'un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources pour mener à terme un projet personnel à l'école alternative. Aussi, un format souple est privilégié pour les entrevues semi-dirigées afin de permettre aux participants d'exprimer librement leur point de vue. Cette stratégie s'avère riche pour élaborer une meilleure compréhension de la complexité du phénomène observé (Gauthier, 2009). Afin de nous représenter un exemple du processus d'autorégulation d'un élève qui élabore un projet, nous avons opté pour l'étude de cas. Les fondements ainsi que les justifications de cette démarche de recherche sont exposés dans la prochaine section.

3.2 La démarche de recherche : une étude de cas

En plus de générer des connaissances sur des phénomènes nouveaux ou peu étudiés, l'étude de cas permet d'enrichir des théories existantes (Roy, 2009). L'étude de cas permet aussi une

compréhension poussée de la complexité du phénomène étudié parce que cette démarche procède avec un nombre restreint de situations qui sont analysées dans les moindres détails (Gauthier, 2009). À ce propos, Roy (2009) mentionne :

...l'étude de cas est une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes. (Roy, 2009, p. 207)

Ainsi, l'étude de cas qui permet la compréhension d'un phénomène et qui « privilégie l'examen attentif de données nombreuses et de sources variées à propos d'un seul événement » peut s'avérer très pertinente dans le domaine de l'éducation (Van der Maren, 1996, p. 107).

En ce qui concerne le projet de recherche, nous privilégions une étude de cas de type instrumental, car nous souhaitons comprendre le phénomène de l'autorégulation dans une pédagogie bien précise, soit la pédagogie par projet (Hamilton et Corbett-Whittier, 2013). De plus, l'étude de cas de type instrumental permet de générer des données riches récoltées à répétition sur une courte période de temps sur un cas complexe, parce qu'elle suggère l'utilisation de plusieurs outils de collecte pour étudier différentes perspectives pour une plus grande profondeur (Hamilton et Corbett-Whittier, 2013). Ainsi, nous choisissons d'utiliser l'entrevue semi-dirigée auprès d'un élève, de son enseignant et de l'orthopédagogue qui intervient auprès de l'élève qui travaille à son projet. Nous utilisons aussi des documents de travail pour suivre l'évolution d'un projet personnel et étudier l'autorégulation dans la pédagogie par projet chez un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources lors d'apprentissage dans une activité complexe à l'école alternative au primaire. Nous expliquons le choix de ces outils après avoir précisé la pertinence de mener une étude de cas pour étudier l'apprentissage autorégulé dans une activité complexe telle que la pédagogie par projet.

3.3 L'étude de cas et l'apprentissage autorégulé dans les activités complexes

Afin de répondre à la question de recherche en donnant le plus de détails possibles dans la situation particulière où l'étude a lieu, nous faisons le choix de nous pencher sur un seul cas d'élève. De cette manière, nous souhaitons générer plus de connaissances sur le processus d'autorégulation d'un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources lors d'apprentissage dans une activité complexe tout au long de son travail sur son projet personnel (Roy, 2009). Afin

d'expliquer comment l'élève choisi apprend grâce à son projet, nous dégagons les stratégies d'autorégulation qu'il utilise à chacune des six étapes du projet présentées dans le chapitre précédent, en plus de décrire comment l'élève interprète l'activité, planifie les étapes de son projet, ajuste son comportement et gère ses émotions ainsi que l'autoévaluation qu'il produit lorsque son projet est terminé. Concrètement, nous rencontrons l'élève à trois reprises (avant, pendant et après son projet) et nous numérisons ses documents de travail toutes les semaines pour suivre l'évolution de son projet. Les rencontres avec l'élève et l'analyse de ses documents de travail nous servent à préparer les entrevues avec l'enseignante de l'élève ainsi que l'orthopédagogue (qui est impliquée dans la réalisation du projet). Les entrevues avec l'enseignante et l'orthopédagogue ont lieu à la toute fin de la collecte de données, soit après que l'élève a terminé son projet personnel. Une telle proximité avec l'élève et les adultes qui interviennent dans la réalisation du projet nous permet, s'il y a lieu, de montrer l'influence de facteurs inattendus sur l'efficacité du processus d'autorégulation de l'apprentissage chez l'élève observé (Roy, 2009). Afin de nous assurer de décrire la complexité du phénomène (Hamilton et Corbett-Whittier, 2013) d'autorégulation chez l'élève qui travaille à son projet, nous utilisons des méthodes de collecte de données variées (Van der Maren, 1996) et nous prenons le temps de situer le contexte de l'élève et du phénomène étudié (Hamilton et Corbett-Whittier, 2013) avant que l'élève débute son projet. Donc, le projet de recherche permet de documenter le phénomène de l'autorégulation en profondeur chez un seul élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources dans une activité complexe à chacune des étapes de son projet afin de dresser un portrait très détaillé du cas étudié plutôt que de comparer plusieurs cas entre eux (Roy, 2009). Les critères de sélection du cas retenu pour l'étude seront décrits dans la prochaine section.

Pour résumer, nous souhaitons donner le plus d'informations possibles sur la pédagogie par projet à l'école alternative et l'efficacité du processus d'autorégulation de l'apprentissage d'un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources en nous basant sur les recherches présentées dans la problématique et le cadre de référence. Nous croyons que le cas sélectionné nous permettra d'étudier minutieusement le cheminement d'un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources à travers toutes les étapes de son projet personnel. De plus, l'étude de cas est un moyen privilégié pour l'étude de l'apprentissage autorégulé puisque cette méthode permet de dresser le portrait d'un apprenant pour représenter son engagement dans une

situation d'apprentissage (Butler et Cartier, 2018). Dans la section qui suit, nous précisons les caractéristiques que nous cherchons chez l'élève que nous suivons pour le projet de recherche.

3.3 Le recrutement des participants

Nous sélectionnons une école alternative (à Montréal) membre du réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ) et nous approchons par courriel la direction de l'école pour présenter le projet de recherche. Avec la direction de l'établissement, nous fixons un moment pour rencontrer les enseignants et l'orthopédagogue de l'école afin de présenter le projet. Lors de cette rencontre, nous expliquons les critères de sélection et d'exclusion de l'élève que nous souhaitons suivre pour l'étude de cas. Ces critères sont expliqués dans la lettre d'information et de sollicitation (Annexe 5) qui est présentée aux enseignants et à l'orthopédagogue lors de la rencontre. Les critères qui décrivent l'élève que nous souhaitons suivre pour l'étude de cas sont les suivants : a) difficulté à prioriser les étapes dans une tâche complexe, b) difficulté à organiser ou retrouver tout le matériel nécessaire pour sa période, c) difficulté à rester concentré sur son travail, d) difficulté à s'engager dans une tâche, e) difficulté à verbaliser ce qui est attendu de lui, f) difficulté à utiliser des stratégies ou des outils pour le soutenir dans son travail et g) difficulté à trouver des idées.

Après la présentation, les enseignants et l'orthopédagogue suggèrent plusieurs élèves qui correspondent aux critères expliqués dans la lettre d'information et de sollicitation (Annexe 5) et plusieurs enseignants ainsi que l'orthopédagogue démontrent de l'intérêt à participer au projet. Ainsi, ces enseignants identifient un ou des élèves qui répondent aux critères de sélection dans leur classe. Ensuite, nous envoyons une lettre d'informations et de sollicitation (Annexe 5) aux parents des élèves identifiés par leur enseignant. À partir de cette lettre, les parents évaluent à leur tour si leur enfant correspond aux critères expliqués. À la suite de l'envoi de la lettre d'informations et de sollicitation, deux parents nous contactent par courriel en nous communiquant leur intérêt pour le projet de recherche et en nous expliquant en quoi leur enfant correspond aux critères de sélection présentés dans la lettre d'informations et de sollicitation. Nous retenons ces deux élèves auprès desquels nous avons mené la collecte de données. Le choix de mener une collecte de données en double nous permet d'éviter de devoir tout recommencer si un sujet décide de se retirer du projet de recherche. Finalement, nous présentons le projet de recherche aux deux élèves sélectionnés ainsi qu'à leurs parents afin de donner les informations nécessaires et obtenir leurs consentements.

Les données récoltées auprès des deux élèves retenus sont analysées, toutefois, un seul cas est présenté dans le chapitre de résultat. Nous avons choisi de présenter le cas qui nous semble le plus riche pour documenter le phénomène à l'étude. En effet, le cas que nous avons choisi de présenter travaille sur son projet avec son enseignante et aussi avec l'orthopédagogue de l'école. L'orthopédagogue travaille avec l'élève sur son projet dans la classe en même temps qu'elle suit d'autres élèves en plus de travailler aussi de manière individuelle avec l'élève.

Pour participer au projet de recherche, nous favorisons les enseignants qui ont trois ans ou plus d'expérience dans la pédagogie par projet à l'école alternative parce que nous savons qu'il faut du temps pour s'approprier la démarche de cette pédagogie (Mergendoller et Thomas, 2001). Concrètement, nous demandons à l'enseignant de choisir un élève qui a de la difficulté à autoréguler des tâches et des ressources et qui a besoin de soutien pour avancer selon la planification de son projet personnel. Ceci dans le but de documenter comment l'élève est guidé lors des rencontres de suivi en relevant diverses manières choisies par l'enseignant et l'orthopédagogue pour soutenir l'autorégulation de l'apprentissage chez un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources afin qu'il soit en mesure de mener un projet personnel à terme tel qu'exigé à l'école alternative.

De plus, les élèves retenus pour l'étude doivent être dans une école alternative depuis deux ans ou plus. En effet, nous pensons que si l'élève a une certaine expérience dans la pédagogie par projet, il connaîtra mieux son rôle ainsi que le déroulement attendu tout au long de l'élaboration de son projet (Dangléant et Denizon, 2015). Si l'élève maîtrise déjà le fonctionnement de la pédagogie par projet, il risque de s'engager davantage dans la réalisation de son projet, ce qui nous permettra un plus grand « potentiel de découverte » pour ses apprentissages ainsi que sur les stratégies qu'il emploie aux différentes étapes de son projet (Roy, 2009, p. 215). Ensuite, les élèves sélectionnés par l'enseignant et le parent doivent être au deuxième ou au troisième cycle du primaire parce que des recherches antérieures nous permettent de croire que la maturité joue un rôle dans l'utilisation des stratégies d'autorégulation chez les élèves (Imbo et Vandierendonck, 2007). Aussi, un élève plus âgé peut probablement s'exprimer avec plus de détails et de précisions sur sa démarche de travail, ce qui nous permettra d'approfondir nos connaissances sur les cas étudiés. En effet, tout comme l'expérience de l'élève par rapport à la pédagogie par projet, sa maturité ainsi que ses connaissances qui lui permettent de s'exprimer avec plus de détails et de précisions peuvent nous

servir à documenter de manière plus complexe son processus d'autorégulation aux différentes étapes de son projet (Roy, 2009).

Le choix d'exclure les élèves en début de parcours scolaire est justifié par le choix de la question spécifique de recherche qui vise à documenter l'autorégulation des tâches et des ressources d'un élève qui bénéficie d'un plan d'intervention pendant qu'il travaille sur son projet personnel. En effet, les stratégies utilisées par les élèves pour mener leur projet à terme s'ajustent selon les expériences et les tâches à réaliser (Cartier, 2008). Ainsi, plus un élève a d'occasions de mettre en pratique des stratégies d'autorégulation, plus il en utilise et plus il en développe de nouvelles. Donc, nous espérons que le choix de sélectionner un élève qui connaît la démarche d'élaboration du projet personnel nous permettra de documenter de plus près et avec beaucoup plus de détails le processus de l'autorégulation dans la pédagogie par projet (Roy, 2009).

Après la sélection des participants, nous avons débuté la collecte de données en mars 2020. Dû à la pandémie de Covid 19 qui a causé la fermeture des écoles au printemps 2020, nous avons arrêté la collecte pour la reprendre à l'automne 2021. Heureusement, les participants sélectionnés avant le début de la pandémie ont accepté de maintenir leur participation à l'étude après avoir pris connaissance des modifications apportées au déroulement afin de répondre aux exigences sanitaires mises en place dans les écoles. Nous précisons dans la prochaine section comment nous avons ajusté la collecte de données afin de s'adapter aux mesures sanitaires tout en maintenant la même question et les mêmes objectifs de recherche.

La collecte de données est prévue en trois temps qui regroupent les six étapes de la pédagogie par projet. Dans la section qui suit, nous présentons les outils méthodologiques que nous avons utilisés pour récolter des données qui nous permettent de mieux comprendre comment l'élève qui bénéficie d'un plan d'intervention autorégule les tâches et les ressources qu'il utilise lorsqu'il travaille sur son projet personnel.

3.4 La collecte de données

Afin de bien comprendre comment un élève ayant un plan d'intervention autorégule les tâches et les ressources qu'il utilise dans les différentes étapes de son projet, nous procédons par entrevues semi-dirigées et par analyse des documents de travail concernant le projet de l'élève. Les entrevues

se déroulent à l'école de l'élève malgré les mesures sanitaires mises en place à l'automne 2021 puisque l'étudiante-chercheuse est une employée de l'école au moment de la collecte. Les entrevues ainsi que l'autoévaluation de l'élève sont enregistrées pour des fins d'analyse ultérieure. Les documents de travail concernant le projet de l'élève sont numérisés par la responsable du projet de recherche. À noter que nous ne sommes pas intervenues à aucun moment auprès de l'élève que nous avons sélectionné pour l'étude.

Tout d'abord, nous expliquons les changements apportés au projet afin de s'adapter au contexte de la pandémie. Ensuite, nous expliquons comment nous menons les différentes entrevues et nous présentons les différents documents de travail que nous analysons en expliquant comment ceux-ci sont utilisés pour répondre à la question et aux objectifs de recherche. Finalement, nous décrivons le déroulement du projet de recherche. Nous avons résumé les étapes du déroulement du projet de recherche dans le tableau 1 à la fin de cette section.

3.4.1 Les changements apportés à la collecte de données afin de s'adapter au contexte de la pandémie

Tel que prévu au départ, nous avons débuté la collecte de données en mars 2020. Cependant, le jour suivant la première entrevue que nous avons menée auprès d'un élève que nous avons sélectionné, les écoles du Québec ont fermé en raison de la forte propagation du virus de la Covid-19. Étant donné que les écoles montréalaises sont demeurées fermées jusqu'à la fin de l'année scolaire, nous avons élaboré une manière différente de procéder pour collecter les données dans le but de documenter le processus de l'autorégulation de l'apprentissage d'un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources pendant qu'il travaille à son projet personnel.

Tout d'abord, nous avons laissé tomber les observations prévues en classe pendant que l'élève travaille à son projet personnel puisqu'il était interdit d'avoir deux adultes dans la même classe avec les enfants. Afin de suivre l'évolution du projet de l'élève, nous avons remplacé les observations prévues par l'analyse des documents de travail de l'élève. Les documents de travail de l'élève sont : le carnet de projet, les cahiers d'écriture et l'autoévaluation de l'élève qui a été enregistrée. Les documents de travail de l'élève sont présentés dans la prochaine section et nous expliquons comment nous les avons utilisés pour répondre à la question et aux objectifs de recherche.

Aussi, nous avons dû reporter la collecte de données à l'année scolaire suivante, soit à l'automne 2021. Les deux élèves que nous avons sélectionnés étaient toujours disponibles et volontaires pour s'engager dans l'étude. Après avoir laissé passer le début de l'année scolaire, les élèves ont débuté leur projet personnel. Ceci fait en sorte que nous avons débuté les premiers entretiens auprès des enfants en octobre 2021. Le déroulement du projet de recherche est décrit à la section 3.4.3 et résumé à la fin de la section 3.4 (tableau 1).

3.4.2 Les outils et les documents utilisés pour collecter les données

Une étude de cas en recherche qualitative doit comporter diverses techniques pour récolter des données riches et abondantes pour nous permettre de documenter le phénomène à l'étude (Merriam, 1998). Dans la présente recherche, nous procédons par des entrevues semi-dirigées auprès de l'élève que nous suivons, mais aussi avec toutes les personnes qui sont directement impliquées dans le projet personnel de l'élève. Nous expliquons comment les entrevues semi-dirigées auprès des différents participants nous permettent de récolter des données afin de documenter le phénomène de l'autorégulation de l'apprentissage dans la pédagogie par projet auprès d'un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources. Nous décrivons aussi les documents de travail que nous analysons afin d'expliquer leur pertinence pour notre projet de recherche.

L'entrevue semi-dirigée

Notre recherche est de type qualitatif et l'entrevue semi-dirigée, qui est une démarche souple, semble une technique de collecte de données appropriée à notre projet de recherche (Savoie-Zajc, 2011). En effet, les interactions entre les participants et le chercheur permettent une « coconstruction » des savoirs afin de mieux comprendre le phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2009, p. 343).

Dans le cas de notre projet de recherche, l'entrevue semi-dirigée est utilisée à cinq moments distincts, soit trois fois avec l'élève qui élabore un projet personnel, une fois avec son enseignante et une fois avec l'orthopédagogue qui est impliquée dans la réalisation du projet. Nous rencontrons l'élève lors de la pré-enquête, lors de la phase d'élaboration et après l'autoévaluation de son projet personnel. Lorsque le projet de l'élève est terminé, nous rencontrons son enseignante et

l'orthopédagogue afin de faire un retour sur le projet et valider certains aspects en lien avec la question et les objectifs de recherche.

Dans un premier temps, afin de dresser le portrait global du cas sélectionné pour le projet de recherche, nous effectuons une première entrevue avec l'élève. Nous nommons cette première entrevue (E-1) afin de classer les données de chacune des entrevues séparément. Ensuite, au moment où l'élève termine la phase de l'élaboration de son projet, nous le rencontrons à nouveau (E-2) afin d'avoir une idée générale du projet qu'il souhaite mener. Finalement, après l'autoévaluation, nous menons une dernière entrevue avec l'élève (E-3), une autre avec son enseignante (E-4) et une dernière avec l'orthopédagogue (E-5) pour faire un retour sur le projet, les difficultés rencontrées ainsi que le processus d'autorégulation de l'apprentissage lors des périodes de projet ou des séances individuelles de travail avec l'élève.

Ainsi, nous menons cinq entrevues semi-dirigées au total. Toutes les entrevues sont organisées en trois temps : l'ouverture, l'entrevue et la clôture (Savoie-Zajc, 2009). Ceci nous permet, dans un premier temps, de mettre le participant en confiance et de lui rappeler le but de l'entrevue tout en l'assurant de la confidentialité des propos qui seront discutés. Ensuite, nous enchaînons avec l'entrevue afin de récolter des informations en lien avec les questions de recherche. À ce propos, nous avons préparé des schémas d'entrevues souples qui contiennent des questions courtes et ouvertes afin d'encourager la discussion et de mieux comprendre le phénomène à l'étude. Les trois premières entrevues (E-1, E-2 et E-3) sont avec l'élève. Lors du premier entretien, nous questionnons l'élève dans le but de mieux connaître son contexte scolaire, ses caractéristiques en tant qu'apprenant ainsi que la manière dont il perçoit la pédagogie par projet. Pour la deuxième rencontre, nous nous entretenons avec l'élève pour qu'il nous parle du sujet sur lequel il a décidé de travailler pour son projet, des objectifs qu'il s'est fixé pour réaliser son projet ainsi que sur la planification de son projet. La dernière entrevue avec l'élève a lieu lorsque le projet et l'autoévaluation du projet par l'élève sont terminés. Lors de cette rencontre, nous faisons un retour avec l'élève sur son projet afin qu'il nous parle des difficultés qu'il a rencontrées pendant ce projet ainsi que les ressources (humaines et matérielles) qu'il a utilisées pour l'aider à réaliser son projet. Il est possible de consulter les schémas d'entrevues qui sont en annexes.

L'analyse des documents de travail concernant le projet de l'élève

La personne responsable du projet de recherche numérise les documents de travail de l'élève une fois par semaine afin de suivre l'évolution du projet personnel qui est un projet d'écriture. Les documents que nous analysons afin de documenter le phénomène à l'étude sont : le carnet de projet de l'élève, ses cahiers d'écriture ainsi que son autoévaluation. Le carnet de projet est numérisé deux fois, jusqu'à ce que la planification du projet soit acceptée par l'enseignante de l'élève que nous suivons. Les cahiers d'écriture de l'élève sont numérisés neuf fois pendant la réalisation du projet. L'autoévaluation de l'élève nous a été transmise dans un fichier audio puisque l'élève s'est enregistrée avec l'iPad. L'enseignante de l'élève s'est chargée de transmettre le document enregistré à la responsable du projet de recherche. Donc, nous analysons au total onze documents numérisés à partir du carnet de projet de l'élève ainsi que ses cahiers d'écriture et un document audio qui contient l'autoévaluation que l'élève fait de son projet personnel.

Le carnet de projet de l'élève est un document qui sert surtout au début du projet. Ce document est constitué de quatre pages où l'élève doit inscrire le titre et préciser que son projet est un projet individuel. Dans son carnet, l'élève doit aussi faire l'arborescence et décrire son projet en écrivant une courte phrase et en faisant une petite illustration. L'élève doit aussi écrire et illustrer chacune des étapes qu'il prévoit entreprendre lorsqu'il débutera la réalisation de son projet. Finalement, l'élève fait une liste du matériel nécessaire pour la réalisation de son projet et écrit deux défis qu'il pense rencontrer lors de son projet. Le carnet de projet de l'élève nous permet de nous familiariser avec les intérêts du participant, de connaître ses motivations à travailler sur son sujet et de prendre connaissance des difficultés qu'il anticipe. Le carnet de projet de l'élève nous permet aussi de connaître les objectifs que l'élève se fixe, ainsi que la planification des étapes qui lui permettent de mener son projet à terme et de le présenter à son groupe classe. Donc, si on se réfère au modèle de l'apprentissage autorégulé dans les activités complexes présenté au chapitre précédent, (Cartier et Butler, 2016) le carnet de projet nous permet de comprendre et décrire comment l'élève s'engage dans le cycle de l'apprentissage autorégulé. Plus précisément, le carnet de projet au début du cheminement nous permet de voir comment l'élève interprète la tâche qu'il prévoit accomplir, les objectifs qu'il se fixe ainsi que sa façon d'organiser les différentes étapes nécessaires à la réalisation de son projet d'écriture.

L'autoévaluation que l'élève effectue nous permet de faire un retour sur l'entièreté du projet. L'élève fait son autoévaluation seul puisque son projet est un projet individuel. Dans son autoévaluation, l'élève doit expliquer le fonctionnement de son projet, parler de ce qu'il a appris, revenir sur les aspects difficiles ou problématiques et nommer ce qu'il fera différemment dans un projet futur. Ainsi, nous sommes en mesure de décrire comment l'élève effectue un retour sur son travail. Plus précisément, l'autoévaluation nous permet de savoir comment l'élève explique les difficultés qu'il a rencontrées ainsi que les solutions mises de l'avant pour y remédier. Aussi, l'autoévaluation nous permet de prendre connaissance des apprentissages que l'élève mentionne avoir faits ainsi que de son appréciation personnelle de sa performance.

Donc, les entrevues ainsi que l'analyse des documents de travail concernant le projet de l'élève nous permettent de collecter nos données en continu (Hamilton et Corbett-Whittier, 2013) tout au long de l'étude afin de mieux comprendre la démarche d'apprentissage autorégulé dans la pédagogie par projet à l'école alternative d'un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources. La collecte de données s'est échelonnée sur une période d'environ six mois, c'est-à-dire du mois d'octobre 2020 au mois d'avril 2021. Nous donnons des précisions sur la mise en œuvre du projet de recherche dans la prochaine section.

3.4.3 Le déroulement du projet de recherche

Afin de comprendre le processus de l'apprentissage autorégulé dans le projet personnel d'un élève ayant des difficultés à organiser des tâches et des ressources à l'école alternative, nous procédons en trois temps, soit avant, pendant et après le projet personnel. Tout d'abord, il y a la pré-enquête qui nous permet de récolter de l'information sur l'élève sélectionné pour l'étude de cas. Ensuite, nous suivons ce même élève à travers toutes les étapes de son projet personnel afin de récolter des données en lien avec les questions de recherche. Finalement, nous terminons la collecte de données en faisant un retour avec l'élève, son enseignante et l'orthopédagogue sur son projet personnel afin de valider ou de préciser certaines données. Dans la section qui suit, nous présentons chacune des étapes réparties dans les trois temps qui constituent le déroulement du projet de recherche.

La pré-enquête

Nous débutons avec une pré-enquête qui nous permet de dresser le portrait global de l'élève (Roy, 2009) avec qui nous travaillons jusqu'à la dernière étape de son projet personnel. Nous effectuons

cette première entrevue semi-dirigée avec l'élève (E-1) et cette entrevue est enregistrée afin de pouvoir l'analyser plus tard. Lors de cette entrevue, l'élève nous explique son parcours scolaire, ses intérêts, les défis qu'il rencontre à l'école ainsi que son opinion et sa perception de la pédagogie par projet tel qu'elle est vécue dans son milieu scolaire. Ceci nous permet de « tenir compte des différentes composantes qui forment le cas » lors de l'interprétation de nos données d'analyse tout en étant conscientes que certaines caractéristiques du participant peuvent influencer le processus d'autorégulation lors de l'élaboration d'un projet (Roy, 2009, p. 207).

L'exploration (T1)

Lors de la première étape du projet personnel (l'exploration), l'élève se questionne sur les sujets qui l'intéressent et note plusieurs idées de projets qui pourraient être réalisées. Les idées qui émergent de l'étape de l'exploration sont notées dans le carnet de projet de l'élève. Lors de l'analyse de cette section du carnet de projet, nous pouvons valider certaines informations récoltées lors de l'entrevue de la pré-enquête (E-1). De plus, ceci nous permet de décrire comment l'élève s'engage dans son projet en faisant des liens avec ses intérêts et ses défis qu'il nous aura expliqués lors de l'entrevue de la pré-enquête (Annexe 1).

L'élaboration (T1)

Ensuite, lorsque l'élève passe à l'élaboration de son projet, il doit noter dans son carnet les connaissances qu'il a sur son sujet ainsi que les motivations qui lui permettent de s'engager dans ce projet. L'analyse de cette section du carnet nous permet de décrire les stratégies que l'élève met en œuvre pour apprendre de manière autorégulée. Cette analyse nous permet de finaliser la préparation de l'entrevue menée avec l'élève avant qu'il débute l'étape de la planification de son projet.

Lors du deuxième temps de la phase de l'élaboration, nous faisons une entrevue semi-dirigée avec l'élève (E-2) dans le but de connaître ses motivations à travailler et apprendre sur son sujet (Giroux, 1998a). Afin de faire des liens avec ce qui est observé depuis le début et déterminer les stratégies utilisées jusqu'ici, nous faisons un retour sur le sujet choisi et nous parlons des motivations qui poussent l'élève à entreprendre son projet (Annexe 2). Aussi, nous demandons à l'élève de se projeter dans l'élaboration de son projet en lui demandant de nous expliquer ce qu'il croit qu'il va apprendre. Finalement, afin de documenter la capacité de l'élève à apprendre de manière

autorégulée, nous le questionnons sur les difficultés anticipées ainsi que sur les moyens mis en place pour surmonter ses difficultés.

La planification (T1)

Lors de la troisième étape, l'élève doit organiser et planifier les différentes phases de son projet et les noter dans son carnet (Giroux, 1998b). À la toute fin de l'étape de la planification, l'élève doit soumettre son carnet de projet à son enseignant pour faire approuver son échéancier (Dangléant et Denizon, 2015). Au besoin, l'enseignant demande à l'élève d'apporter certaines modifications au projet. Nous pouvons prendre connaissance de ces demandes en analysant le carnet de projet de l'élève qui est numérisé par le responsable du projet de recherche. Ceci nous permet de comprendre comment l'élève organise et priorise les différentes étapes qui lui permettent de s'engager dans la réalisation de son projet.

La réalisation (T2)

L'étape de la réalisation du projet varie en fonction de l'échéancier planifié par l'élève. Pendant cette phase du projet, nous restons en contact avec l'enseignante et l'orthopédagogue. En effet, la responsable du projet de recherche travaille une journée par semaine à l'école où se déroule la collecte de données. Ceci permet des échanges entre l'étudiante-chercheuse et les adultes qui accompagnent l'élève que nous suivons dans son projet au sujet des documents de travail. Lors de ces échanges, nous discutons de l'avancement du projet d'écriture de l'élève sans toutefois intervenir ni auprès de l'élève, de son enseignante ou de l'orthopédagogue.

C'est lors de l'étape de la réalisation que l'élève a le plus de rencontres de suivis avec son enseignante et dans le cas que nous suivons, avec l'orthopédagogue. Les rencontres de suivi permettent de voir comment l'élève avance dans son travail. Aussi, les rencontres de suivi sont l'occasion pour l'élève d'obtenir de l'aide individuelle pour réaliser le projet d'écriture. Ainsi, nous croyons que l'enseignante et l'orthopédagogue pourraient utiliser ces rencontres individuelles avec l'élève pour enseigner certains savoirs ou concepts qui lui permettraient d'approfondir son sujet tout en s'assurant qu'il reste motivé à atteindre les objectifs qu'il s'est fixés. Nous croyons que ces rencontres pourraient être utilisées pour aider l'élève à réfléchir sur sa pratique et évaluer le travail accompli pour continuer avec le travail qu'il reste à faire. Nous ferons un retour sur les

rencontres de suivi afin de décrire l'aide apportée à l'élève lors de l'entrevue menée avec l'enseignant (E-4) et l'orthopédagogue (E-5) à la fin du projet.

La présentation (T3)

Étant donné la situation entourant la pandémie, nous ne pouvons pas assister à la présentation du projet personnel de l'élève. Aussi, comme le projet s'est déroulé jusqu'à la fin de l'année scolaire, nous n'avons pas récolté de données à partir des documents qui ont servi à la préparation de la présentation du projet de l'élève à sa classe.

L'autoévaluation (T3)

Après la présentation de son projet, l'élève s'autoévalue sur l'entièreté de son travail. L'autoévaluation constitue la dernière étape officielle du projet personnel de l'élève. Nous laissons l'élève effectuer son autoévaluation seule. Toutefois, nous analysons son autoévaluation afin de préparer les questions pour la dernière entrevue semi-dirigée (E-3) auprès de l'élève (Annexe 3). Ainsi, nous revenons sur les différentes étapes de son projet, les difficultés qu'elle a rencontrées ainsi que l'aide qu'elle a reçue.

Le retour sur le projet de l'élève

Afin de préciser certains constats en lien avec la question spécifique de recherche, nous rencontrons l'enseignante (E-4) et l'orthopédagogue (E-5) à la toute fin du déroulement du projet de recherche. Lors de ces entrevues, nous faisons un retour sur le projet de l'élève et questionnons l'enseignante et l'orthopédagogue à propos de l'engagement de l'élève dans son projet, ses difficultés à autoréguler des tâches et des ressources dans des activités complexes, son processus d'autorégulation ainsi que le soutien qui a été offert à l'élève tout au long de son projet (Annexe 4). Cette démarche nous permet de confirmer certains détails analysés dans les documents de travail de l'élève et de prendre conscience de certaines informations qui nous auraient échappé.

Afin de permettre une synthèse du déroulement du projet de recherche, nous avons regroupé les étapes dans le tableau 1 à la page suivante. À la suite du tableau, nous présentons la démarche d'analyse que nous avons employée afin de comprendre comment un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources arrive à mener à terme un projet personnel tel qu'exigé à l'école alternative.

Tableau 1: Déroulement du projet de recherche

	Prise de contact	Pré-enquête	TEMPS 1 (avant)			TEMPS 2 (pendant)	TEMPS 3 (après)		
			Étape de l'exploration	Étape de l'élaboration	Étape de la planification	Étape de la réalisation1	Étape de la présentation	Après l'autoévaluation	Rencontres de suivi (RS)2
Dates	21/10/2020	10/11/2020	11/2020	12/2020	12/2020	12/2020 à 05/2021	06/2020	09/04/2021	12/2020 à 05/2021
Buts	<ul style="list-style-type: none"> Rencontrer les enseignants de l'école pour expliquer les modifications apportées au déroulement de la collecte de données Contacter les participants qui avaient accepté de participer au projet en février 2020 pour les informer des changements du déroulement. 	<ul style="list-style-type: none"> Établir le portrait global de l'élève dans son contexte scolaire (sa perception du projet, ses forces, ses intérêts et ses besoins académiques et sa perception de la pédagogie par projet) 	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre où l'élève se situe dans le processus d'autorégulation (selon le modèle de Cartier et Butler) Expliquer comment l'élève est soutenu (ressources matérielles ou humaines) 	<ul style="list-style-type: none"> Connaître les motivations de l'élève à apprendre sur son sujet Voir les connaissances qu'il a sur ce sujet Voir ses connaissances métacognitives (sur lui, sur la conception du projet et sur les stratégies) 	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre comment l'élève organise son projet personnel Comprendre sa conception du projet (sentiment d'auto-efficacité et motivation) Connaître les difficultés anticipées par l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> Expliquer comment l'élève est soutenu (ressources matérielles ou humaines) Comprendre où l'élève se situe dans le processus d'autorégulation (selon le modèle de Cartier et Butler) 	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre le processus d'autorégulation de l'élève pendant qu'il fait un retour sur son projet en tenant compte des questions et interventions des auditeurs 	<ul style="list-style-type: none"> Retour sur la présentation Retour sur l'entièreté du projet (objectifs, stratégies, ajustements, autoévaluation) 	<ul style="list-style-type: none"> Suivre la démarche d'apprentissage de l'élève qui est guidé par son enseignant Comprendre comment l'élève persévère dans son projet
Objectifs de recherche			<ul style="list-style-type: none"> Comprendre comment l'élève perçoit sa tâche (E-2) Comprendre comment l'élève planifie ses tâches et se fixe des objectifs (carnet de projet) Comprendre comment l'élève s'engage dans son projet. (E-2) Nommer les stratégies mises en œuvre par l'élève pour avancer dans son projet Décrire l'aide reçue par l'élève (carnet de projet et E-2) 			<ul style="list-style-type: none"> Comprendre le processus d'autorégulation à cette étape du projet (Ajustement de l'échéancier et modification des objectifs). (Carnet de projet et cahier d'écriture) 	<ul style="list-style-type: none"> Décrire l'aide reçue par l'élève et faire un retour sur les rencontres de suivi (E-4 et E-5) Documenter comment l'élève fait le retour sur ce qu'il a appris, ce qui l'a aidé et les ajustements qui ont été nécessaires (E-4 et E-5) Documenter comment l'élève fait le retour sur les difficultés d'organisation qu'il a rencontrées (E-3) Documenter comment l'élève fait le retour sur les stratégies d'autorégulation déployées lors de son projet (E-3, E-4 et E-5) 		<ul style="list-style-type: none"> Décrire l'aide reçue par l'élève Comprendre comment l'élève s'engage dans l'action malgré ses difficultés
Outils méthodologiques et documents d'analyse		<ul style="list-style-type: none"> Guide de l'entrevue semi-dirigée (E-1) (Annexe 1) 	<ul style="list-style-type: none"> Carnet de projet de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevue semi-dirigée (E-2) (Annexe 2) 	<ul style="list-style-type: none"> Carnet de projet de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> Documents de travail de l'élève concernant son projet personnel (Cahier d'écriture) 	<ul style="list-style-type: none"> Documents de travail de l'élève ayant servi à la préparation de la présentation 	<ul style="list-style-type: none"> Guide de l'entrevue semi-dirigée avec l'élève (E-3) et le celui de l'enseignant (E-4) (Annexes 4 et 5) 	<ul style="list-style-type: none"> Le carnet de projet de l'élève Entrevues E-3 et E-4 et E-5
Participants	<ul style="list-style-type: none"> Enseignante Orthopédagogue 	<ul style="list-style-type: none"> Élève 	<ul style="list-style-type: none"> Élève 	<ul style="list-style-type: none"> Élève 	<ul style="list-style-type: none"> Élève 	<ul style="list-style-type: none"> Élève 	<ul style="list-style-type: none"> Élève 	<ul style="list-style-type: none"> Élève (E-3) Enseignante (E-4) Orthopédagogue (E-5). 	<ul style="list-style-type: none"> Élève Enseignante Orthopédagogue
Matériel nécessaire	<ul style="list-style-type: none"> Formulaires de consentement 			<ul style="list-style-type: none"> Documents de travail de l'élève 				<ul style="list-style-type: none"> Documents de travail de l'élève 	

1 L'étape de la réalisation varie selon l'échéancier de l'élève. La communication sera maintenue avec l'enseignant pendant cette période et les documents pertinents seront numérisés toutes les semaines afin que nous puissions suivre l'évolution du projet.

2 Les rencontres de suivi de projet entre l'élève et son enseignant varient selon les besoins de l'élève et peuvent se répéter plusieurs fois pendant toute la durée du projet. Nous ferons un retour sur les rencontres de suivi avec l'élève (E-3), avec l'enseignant (E-4) et avec l'orthopédagogue (E-5) lors des dernières entrevues du déroulement du projet de recherche.

3.5 Les particularités du projet personnel de l'élève

Le projet choisi par Marie (nom fictif) est un projet d'écriture. La thématique qui guide l'élève dans l'écriture des textes tout au long de son projet est : les frustrations et les souvenirs. Ainsi, Marie écrit chaque semaine des textes courts sur des frustrations et des souvenirs qu'elle a vécus. Un cahier spécial est prévu pour l'écriture des frustrations et un autre pour l'écriture des souvenirs. À l'aide de quelques outils qui sont présentés dans le chapitre de résultats, l'élève doit procéder à la correction et à l'illustration de certains textes qui sont ciblés avec l'aide de son enseignante et de l'orthopédagogue qui est impliquée dans la réalisation du projet.

Marie est suivie par l'orthopédagogue de l'école et à l'école où se déroule l'étude, l'orthopédagogue se sert du projet personnel des élèves pour travailler leurs difficultés à apprendre. Dans la présente recherche, l'orthopédagogue se sert du projet d'écriture de Marie pour l'aider à développer une démarche d'écriture et des habitudes de révision dans le but de développer davantage sa compétence à écrire. Dans ce cas, il n'y a pas de soutien à l'apprentissage, mais il y a un soutien offert à l'élève pour qu'elle arrive à atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés, soit d'écrire et de corriger des textes courts qui racontent des souvenirs et des frustrations qu'elle a vécus.

L'élève travaille sur son projet d'écriture quatre périodes par semaine. Une période d'une durée de trente minutes se déroule dans le bureau de l'orthopédagogue où l'élève reçoit du soutien individuel. Une autre période (d'environ une heure) se déroule avec l'orthopédagogue dans la classe de l'élève. Pendant cette période, l'orthopédagogue soutient plusieurs élèves qui travaillent eux aussi sur leur projet personnel. L'élève fixe elle-même (avec l'accord de son enseignante) les deux autres périodes consacrées au projet d'écriture afin de les inscrire dans son horaire hebdomadaire.

Afin de préciser certains aspects qui caractérisent le cas que nous avons retenu pour notre projet de recherche, nous présentons l'élève qui a été sélectionnée à partir des caractéristiques précisées dans la lettre d'information et de sollicitation (Annexe 5) et aussi à l'aide de l'arbre thématique que nous avons réalisé à la suite du premier entretien que nous avons mené avec l'élève (Figure 9).

3.6 L'analyse des données

L'analyse se fait parallèlement à la collecte de données afin d'adapter les guides d'entrevues pour mieux comprendre comment un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources s'engage dans un processus d'apprentissage autorégulé quand il travaille à l'élaboration d'un projet personnel. Nous utilisons plusieurs méthodes d'analyses pour produire des résultats qui nous permettent de documenter le phénomène à l'étude. Pour les entrevues semi-dirigées, nous procédons par analyse thématique. En ce qui concerne l'analyse des documents de travail de l'élève, nous cherchons à établir des liens entre le contenu des documents et le modèle de l'apprentissage autorégulé dans les activités complexes selon Butler et Cartier (2016). Nous détaillons les techniques d'analyse plus en détail dans la section qui suit.

3.6.1 Les entrevues semi-dirigées

Au total, nous avons cinq entrevues à analyser, soit trois avec l'élève, une avec son enseignante et une autre avec l'orthopédagogue. Nous procédons à une analyse de contenu en trois phases : la préanalyse, l'exploitation du matériel et le traitement des résultats (Wanlin, 2007). Pour commencer, nous avons transcrit chacune des entrevues en verbatim pour en faire quelques lectures et organiser le matériel en tenant compte des objectifs de recherche. La transcription d'une entrevue se fait avant de mener l'entrevue suivante dans le but d'ajuster les canevas d'entretiens au besoin.

Pour la transcription des entrevues, nous avons utilisé le logiciel Sonix 3. Sonix est un logiciel qui met en texte les fichiers MP3. La transcription se fait directement en ligne et il est possible de sauvegarder en document Word le verbatim pour pouvoir l'analyser par la suite. Alors, lorsque nous avons eu les cinq verbatims, nous avons commencé par l'analyse du premier entretien avec l'élève (E-1). Cet entretien nous a permis de dresser un portrait de l'élève, c'est-à-dire de mieux connaître ses intérêts, ses difficultés et sa vision de la pédagogie par projet. En relisant le verbatim de la première entrevue avec l'élève, nous avons regroupé et classé les thèmes en plusieurs catégories afin de représenter le profil de l'apprenant que nous suivons en arbre thématique. L'arbre thématique nous permet de regrouper visuellement la « série exhaustive de thèmes et de

3 <https://sonix.ai>

sous-thèmes qui caractérisent l'élève de notre étude de cas » (Sabourin, 2009, p. 422) et il est possible de le consulter en annexe (Annexe 8). C'est à partir de cet arbre thématique que nous pouvons présenter le profil de Marie à la section 3.8.

Ensuite, nous avons créé un tableau d'analyse à double entrée (Annexe 9) afin de classer les données des quatre autres entrevues selon les différentes étapes du déroulement du projet. Nous remplissons le tableau pendant que nous lisons chacun des verbatims. C'est à partir de ce tableau que nous avons extrait les résultats que nous présentons au chapitre 4.

Nous sommes conscients que l'analyse thématique a certaines limites et que notre expérience ou notre conception d'un élève qui a des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources pourrait influencer notre interprétation des résultats (Sabourin, 2009). Afin d'éviter une mauvaise interprétation des entrevues analysées, nous avons validé lors des entretiens avec l'enseignante et l'orthopédagogue certains aspects concernant le profil de l'élève qui a été sélectionnée pour participer au projet de recherche. Les informations validées avec l'enseignante et l'orthopédagogue concernent surtout les difficultés de l'élève. À ce propos, Marie nous parle lors du premier entretien (E-1) des difficultés qu'elle a à l'école. Elle nous explique que l'écriture c'est difficile pour elle, surtout pour corriger des textes. À partir de cette déclaration de l'élève, nous avons pu questionner l'enseignante et l'orthopédagogue sur les moyens mis en place pour aider l'élève à corriger ses textes. Pendant leurs entretiens respectifs (E-4 et E-5), l'enseignante et l'orthopédagogue ont pu préciser quels aspects de la correction sont problématiques pour Marie. Nous avons abordé le sujet de la correction des textes lorsque nous avons discuté en quoi le projet de l'élève a été bénéfique pour elle.

Afin de permettre les ajustements aux canevas d'entrevues qui sont en annexes, nous transcrivons et analysons chacune des entrevues avant de réaliser la suivante. Ceci nous permet de préciser certains aspects concernant les difficultés ou le profil de l'élève et aussi de revenir sur des sujets qui ont été abordés et qui nécessitent plus de précisions.

3.6.2 L'analyse des documents de travail en lien avec le projet de l'élève

Lors de la première analyse du carnet de travail de Marie, nous établissons des liens avec les informations de la pré-enquête (E-1) et le sujet qu'elle choisit pour son projet personnel. Aussi,

nous portons attention aux objectifs que Marie se fixe et comment elle planifie les différentes étapes de son projet. Bref, le carnet de projet nous permet de suivre l'évolution de la planification du projet pour bien comprendre ce que l'élève souhaite entreprendre. Comme le carnet de projet est numérisé chaque semaine par la responsable du projet, il est possible de suivre l'évolution de la planification du projet et d'ajuster le canevas du prochain entretien afin de clarifier certains aspects qui ne sont pas clairs pour nous.

Aussi, comme Marie mène un projet d'écriture, nous analysons les deux cahiers qui regroupent les textes qu'elle compose. Les cahiers d'écriture nous permettent de suivre l'évolution des textes qui sont écrits et corrigés par l'élève que nous avons sélectionnée pour l'étude de cas. De plus, dans certains textes, il est possible de voir des annotations écrites par l'enseignante ou l'orthopédagogue qui accompagnent Marie dans son projet. Ces annotations en plus des traces des corrections apportées par Marie dans ses cahiers d'écriture peuvent nous servir d'éléments de discussion lors des entrevues. Ces discussions au sujet de ce que nous avons observé dans les cahiers d'écriture nous permettent d'en apprendre plus sur les stratégies cognitives et les stratégies d'autorégulation (Cartier, 2008; Cartier et Butler, 2016) qui sont employées par Marie qui reçoit de l'aide et qui bénéficie des moyens qui sont mis en place pour favoriser l'engagement et maintenir sa motivation à avancer dans son projet d'écriture.

Également, nous analysons l'autoévaluation que Marie enregistre après avoir composé plusieurs textes dans ses cahiers d'écriture. L'autoévaluation permet à Marie d'expliquer le projet sur lequel elle a travaillé. Aussi, l'autoévaluation lui permet de faire le point sur ce qu'elle a appris, les difficultés qu'elle a rencontrées et les ajustements qu'elle a dû faire en cours de route. Dans l'autoévaluation, Marie nomme les éléments dont elle est fière en expliquant ce qui a été difficile pour elle ou ce qu'elle ferait différemment la prochaine fois. Certains aspects mentionnés par Marie qui a enregistré son autoévaluation sont repris dans le dernier entretien avec elle (E-3), son enseignante (E-4) ou l'orthopédagogue (E-5) afin d'approfondir certains aspects pour répondre à la question et aux objectifs de recherche.

Donc, l'analyse se fait parallèlement à la collecte de données afin de s'ajuster au projet de Marie en tenant compte de son évolution ainsi que du soutien qu'elle reçoit des personnes qui sont impliquées dans le projet d'écriture. Le fait d'analyser en même temps que nous faisons la collecte

de données nous permet d'ajuster les questions que nous posons lors des entretiens afin de documenter avec le plus d'exactitude possible de phénomène à l'étude. Aussi, nous pouvons suivre en temps presque réel l'évolution ou un changement dans les stratégies utilisées par Marie selon l'avancement de son projet. En effet, plus notre analyse avance et plus nous avons un profil stratégique détaillé de Marie afin de mieux comprendre comment un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources travaille à l'élaboration d'un projet personnel à l'école alternative.

3.7 Les considérations éthiques

Nous obtenons notre certificat éthique qui nous permet d'enregistrer les entrevues et de consulter les documents de travail de l'élève choisi pour participer à l'étude de cas à la suite de certaines modifications que nous avons faites au projet afin de s'adapter aux mesures sanitaires mises en place due à la pandémie. Les modifications sont acceptées par le comité éthique de l'université à l'automne 2020, juste avant le début de la collecte de données.

Tel que mentionné précédemment, l'étudiante-chercheuse travaille à l'école où l'étude est réalisée. Au moment où se déroule la collecte de données, la tâche de l'étudiante-chercheuse consiste à donner des ateliers auprès de quelques élèves de cinq et six ans dans une des classes de l'école. L'étudiante-chercheuse ne travaille pas avec Marie et n'est pas impliquée dans l'élaboration de son projet personnel par le biais de ses fonctions dans l'école. De plus, Marie a été identifiée par les enseignants de l'école et l'orthopédagogue qui la connaissent bien parce qu'elle correspond au profil décrit dans la lettre d'information et de sollicitation. Ensuite, ce sont les parents de Marie, qui ne connaissent pas l'étudiante-chercheuse à ce moment, qui la contacte pour lui faire part de leur intérêt à participer au projet de recherche. Finalement, c'est seulement après que les parents ont pris connaissance du formulaire de consentement et après avoir discuté avec l'étudiante-chercheuse qu'ils ont volontairement signé le formulaire pour que Marie puisse participer au projet de recherche.

Nous avons trois formulaires pour informer les participants qui souhaitent s'impliquer dans le projet de recherche. Le premier document est la lettre d'information et de sollicitation qui est destinée aux parents des classes ciblées par les enseignants de l'école qui ont reconnu des élèves de leur classe avec les critères exposés lors de la prise de contact (Annexe 5). Le deuxième

document est le formulaire de consentement qui est destiné à l'enseignant et à l'orthopédagogue. Ce formulaire sert à informer des buts poursuivis par le projet de recherche et pour obtenir le consentement pour enregistrer les entrevues afin de faire un retour sur le projet de l'élève ainsi que les rencontres de suivi avec l'élève (Annexe 6). Un deuxième formulaire de consentement est destiné aux parents de l'élève retenu pour participer au projet de recherche afin d'avoir la permission d'interviewer leur enfant et d'utiliser ses documents de travail concernant son projet personnel afin de documenter le phénomène à l'étude (Annexe 7).

3.8 La présentation du cas retenu

Marie a neuf ans et elle en est à sa cinquième année à l'école alternative. Selon les critères de sélection exposés dans la lettre d'information et de sollicitation, l'enseignante nous explique que l'élève qui participe au projet de recherche est facilement distraite par ce qui se passe autour. Ainsi, il peut être difficile pour elle de se concentrer sur son projet. Ceci fait en sorte que l'élève s'arrête de travailler et qu'il est parfois long et difficile pour elle de terminer la tâche qu'elle avait amorcée.

Aussi, Marie a parfois de la difficulté à s'engager dans une tâche parce qu'elle ne sait pas quelle étape prioriser pour se mettre au travail. L'orthopédagogue nous explique que Marie doit faire face à des enjeux au niveau de la mémoire de travail. Ceci fait en sorte qu'il est difficile pour elle de se souvenir d'une période à l'autre où elle en est avec son projet pour s'engager dans son travail selon ce qui est attendu d'elle.

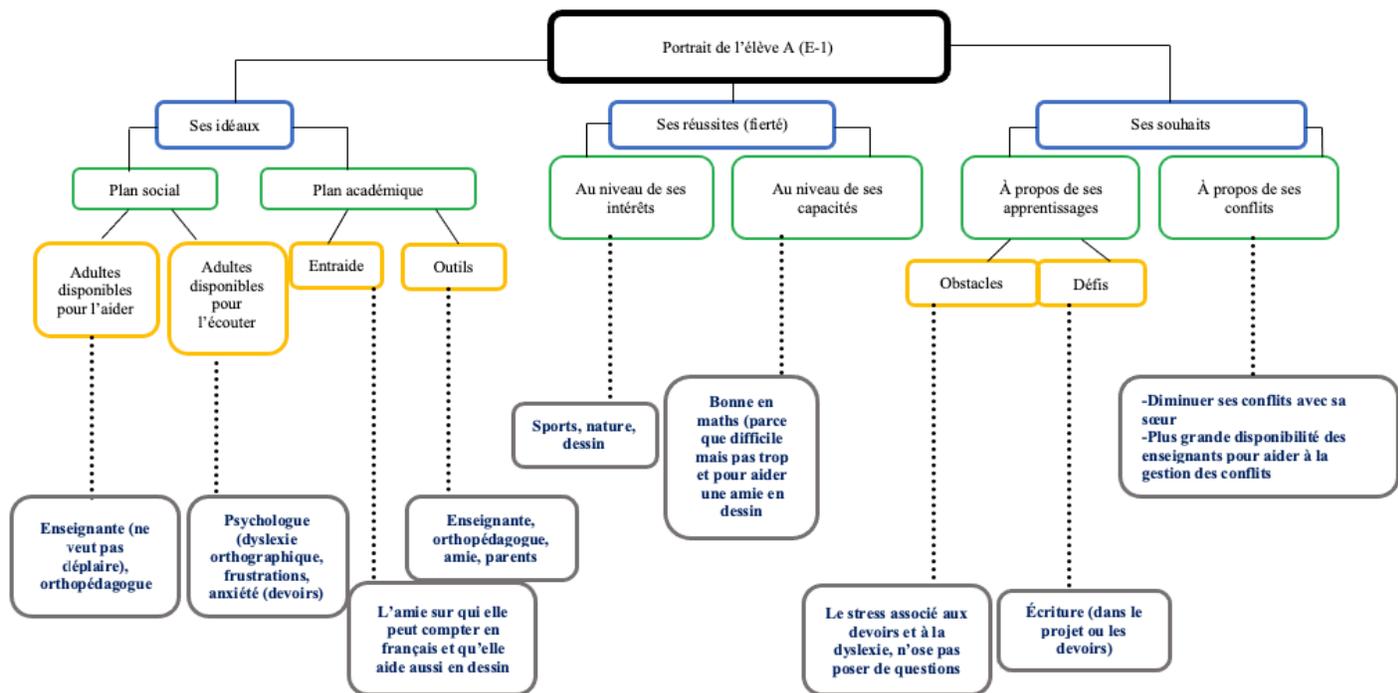
Au niveau de l'écriture, il est difficile pour l'élève d'organiser ses idées de manière chronologique de sorte que la personne qui lit ses textes puisse comprendre ce qu'elle souhaite raconter. Au niveau de la correction, l'élève doit développer l'habitude de relire ce qu'elle écrit pour utiliser les outils de correction qui lui ont été enseignés dans le passé.

Comme l'enseignante le souligne, les difficultés de l'élève peuvent être expliquées et probablement causées en partie par la dyslexie et la dysorthographe qui ont été identifiées chez l'élève que nous suivons. Sachant que les difficultés causées par la dyslexie peuvent être atténuées si des moyens sont mis en place pour soutenir l'élève (Goupil, 2014), l'enseignante et l'orthopédagogue souhaitent se servir du projet d'écriture de l'élève pour mettre en place des

moyens personnalisés qui aideront Marie à atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés pour son projet personnel, soit écrire et corriger ses textes.

Suite à l'analyse du contenu du premier entretien que nous avons mené avec Marie (E-1), nous pouvons présenter son portrait général en tant qu'apprenante qui évolue dans une école alternative et qui pratique la pédagogie par projet depuis la maternelle. Nous avons produit un arbre thématique pour regrouper les caractéristiques de Marie et qui nous ont servi à résumer son portrait.

Figure 9: Arbre thématique; le portrait de l'élève



Tout d'abord, lorsqu'elle parle de son école, Marie nous parle de ses idéaux autant sur le plan social qu'académique. Sur le plan social, Marie mentionne qu'elle est entourée d'adultes qui sont disponibles pour l'aider à l'école et d'adultes qui sont disponibles pour l'écouter à l'extérieur de l'école. Ainsi, elle nous explique que son enseignante et l'orthopédagogue l'aident au niveau de ses travaux scolaires et Marie semble avoir une bonne relation avec elles. À l'extérieur de l'école, Marie nous raconte qu'elle parle avec son psychologue de ses frustrations, de son anxiété liée à ses devoirs ainsi que de sa dyslexie orthographique. Marie associe les difficultés qu'elle rencontre à sa dyslexie et elle discute de l'anxiété qui est générée par ses difficultés avec son psychologue.

Sur le plan scolaire, Marie nous parle de la relation d'entraide qu'elle a avec ses amis. Ainsi, elle nous explique qu'une bonne amie à elle l'aide souvent en français lorsqu'elle ne parvient pas à accomplir une tâche et qu'elle peut aider cette copine à son tour lorsqu'elle a de la difficulté en dessin. Aussi, Marie mentionne que ses parents, son enseignante et l'orthopédagogue peuvent l'aider avec ses travaux lorsqu'elle ne comprend pas quelque chose.

Marie nous parle aussi de ce qu'elle réussit bien et ce qui la rend fière d'elle généralement. Elle exprime ses intérêts pour la nature, le dessin et la natation. Marie nous explique aussi qu'elle est bonne en mathématiques parce que « c'est difficile, mais pas trop » (E-1) et qu'elle est fière de pouvoir aider son amie avec ses dessins.

Marie évoque aussi des obstacles et des souhaits. À propos de ses apprentissages, Marie nous parle des obstacles qu'elle rencontre. Elle mentionne qu'elle n'ose pas toujours poser des questions lorsqu'elle ne comprend pas et nomme sa dyslexie et son stress associé aux devoirs comme étant ses principaux obstacles à l'école. Au niveau de ses défis, elle identifie l'écriture comme étant difficile pour elle sans toutefois préciser quels aspects de l'écriture sont les plus problématiques. Aussi, Marie nous parle de ses souhaits concernant ses conflits. À l'école, elle souhaite que les adultes soient plus disponibles pour l'aider dans la gestion de ses conflits. À la maison, elle souhaite diminuer ses conflits avec sa sœur.

Donc, l'élève que nous suivons pendant son projet d'écriture est très consciente de ses forces, de ses intérêts et de ses défis. Lorsque nous avons discuté avec l'enseignante et l'orthopédagogue qui travaillent avec Marie (E-4 et E5), elles mentionnent également les difficultés en écriture qui sont plus présentes qu'en mathématiques ainsi que l'importance de ses amitiés à l'école. Il est intéressant que le thème de son projet d'écriture soit les souvenirs et les frustrations puisqu'elle évoque ces dernières lorsqu'elle nous parle de sa famille, de ses amis et de ses discussions avec son psychologue. Le projet d'écriture est donc un projet qui permet à l'élève de travailler sur ses difficultés en écriture tout en ayant l'occasion d'écrire sur un sujet qui la touche dans sa vie personnelle et de mettre de l'avant son intérêt pour le dessin en illustrant ses textes.

4 Résultats

Dans ce chapitre, les résultats obtenus sont présentés afin de répondre à la question : Comment l'élève ayant un plan d'intervention autorégule-t-il les tâches et les ressources lors des différentes étapes de son projet ? Nous avons obtenu les résultats que nous présentons à partir de l'analyse des transcriptions d'entrevues et des documents de travail de l'élève (carnet de projet, livre de souvenirs et livre de frustration ainsi que l'autoévaluation du projet). Les entrevues ont été réalisées auprès de Marie (nom fictif), de son enseignante ainsi que de l'orthopédagogue qui a soutenu l'élève pendant son projet. Tout d'abord, nous présentons les résultats en lien avec le premier objectif de recherche. Ces résultats nous permettent de décrire l'aide reçue par Marie aux différentes étapes de son projet. Ensuite, nous abordons les résultats en lien avec le deuxième et le troisième objectif de recherche. Plus précisément, nous expliquons comment l'élève autorégule les tâches et les ressources aux différentes étapes de son projet en se référant au modèle de l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes présenté au chapitre 2 (Cartier et Butler, 2016).

4.1 Le soutien offert à l'élève

Tout au long de son projet d'écriture, Marie a reçu de l'aide afin d'être capable d'écrire des textes courts pour raconter des souvenirs et des frustrations. L'aide accordée à l'élève est donnée en fonction de ses défis et de ses besoins à divers moments (Dumas et Leblond, 2002). Nous avons pu séparer en trois catégories l'aide reçue par Marie, soit par des personnes de son entourage, par les outils qui sont mis à sa disposition et aussi par les facilitateurs qui ont été mis en place à divers moments d'exécution du projet d'écriture.

4.1.1 Les personnes disponibles

Lors des entrevues que nous avons réalisées auprès de l'élève, nous avons compris que plusieurs personnes ont contribué au succès du projet d'écriture par l'aide qu'ils ont donnée à Marie lorsque c'était nécessaire. Tout d'abord, l'orthopédagogue a été identifiée par Marie et par son enseignante lors des entretiens comme étant la personne qui a été la plus présente pour soutenir Marie dans sa démarche de projet d'écriture. Lorsque l'orthopédagogue n'était pas présente, l'enseignante a aidé l'élève afin qu'elle reste concentrée tout au long de sa période pour avancer son projet en classe.

Les amis de l'élève ont offert du soutien surtout pour la correction des textes. Finalement, les parents qui n'ont pas été impliqués directement dans le projet de leur enfant ont pu donner quelques conseils généraux qui ont peut-être aidé l'élève à ne pas perdre ses objectifs de vue. Dans la section qui suit, nous décrivons plus en détail comment chacune des personnes impliquées dans le projet de Marie a pu offrir son aide à différents moments du projet d'écriture.

4.1.1.1 L'orthopédagogue

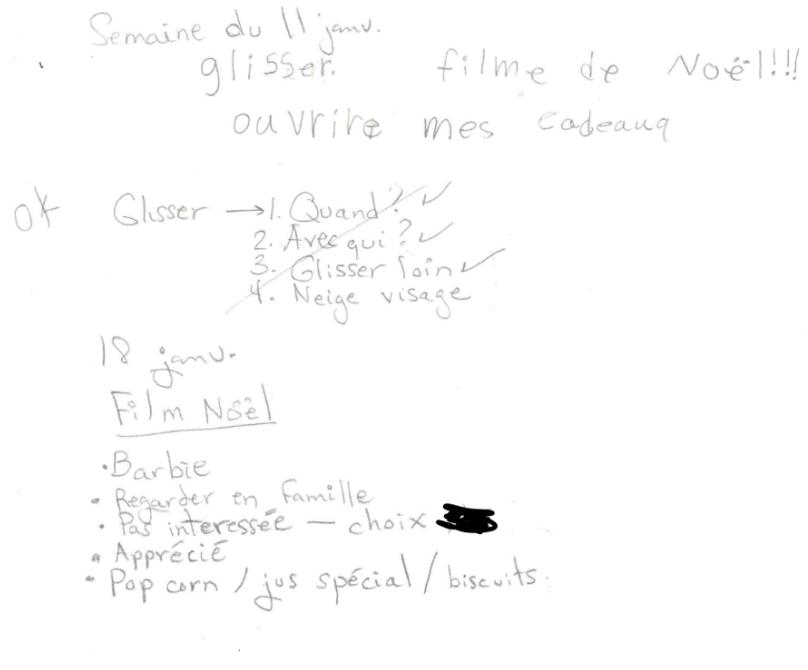
L'orthopédagogue de l'école explique lors de l'entrevue que nous avons réalisée auprès d'elle (E-5) qu'elle a aidé Marie régulièrement depuis le début de l'élaboration de son projet d'écriture. Une fois par semaine, l'orthopédagogue la prend toute seule dans son bureau pour une durée de trente minutes pour un suivi individuel. Aussi, l'orthopédagogue explique qu'elle va aider Marie en classe pendant une période d'une heure dans la semaine. Lors de la période en classe, l'orthopédagogue précise qu'elle soutient trois élèves en plus de Marie. Ces trois élèves travaillent également sur un projet personnel d'écriture. Lors de cette période, les quatre élèves sont regroupés à une même table dans la classe.

En ce qui concerne la planification du projet, Marie a reçu peu d'aide de la part de l'orthopédagogue. Cette dernière intervient surtout à partir du moment où elle obtient l'autorisation de son enseignante de démarrer le projet et qu'elle reçoit son cahier pour écrire. Lors de l'écriture des premières frustrations, l'orthopédagogue demande à l'élève de lui raconter à l'oral ce qu'elle souhaite écrire. Lors de l'entretien, l'orthopédagogue explique que le fait de demander à Marie d'expliquer à voix haute ce qu'elle désire écrire lui permet de comprendre l'intention de l'élève. Ainsi, l'orthopédagogue observe (E-5) qu'il devient plus facile pour Marie d'organiser ses idées afin que son texte soit cohérent.

Avant de commencer l'écriture du texte, l'orthopédagogue et Marie écrivent quelques mots-clés sur un papier brouillon. Le but de cet exercice est double. D'une part, ceci permet à Marie de se souvenir de ses idées afin de pouvoir travailler sans l'orthopédagogue en classe pour avancer son projet. D'autre part, les mots-clés sur le papier brouillon peuvent être corrigés immédiatement par l'orthopédagogue. Ceci permet à l'élève de continuer à mettre ses idées à l'écrit sans être bloquée par la peur de faire des fautes d'orthographe. À ce propos, l'élève mentionne (E-2) : « J'aime écrire, mais comme il y a des mots que je ne sais pas écrire, des fois, ça peut vraiment être difficile ».

Comme dans l'exemple qui est présenté dans la figure 3, les mots-clés sont parfois écrits par l'élève et parfois par l'orthopédagogue. Dans tous les cas, l'écriture des mots-clés se fait après que l'élève a raconté à l'orthopédagogue la frustration ou le souvenir qu'elle désire écrire.

Figure 2: Les mots-clés



Pendant que Marie écrit sa frustration ou son souvenir, l'orthopédagogue la guide. Au besoin, elle peut la référer aux mots-clés qu'elles ont écrits ou lui demander de lui raconter à nouveau ce qu'elle souhaite écrire. Le fait de repasser à cette étape orale de la démarche d'écriture permet à l'orthopédagogue de questionner l'élève afin qu'elle ajoute des détails à son texte. Lors de l'entrevue, l'orthopédagogue explique (E-5) :

« [...] ce n'est pas quelque chose de naturel encore, il faut aller le chercher. Elle va me parler de la recette qu'elle a cuisinée avec sa grand-mère. D'accord, mais qu'est-ce que tu as cuisiné, tu veux t'en rappeler plus tard. Il faut quand même encore un peu insister sur le fait d'ajouter des détails ».

Donc, même si l'orthopédagogue note une amélioration au niveau de l'organisation des idées et de la cohérence du texte, elle souligne que Marie a encore besoin de soutien pour écrire des phrases complètes et des détails qui permettent au lecteur de comprendre ce qui est raconté à l'écrit. Dans le cas présenté, ce qui permet à l'élève d'ajouter des détails et de faire des phrases plus complètes, c'est le soutien de l'orthopédagogue qui passe par l'oral pour questionner l'élève et lui demander de raconter plusieurs fois ce qu'elle souhaite écrire.

Au sujet de l'autonomie, l'orthopédagogue écrit à la fin de sa période avec l'élève, sur un bout de papier, les prochaines étapes à entreprendre. Ce procédurier où sont écrits les prochaines étapes à réaliser est nécessaire pour que Marie se souvienne comment poursuivre son travail à sa prochaine période de projet même si l'orthopédagogue n'est pas présente. Lors de son entretien, l'enseignante mentionne (E-4):

« À partir du moment où c'est écrit sur son papier, elle est généralement capable de se mettre en marche et de faire le travail [...] Vraiment, ça lui prend le procédurier, sinon elle ne s'en sort pas [...] Pour l'instant, je ne pense pas qu'elle ait encore assez de compréhension de la chose pour pouvoir faire elle-même son procédurier. On n'est pas rendus là. Elle a encore besoin de l'adulte pour l'aider à faire le procédurier. »

Donc, même si c'est l'orthopédagogue qui gère en grande partie la démarche d'écriture avec l'élève, l'enseignante est au courant de ce qui se passe. L'enseignante suit l'évolution du projet de Marie et connaît très bien les moyens qui sont mis en place par l'orthopédagogue pour l'aider à progresser dans son projet d'écriture. Ici, l'aide reçue par Marie lui permet de travailler pour atteindre ses objectifs, soit écrire et corriger des textes. Toutefois, le procédurier est un moyen mis en place par l'orthopédagogue et ce moyen est utilisé de manière systématique par Marie lorsqu'elle travaille seule pour avancer dans son projet. L'orthopédagogue questionne Marie afin de la faire réfléchir sur la tâche à accomplir lors de sa prochaine période de projet afin qu'elle participe à l'écriture du procédurier. Selon son enseignante, le procédurier est un outil indispensable pour Marie afin qu'elle puisse « se mettre en marche et faire le travail » (E-4). Cependant, Marie ne mentionne dans aucun de ses entretiens le procédurier comme étant un outil qui l'a aidée pendant son projet.

En ce qui concerne la correction des textes, l'orthopédagogue intervient auprès de l'élève. Lors de l'entretien, l'orthopédagogue mentionne (E-5) qu'elle aborde la composition du groupe du nom pour expliquer les accords qui doivent être faits. Le projet d'écriture des frustrations et des souvenirs a aussi amené l'orthopédagogue à aborder l'orthographe de certains mots ainsi que des régularités orthographiques. L'orthopédagogue précise qu'elle « fait ça à l'intérieur des projets [...] selon ce qui se présente ». Donc, il n'y a pas eu d'enseignement ou d'atelier d'écriture formels qui sont planifiés lors des suivis en orthopédagogie. L'orthopédagogue corrige avec l'élève certains accords et demande à l'enfant de chercher quelques mots dans le dictionnaire Eureka sans insister pour que tout soit parfaitement écrit. L'orthopédagogue intervient plutôt au niveau de l'automatisation de la démarche de travail afin que l'élève devienne autonome dans l'écriture de son livre de frustrations et de souvenirs.

Toutefois, c'est l'enseignante de Marie qui semble avoir été plus impliquée au niveau de la correction des textes. Nous abordons plus en détail comment s'est passé la correction des textes dans la prochaine section où nous décrivons l'aide que l'enseignante a donnée à Marie tout au long de son projet d'écriture.

4.1.1.2 L'enseignante

L'enseignante mentionne lors de son entretien (E-4) qu'elle n'a pas pu soutenir le projet autant qu'elle l'aurait souhaité. Elle explique que l'enfant plaçait souvent sa période de projet à un moment où elle devait animer un atelier avec d'autres élèves. Aussi, l'enfant avait l'habitude de se placer loin de l'enseignante pour avancer son projet d'écriture. Comme elle est souvent déconcentrée, ceci faisait en sorte que le projet avançait peu. Devant cette situation, l'enseignante a rencontré l'élève avec ses parents pour discuter de l'avancement du projet. Tous ensemble, ils ont décidé d'ajouter au plan d'intervention de l'élève

« que toutes ses périodes de projet, elle devait les faire près de moi [l'enseignante]. Elle était d'accord. Donc maintenant, ça me donne cette prise-là pour dire : on a convenu ensemble que tes projets tu les faisais près de moi, donc viens t'en ! ».

Donc, même si l'enseignante devait animer un atelier, le fait que l'élève travaille près d'elle pouvait lui permettre de l'aider au niveau de sa concentration, de l'application du procédurier ou de la démarche d'écriture, ainsi qu'avec la correction. Toutefois, même si Marie est d'accord avec la décision de travailler près de son enseignante, cette dernière doit lui rappeler souvent de le faire. Ainsi, Marie obéit à la demande de son enseignante et précise dans un entretien (E-3) que lorsqu'elle travaille près de son enseignante, elle reçoit des encouragements et que ça l'aide à rester concentrée.

Lors du dernier entretien que nous avons mené avec Marie (E-3), elle mentionne que son enseignante l'encourage et l'aide à rester concentrée pour écrire ses phrases et pour corriger ses fautes. L'enseignante précise (E-4) qu'elle aide l'élève surtout lorsqu'elle est rendue à composer une phrase complète à partir des mots-clés qu'elle a écrits avec l'orthopédagogue. L'enseignante ajoute qu'elle doit aider l'élève à suivre le procédurier et les étapes écrites sur un bout de papier par l'orthopédagogue, et que, même si l'enfant a encore besoin d'un adulte pour le faire, elle commence à être plus autonome dans cette démarche. Ici, l'intervention de l'enseignante est en deux étapes. D'abord, elle fait penser à Marie d'utiliser son procédurier en début de période pour

qu'elle soit capable de savoir ce qu'elle a à faire. Ensuite, au besoin, l'enseignante soutient Marie pour qu'elle soit capable de construire des phrases à partir des mots-clés qu'elle a sélectionnés. L'enseignante précise (E-4) que Marie est maintenant plus à l'aise d'utiliser le procédurier puisqu'elle s'est exercée souvent à l'utiliser. L'enseignante ajoute que le procédurier lui donne plus d'autonomie puisque Marie peut avancer des petits bouts de son projet par elle-même en suivant ce qui est écrit sur le procédurier. Toutefois, Marie a besoin de rappels pour utiliser le procédurier et elle ne nomme pas cet outil comme étant un moyen pour devenir plus autonome dans la réalisation de son projet.

Au niveau de la correction, l'enseignante mentionne que Marie arrive à bien utiliser le dictionnaire Eureka, puisque cet outil a été présenté aux élèves en atelier l'année qui a précédé le projet d'écriture. Afin que Marie sache quels mots chercher dans le dictionnaire Eureka, l'enseignante lui demande de faire un point d'interrogation au-dessus des mots qui doivent être corrigés. Lorsque Marie a cherché et corrigé les mots identifiés, elle transforme le point d'interrogation en cœur.

L'enseignante mentionne (E-4) aussi l'utilisation d'un code de correction qui n'est pas encore maîtrisé par l'élève. L'enseignante ajoute quand même que l'élève peut corriger toute seule les majuscules en début de phrase et les points en fin de phrase. Aussi, lors des ateliers de petits groupes, les notions entourant le groupe du nom sont enseignées. Ceci fait en sorte que l'enseignante peut réinvestir cette notion avec l'élève dans son projet en lui demandant de repérer les noms communs, ce qu'elle arrive parfois à faire. Lorsqu'elle nous parle de la correction, l'enseignante mentionne qu'elle demande à l'élève de corriger seulement ce qu'elle est capable de faire. À ce propos, elle ajoute que :

« [...] les verbes, je n'insiste pas. Je les corrige puis ça règle le problème, on n'est pas rendus là encore avec elle. Juste la correction. Je la soutiens pour ce qui est en dehors de ses capacités. Pour l'instant elle a ses apprentissages, puis le reste, je la soutiens.

Ainsi, l'enseignante demande à l'élève de faire de manière autonome ce qu'elle est capable de faire et lui donne le soutien nécessaire pour le reste.

Bref, la correction est en lien avec les connaissances que Marie maîtrise et ce qu'elle a besoin de travailler. Nous reviendrons plus en détail sur le respect du rythme de l'élève à la section 4.1.3. Maintenant, nous poursuivons avec les explications concernant l'aide reçue par Marie et décrivons comment deux de ses amies l'ont aidée pendant son projet d'écriture.

4.1.1.3 Les amis

Dès le premier entretien que nous avons réalisé auprès de Marie, (E-1) nous comprenons que les amis occupent une place importante dans la vie de l'enfant. Concernant son projet, Marie identifie une amie qui a pu l'aider à trouver des mots dans le dictionnaire Eureka lorsqu'elle s'est découragée parce qu'elle ne trouvait pas le mot, alors que le mot était juste devant elle. Pour cette situation, Marie explique que l'utilisation du dictionnaire Eureka est parfois difficile parce qu'il contient beaucoup de mots et que c'est compliqué de trouver le mot qu'elle veut écrire. C'est à ce moment que l'aide d'une camarade de classe devient nécessaire afin qu'elle n'abandonne pas avant d'avoir trouvé le mot à corriger.

Marie mentionne aussi qu'une autre amie intervient dans la correction des textes. Plus précisément, cette copine identifie certains mots qui doivent être corrigés en plaçant un point d'interrogation au-dessus du mot qui doit être cherché dans le dictionnaire Eureka. L'enseignante nous parle aussi (E-4) de la relation d'amitié entre ces deux élèves. Toutefois, l'enseignante mentionne que lorsque Marie est assise avec cette amie, elle a de la difficulté à avancer dans son projet d'écriture. L'enseignante explique que c'est difficile pour Marie de rester concentrée lorsqu'elle travaille loin d'elle et ajoute que c'est ce qui l'a amenée à insister pour que l'élève travaille à côté d'elle pendant ses périodes de projet. Dans cette situation, Marie identifie son amie comme étant une source d'aide alors que l'enseignante la considère comme une source de distraction.

L'enseignante explique (E-4) que malgré le plan d'intervention, Marie est très tentée de s'asseoir avec ses amies pour travailler. Ceci fait en sorte que les périodes de projet ne sont pas très efficaces. Afin de remédier à ce problème, l'enseignante a amené l'amie qui est une source distraction pour Marie qui a de la difficulté à se concentrer à se fixer un objectif, celui de ne pas déranger ses amies lorsqu'elles travaillent. L'enseignante ajoute : « À partir de ce moment-là, elle bénéficie des moyens que son amie a mis en place pour elle. Ça, ça va l'aider, mais tu sais, ça ne partira pas d'elle. ». Dans cette situation, c'est l'amie de Marie qui peut intervenir et l'encourager lorsqu'elle a de la difficulté à se concentrer sur son projet d'écriture en lui faisant des rappels ou en allant chercher les sabliers pour doser le temps de pause et le temps de travail.

Pour conclure cette section, nous expliquons comment les parents ont pu aider leur enfant dans son projet d'écriture même s'ils n'ont pas été impliqués directement puisque le projet s'est entièrement déroulé à l'école.

4.1.1.4 Les parents

Dans l'établissement scolaire fréquenté par Marie, les projets se vivent entièrement à l'école. Cependant, lors de son premier entretien, (E-1) Marie identifie ses parents comme étant une source d'aide pour ses projets par les conseils qu'ils lui donnent et explique que son père lui a raconté qu'il s'arrête parfois de travailler lorsqu'il est bloqué ou qu'il cherche des idées. Pendant cet arrêt, il marche dans son bureau et explique que ceci l'aide à poursuivre sans se déconcentrer. Il propose donc à Marie de se lever et de marcher dans la classe tout en continuant à réfléchir à son projet pour éviter qu'elle arrête d'écrire et qu'elle s'ennuie. Lorsque nous avons rencontré l'élève à la toute fin de son projet, elle nous a mentionné (E-3) qu'elle a utilisé l'astuce proposée par son père sans toutefois être capable de dire si ceci l'a aidée dans son projet.

Aussi, comme la peur de faire des erreurs dans l'orthographe de certains mots empêche parfois Marie d'avoir des idées, elle raconte (E-2) que ses parents lui ont suggéré de prendre les choses une étape à la fois. C'est-à-dire, d'écrire d'abord toutes ses idées et de corriger son texte par la suite. L'élève nous a confirmé que lorsqu'elle prend les choses une à la fois, elle est moins stressée et qu'elle remarque qu'elle travaille plus rapidement. L'élève n'a pas donné d'exemple où elle a su prendre les choses une à la fois dans son projet, mais l'enseignante et l'orthopédagogue ont beaucoup insisté sur le fait que la démarche d'écriture en quatre étapes (donc une étape à la fois) l'a beaucoup aidée dans ses productions écrites, surtout au niveau de l'organisation de ses idées.

La démarche d'écriture fait partie des outils qui sont disponibles pour Marie et qui ont contribué au succès du projet tout comme l'ont fait l'orthopédagogue, son enseignante, ses amis et ses parents. Nous présentons chacun des outils dans la prochaine section en expliquant comment chacun d'eux a aidé l'élève à mener à terme son projet d'écriture.

4.1.2 Les outils disponibles

Selon les entretiens que nous avons menés auprès des participants, nous remarquons que plusieurs outils sont à la disposition de Marie pour l'aider dans son projet d'écriture. Les outils sont mis en

place par l'orthopédagogue et l'enseignante et sont bien connus de l'élève. Les outils servent à diminuer les difficultés de Marie qui les utilise à des fréquences variables et de manière plus ou moins autonome. La démarche d'écriture semble être l'outil le plus utilisé par l'élève pendant son projet. C'est grâce à cette démarche que Marie est invitée à écrire des mots-clés pour l'aider à composer ses phrases. Ensuite, pour corriger ses textes, elle utilise le dictionnaire Eurêka et un code de correction. Finalement, afin d'assurer une continuité entre les périodes où Marie travaille à son projet, un procédurier est mis en place. Nous décrivons plus en détail les outils utilisés par Marie et nous précisons comment ces outils l'ont aidée dans son projet d'écriture.

4.1.2.1 La démarche d'écriture en quatre étapes

Tel que mentionné par l'enseignante (E-4) et l'orthopédagogue, (E-5) les problèmes à se souvenir des idées qui sont communiquées à l'oral peuvent devenir un obstacle pour Marie lorsque vient le moment d'écrire un texte. Assez facilement, Marie arrive à cibler un souvenir ou une frustration à raconter pour son projet d'écriture. Toutefois, il est difficile pour elle de se souvenir de ses idées lorsqu'elle veut les écrire dans son livre. C'est à ce moment qu'elle bloque et s'arrête de travailler ne sachant plus quoi faire pour avancer son projet d'écriture. Afin de remédier à ce problème qui l'empêche d'écrire librement, l'orthopédagogue instaure avec l'élève une démarche d'écriture en quatre temps.

Premièrement, Marie doit raconter à l'orthopédagogue ce qu'elle souhaite écrire. Ceci permet à l'orthopédagogue d'accéder à l'information que Marie a en mémoire pour ensuite l'emmener à la deuxième étape de la démarche. À noter que si l'orthopédagogue n'est pas disponible, Marie doit prendre le iPad de la classe pour s'enregistrer. Le iPad devient alors un outil intéressant pour l'élève qui peut se réécouter lorsque vient le temps de cibler les mots-clés qui l'aideront à composer son texte.

Deuxièmement, à partir de ce que Marie a raconté à la première étape, elle écrit avec l'orthopédagogue les mots-clés qui sont nécessaires afin qu'elle se souvienne de ses idées lorsque viendra le moment de les écrire dans son livre. Tel que montré dans la figure 2, certains mots-clés sont écrits par l'élève et d'autres mots-clés sont écrits par l'orthopédagogue. Lors des entretiens, l'orthopédagogue et l'enseignante soulignent que Marie est de plus en plus autonome dans l'écriture de ses mots-clés. Ceci fait en sorte qu'elle écrit plusieurs mots-clés toute seule sans avoir

besoin d'aide. Toutefois, nous n'avons pas observé cette situation dans les documents de travail de Marie puisqu'elle jette les papiers de mots-clés après avoir écrit son texte dans son cahier.

Troisièmement, à partir des mots-clés ciblés à la deuxième étape, Marie doit écrire son texte dans son cahier de souvenirs ou son cahier de frustration selon le cas. Cette étape de la démarche est la moins abordée lors des entretiens autant avec l'élève, l'orthopédagogue ou l'enseignante. Toutefois, l'orthopédagogue et l'enseignante mentionnent lors de leur entretien que l'élève a parfois de la difficulté à rester concentrée sur son travail. Ceci fait en sorte que l'orthopédagogue et l'enseignante doivent faire des rappels fréquents pour qu'elle retourne à son travail tel que prévu à son horaire. Dans cette situation, l'aide qui est offerte à Marie n'est pas directement en lien avec le projet d'écriture et ne concerne pas nécessairement l'outil de la démarche en quatre temps.

Finalement, la quatrième étape de la démarche d'écriture que Marie utilise consiste à corriger son texte. Il y a la correction au niveau du contenu et la correction au niveau grammatical. En ce qui concerne le contenu du texte, l'orthopédagogue nous explique qu'elle doit questionner Marie pour qu'elle puisse ajouter des détails dans certaines phrases afin de préciser ses idées. Ainsi, Marie est amenée à relire les informations qui sont déjà dans son texte, à réfléchir sur l'événement qu'elle a raconté dans son cahier pour ensuite choisir les idées qu'elle souhaite ajouter pour compléter son texte. À ce sujet, l'enseignante ajoute qu'un des objectifs du projet est d'amener Marie à faire des textes plus longs et plus complets.

Pour corriger les erreurs de grammaire, Marie utilise deux outils pour l'aider ; le dictionnaire Eurêka et un code de correction. Le dictionnaire Eurêka est un dictionnaire orthographique qui permet à Marie de chercher comment écrire un mot à partir des sons qu'elle entend dans ce mot. Comme l'enseignante nous l'explique, Marie a reçu de l'enseignement pour utiliser cet outil convenablement lors de l'année qui a précédé le projet d'écriture. L'enseignante nous dit aussi que l'élève connaît assez bien les sons, ce qui fait en sorte que c'est un outil adapté aux besoins de l'élève pour l'aider à corriger ses fautes d'orthographe.

Pour vérifier si chacune des phrases commencent par une majuscule et se termine par un point, Marie utilise un code de correction. Dans ses documents de travail, nous ne voyons pas de trace de l'application du code de correction. Toutefois, l'enseignante nous précise (E-4) que Marie est maintenant très habile pour corriger les majuscules et les points. Aussi, elle commence à être

capable de repérer les noms dans les phrases si quelqu'un le fait avec elle. L'orthopédaogogue ajoute (E-5) que Marie arrive maintenant à se relire seule et à commencer la correction de son texte dès la fin de l'écriture. Parfois, l'orthopédaogogue observe que Marie arrive à se corriger pendant qu'elle écrit.

Pour l'instant, au niveau de la correction, on exige que l'élève ajoute des détails, corrige les fautes d'orthographe en utilisant le dictionnaire Eurêka et repère certains noms communs dans son texte. Lorsque Marie ajoute des détails à son texte, elle doit s'engager dans un processus de réflexion soutenu par les questions qui sont posées par l'orthopédaogogue pour l'emmener à faire des choix sur les ajouts qui seront faits à son texte. Lorsque Marie corrige ses fautes d'orthographe en utilisant le dictionnaire Eurêka, elle répond à une des exigences de correction fixées pour le projet. Finalement, l'enseignante et l'orthopédaogogue se servent du projet pour donner l'occasion à Marie de s'entraîner à repérer les noms communs dans une phrase. L'enseignante mentionne qu'ils ajouteront d'autres aspects à la correction lorsque ceux-ci seront maîtrisés et que Marie sera prête à en faire davantage. Nous aborderons plus en détail cette situation lorsque nous présenterons les facilitateurs qui sont mis en place pour aider l'élève à mener son projet à terme.

4.1.2.2 Le procédurier

Comme Marie a de la difficulté à se souvenir de ce qu'elle doit entreprendre lorsqu'elle s'installe pour une période de projet, l'orthopédaogogue a mis en place un procédurier. Ainsi, à la fin d'une période de projet, l'orthopédaogogue questionne Marie sur ce qu'elle devra faire la prochaine fois où elle travaillera sur son projet d'écriture. Ensemble, elles écrivent les étapes sur un bout de papier que l'élève glisse dans son cahier d'écriture.

Le procédurier permet à Marie d'être plus autonome dans l'avancement de son projet, parce qu'elle peut consulter la prochaine étape à entreprendre sans avoir à attendre qu'on vienne la voir pour lui dire quoi faire. Ainsi, Marie n'a pas besoin d'essayer de se rappeler où elle en était à la fin de la période précédente et peut se mettre à la tâche directement. L'élève ne parle pas lors de son entretien de cet outil, mais l'enseignante a remarqué que l'élève s'y réfère parfois toute seule.

Le procédurier assure aussi une continuité entre le travail qui est fait avec l'orthopédaogogue et le travail qui est fait en classe avec l'enseignante. Ainsi, l'outil permet à toutes les personnes qui

interviennent dans le projet d'aider Marie à reprendre le travail là où elle s'était arrêtée à la période précédente au cas où elle ne s'en souviendrait plus.

Pour résumer les outils mis en place, la démarche d'écriture en quatre étapes et le procédurier ont permis à l'élève d'avancer dans son projet d'écriture. Ces outils permettent à l'élève de surmonter ses difficultés liées à sa mémoire de travail et pourront être utilisés ultérieurement pour d'autres projets d'écriture. Il est important de noter que ces outils sont mis en place avec la collaboration de Marie et qu'environ cinq mois de pratique ont été nécessaires pour qu'elle les utilise de manière efficace. À ce propos, l'orthopédagogue explique (E-5) :

« Au niveau de la mémoire, c'est l'automatisation des processus comme tel ça a pris beaucoup de répétitions et d'explications concrètes aussi. Le pourquoi du comment et de répéter. [...] Puis au niveau de la compréhension, juste la compréhension des choses aussi. Quand j'essaie de lui expliquer quelque chose, c'est comme si, parfois, elle avait des a priori sur ce qu'elle devait comprendre et après ça, c'est très difficile de faire ça parce qu'elle pense vraiment qu'elle a compris ça et que c'est ça qu'on lui a dit. »

Pour terminer la première section du chapitre de résultats en lien avec le premier objectif de recherche, nous présentons maintenant les facilitateurs qui ont été mis en place par l'orthopédagogue et l'enseignante. Nous expliquons comment ces facilitateurs ont aidé l'élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources à produire des textes pour son projet d'écriture.

4.1.3 Les moyens mis en place pour faciliter la démarche d'écriture

L'orthopédagogue et l'enseignante sont les personnes qui ont le plus aidé Marie tout au long de son projet. En plus de mettre en place des outils qui lui permettent de surmonter les difficultés qui l'empêchent d'écrire au meilleur de ses capacités, l'orthopédagogue et l'enseignante ont pensé à des moyens pour faciliter la composition et la correction des textes chez l'élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources dans une activité complexe. Les moyens qui sont mis en place pour aider Marie concernent l'environnement de travail, l'autonomie ainsi que le respect des intérêts et du rythme de l'élève. Nous n'avons pas observé directement Marie lorsqu'elle travaille à son projet d'écriture, mais les entretiens que nous avons réalisés auprès de l'enseignante et de l'orthopédagogue nous permettent d'expliquer pourquoi nous percevons les moyens mis en place comme des facilitateurs. Ainsi, nous justifions les facilitateurs perçus par des exemples en décrivant comment ils ont pu aider Marie dans son projet d'écriture.

4.1.3.1 L'environnement de travail

Tout d'abord, l'enseignante s'assure que Marie travaille dans des conditions optimales afin de lui permettre de se concentrer à sa tâche d'écriture. En effet, après avoir remarqué que l'élève choisit souvent un endroit dans la classe où elle est facilement déconcentrée par ses amis, l'enseignante oblige l'élève à s'asseoir près d'elle. Avant de mettre en place ce moyen pour faciliter l'avancement du projet d'écriture, l'enseignante laisse aller l'élève quelques périodes. L'enseignante rencontre ensuite Marie avec ses parents. Ensemble, ils lui font réaliser que son projet n'avance pas comme il devrait et ils arrivent à identifier la place de travail comme étant un obstacle à la concentration. C'est à la suite de cette prise de conscience que Marie accepte de travailler assise près de l'enseignante et fournit des efforts pour résister à la tentation de s'installer près de ses amis. Selon l'enseignante (E-4), ce moyen a aidé l'élève à mieux se concentrer, ce qui a facilité l'avancement du projet d'écriture. Cependant, l'enseignante précise que l'élève a eu besoin de plusieurs rappels au début de ses périodes de projets pour qu'elle s'installe près d'elle pour travailler. Aussi, Marie ajoute dans un entretien que son enseignante l'aidait en l'encourageant et en lui rappelant de travailler sur son projet lorsqu'elle était assise près d'elle.

Aussi, Marie a demandé à son enseignante de travailler en écoutant de la musique en utilisant des écouteurs individuels. Ainsi, Marie n'entend pas les bruits ambiants de la classe et est moins tentée de parler avec ses amis, ce qui pourrait lui permettre de mieux se concentrer sur son projet personnel. L'enseignante nous explique que c'est Marie qui a demandé pour écouter de la musique en travaillant pour l'aider à mieux se concentrer, toutefois l'élève n'identifie pas ce moyen comme ayant facilité sa concentration lors des entretiens que nous avons menés avec elle. Par contre, l'enseignante souligne (E-4) que Marie semble satisfaite à la fin de sa période de projet où elle a travaillé en écoutant de la musique, tout en spécifiant qu'elle ne sait pas si ce moyen sera réutilisé plus tard.

4.1.3.2 La place accordée au développement de l'autonomie de l'élève

L'enseignante (E-4) et l'orthopédagogue (E-5) insistent toutes les deux sur le fait que Marie utilise ses outils en étant de plus en plus autonome, ce qui est extrêmement valorisé à l'école alternative (RÉPAQ, 2008). L'évolution des propos de Marie concernant son projet d'écriture (E-2 et E-3) nous permet de décrire comment elle est devenue plus autonome dans l'application de la démarche d'écriture.

Par exemple, lors de l'entretien final (E-3), Marie verbalise en entier la démarche d'écriture en quatre étapes sans consulter aucun document. L'enseignante et l'orthopédagogue mentionnent (E-3 et E-4) que Marie est capable de suivre son procédurier, qu'elle comprend bien à quoi servent les mots-clés et qu'elle maîtrise la démarche d'écriture, ce qui fait en sorte qu'elle est maintenant capable de passer à l'étape suivante sans recevoir de rappel. À ce propos, l'orthopédagogue ajoute avec enthousiasme (E-5) que Marie est « consciente de la démarche d'écriture, qu'elle ne l'applique pas juste par automatisme ou parce que l'adulte la pousse et que c'est vraiment elle qui a pris ça en main ».

Marie mentionne aussi (E-3) qu'elle est fière de son projet parce qu'elle se sent plus habile à écrire. L'orthopédagogue ajoute (E-5) que l'élève a beaucoup plus confiance en ses capacités de scripteur et que ceci

« l'a amenée à surmonter certaines difficultés et à prendre les devants sur certaines choses. Puis de l'initiative aussi. Elle me nommait des choses à faire: après ça, je pourrais corriger [et elle me disait] je vais être capable de le faire, tu vas voir ».

Donc, le gain d'autonomie chez l'élève pendant le projet augmente sa confiance à écrire. Comme l'élève a plus confiance en ses capacités, elle prend plus d'initiative et réalise qu'elle est capable d'y arriver avec les moyens qui sont mis en place pour elle.

Certainement, le fait d'écrire les étapes du procédurier ou de la démarche d'écriture permettent de réduire la surcharge cognitive de l'élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources pendant qu'elle travaille à son projet d'écriture. Le fait d'avoir un repère visuel permet à l'élève d'être plus autonome dans sa démarche d'écriture et dans l'avancement de son projet. L'enseignante mentionne (E-4) que c'est « un pas de géant » pour Marie et qu'elle est « très contente du chemin que son élève a fait » depuis le début de son projet d'écriture.

4.1.3.3 Le respect du rythme de l'élève

Dans un document où sont précisées les balises pour le choix des stratégies pédagogiques à l'école alternative, (RÉPAQ, 2008) il est mentionné que « le respect du rythme d'apprentissage de l'élève comprend le respect du style d'apprentissage de l'élève de même que le temps d'acquisition des compétences et de l'expérience propres à chaque élèves » (RÉPAQ, 2008, p. 8). Pendant l'élaboration de son projet, Marie reçoit de l'aide individuelle ou en sous-groupe. L'aide est

donnée spécifiquement en fonction des besoins et du rythme d'apprentissage de Marie. En effet, l'orthopédagogue (E-5) identifie le besoin de travailler la mémoire et la compréhension de la démarche d'écriture chez l'élève pour atteindre l'objectif d'écrire et de corriger des textes courts où elle raconte des souvenirs ou des frustrations. Afin d'atteindre cet objectif, l'enseignante et l'orthopédagogue mentionnent (E-4 et E-5) qu'il est nécessaire de prendre Marie là où elle se situe dans sa compétence à écrire pour ensuite développer ses habiletés au meilleur de ses capacités.

Dans le cas présenté, le respect du rythme de Marie devient important afin de mener à terme son projet d'écriture. L'enseignante et l'orthopédagogue donnent le temps nécessaire à l'élève pour intégrer la démarche d'écriture en quatre temps, ce qui lui permet maintenant d'être autonome pour certaines étapes de son projet. En effet, en consultant les documents de travail de Marie, nous constatons que le projet a débuté vers la fin du mois de novembre pour se continuer jusqu'à la fin de l'année scolaire en juin. De plus, l'orthopédagogue nous explique que « c'est l'automatisation des processus comme tels qui a pris beaucoup de répétitions et d'explications concrètes aussi ». Bref, c'est la répétition et les multiples occasions d'appliquer la démarche d'écriture en quatre temps qui semblent avoir facilité l'atteinte des objectifs dans le projet d'écriture.

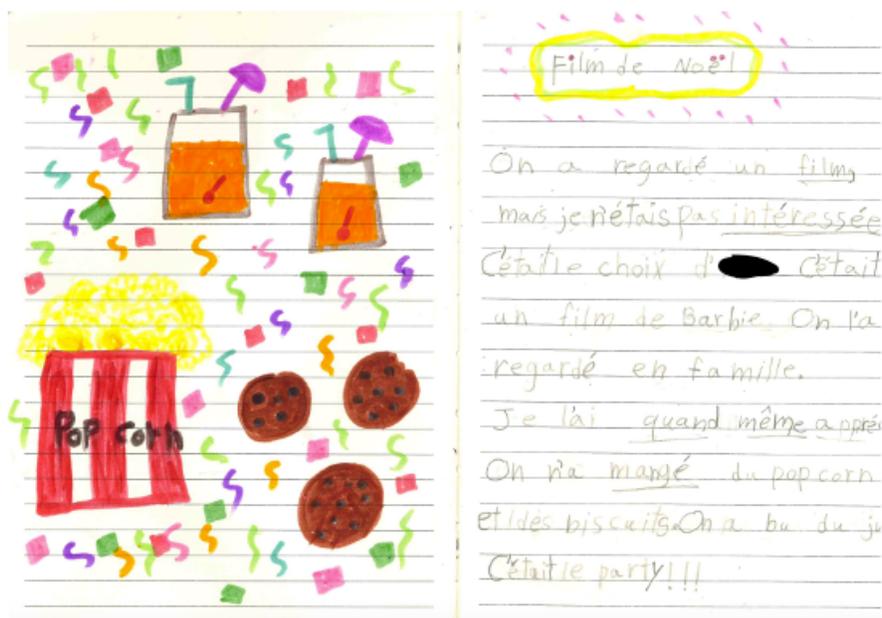
Aussi, l'enseignante mentionne qu'elle pense que le fait d'écrire des textes courts, différents à chaque semaine, a facilité l'exécution du projet. Ainsi, à la fin de la semaine, Marie a complété un texte et peut reprendre la semaine suivante avec un nouveau texte en répétant l'application de la méthode d'écriture en quatre temps et en s'appropriant de plus en plus les différents outils mis à sa disposition. Pendant la durée de notre collecte de données, nous avons pu numériser six textes dans les cahiers de frustration et de souvenirs de Marie. Toutefois, comme elle a continué son projet d'écriture jusqu'à la fin de l'année, nous savons que ces six textes ne représentant pas la totalité des textes qui ont été écrits par Marie dans le cadre de son projet d'écriture.

Pour résumer, les principaux moyens qui sont mis en place pour que l'élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources puisse mener à terme son projet d'écriture sont : le temps accordé au projet, la répétition fréquente de la démarche d'écriture et la longueur des textes qui constituent un défi réalisable pour l'élève en plus de lui permettre de s'arrêter et de constater le travail accompli en une seule semaine. Nous observons que la longueur des textes qui sont composés par Marie varie d'une semaine à l'autre entre vingt et un et cinquante-trois mots. Il ne semble pas y avoir de constance dans le temps en lien avec la longueur de textes que Marie

compose, puisque le texte qui a été écrit le 11 janvier est plus court que le texte écrit le 23 novembre.

Les moyens mis en place pour Marie semblent avoir contribué à la progression dans sa compétence à écrire selon l'enseignante (E-4) et l'orthopédagogue (E-5). C'est pourquoi nous percevons les moyens mis en place comme étant des facilitateurs pour Marie dans l'exécution de son projet d'écriture. Aussi, Marie identifie l'aide qu'elle a reçue ainsi que les mots-clés et la démarche d'écriture en quatre temps comme étant des moyens qui ont contribué à la réussite de son projet d'écriture. Voici un exemple de texte qui est composé par Marie après une semaine de travail (figure 4). À noter que le texte n'est pas transcrit au propre et que l'élève travaille directement dans son cahier. Le texte raconte un souvenir des vacances de Noël de Marie et il a été écrit dans la semaine du 11 janvier.

Figure 3: Le texte complété après une semaine de travail



Maintenant que nous avons présenté les résultats en lien avec le premier objectif de recherche et que nous avons expliqué l'aide que Marie a reçue tout au long de son projet, nous passons aux prochains objectifs de recherche. Nous présentons les résultats issus des entretiens réalisés auprès de l'élève, de son enseignante et de l'orthopédagogue ainsi que des documents de travail de l'élève pour expliquer le processus d'autorégulation de l'apprentissage d'un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources pendant qu'il travaille à son projet d'écriture.

4.2 La démarche d'autorégulation de l'apprentissage de l'élève

Afin de comprendre comment Marie s'engage dans une démarche d'apprentissage autorégulé en considérant ses difficultés à autoréguler des tâches et des ressources, nous reprenons chacune des étapes de la partie cyclique du modèle de l'apprentissage autorégulé publié par Cartier et Butler (2016) (objectif 2). Plus précisément, nous décrivons comment Marie travaille en s'appuyant sur ce qu'elle écrit dans son carnet de projet, ce qu'elle écrit dans ses cahiers d'écriture et ce qu'elle dit lorsqu'elle s'enregistre pour son autoévaluation (objectif 3).

Dans un premier temps, Marie se questionne sur le projet qu'elle souhaite mener. Elle se fixe des objectifs et planifie les étapes à entreprendre ainsi que le matériel nécessaire à la réalisation de son projet. Cette étape est demandée à tous les élèves de l'école qui débudent un projet, puisqu'ils doivent inscrire toutes ces informations dans leur carnet de projet (Figures 6, 7 et 8). Dans un deuxième temps, lors de l'élaboration du projet, elle met en œuvre des stratégies qui lui permettent de composer et de corriger des textes courts. Finalement, l'élève autoévalue son projet en faisant un retour sur la tâche réalisée. À noter que nous n'avons pas récolté de données au sujet de la présentation du projet de Marie parce que celui-ci s'étend jusqu'à la fin de l'année scolaire.

4.2.1 Interprète les exigences de l'activité

Afin de s'assurer que Marie a une idée claire du contenu du projet qu'elle souhaite entreprendre, on lui demande de remplir un carnet de projet. Dans ce carnet, (figure 5) Marie doit faire l'arborescence et la description du projet. Ceci correspond aux objectifs visés par le projet dans l'école où a lieu la collecte de données et tous les élèves qui font un projet personnel doivent passer par cette étape. Lorsque nous avons rencontré Marie, (E-1) elle décrit en détail toutes les étapes et les critères du projet en commençant par la planification jusqu'à l'autoévaluation et la présentation. Ceci nous permet de dire que l'élève interprète bien les exigences du projet personnel.

Figure 4: Arborescence et description du projet

The image shows a handwritten project plan on a yellow background. At the top, it is labeled 'Projet individuel d'équipe'. The title is 'mon livre de frustrations'. Below the title, there are fields for 'Date:' and 'Nom(s):' which are redacted. The main section, 'Arborescence du projet', contains a mind map with a central node 'mon livre de frustrations' connected to three other nodes: 'écrire mon livre', 'Dessiner sur mon livre', and 'Corriger mon livre'. Below this, there is a note: 'message à [redacted] cadenas dans mon livre'. The bottom section, 'Description du projet', features a drawing of a book with 'mon livre secret' written on it and a key next to it.

À la figure 5, nous pouvons observer que Marie imagine son livre de frustrations et qu'elle souhaite y inclure des dessins pour accompagner ses textes. Aussi, elle ajoute que son livre doit être secret. À ce propos, Marie ajoute une note adressée à son professeur afin de l'informer qu'elle souhaite avoir un cadenas pour s'assurer que personne ne lise son livre de frustrations sans sa permission. En entretien, (E-2) Marie mentionne que son livre est secret sans vraiment expliquer pourquoi.

Donc, en observant le carnet de projet de Marie à la figure 4, nous pouvons constater qu'elle comprend qu'elle doit écrire des textes, les corriger et les illustrer. Toutefois, elle ne sait pas encore comment elle va procéder à l'écriture et à la correction de ses textes. Même si, à cette étape du projet, Marie ne mentionne pas la démarche d'écriture en quatre temps ainsi que le code de correction, l'enseignante juge que Marie a une assez bonne idée de ce qu'elle doit faire et qu'elle est prête à passer à la prochaine étape de la planification du projet d'écriture, c'est-à-dire se fixer des objectifs.

4.2.2 Les objectifs

Afin de concrétiser le projet et pour s'assurer qu'il est adapté aux besoins d'apprentissage de Marie, il est exigé que l'enfant se fixe des objectifs dans son carnet de projet. La figure 6 représente les objectifs (l'appellation défi est utilisée ici) que l'élève se fixe pour son projet d'écriture. Lorsque nous avons demandé à Marie (E-2) si elle avait consulté des journaux intimes ou d'autres ressources pour se familiariser avec la manière d'écrire des textes, elle nous explique qu'elle n'a pas consulté de documents précis pour le faire.

Figure 5: Les objectifs de l'élève concernant le projet d'écriture

Le carnet de projet est intitulé "Choix du ou des défis". Il est divisé en deux sections, "Défi A" et "Défi B".

Dans la section "Défi A", il y a des dessins d'un crayon, d'un livre intitulé "Mon livre" et d'une tête humaine. À droite de "Défi A", l'élève a écrit "me corriger et écrire." sur une ligne à points.

La section "Défi B" est vide.

Nous remarquons que cette section du carnet de l'élève est très peu élaborée. Marie se fixe deux objectifs : corriger et écrire. L'enseignante nous dit (E-4) que l'accès lexical pour son élève est parfois ardu, ce qui fait en sorte qu'elle n'arrive pas à préciser ce qui est difficile pour elle dans l'écriture en général. Bien que Marie se fixe des objectifs qui sont vastes, ceux-ci sont cohérents avec le projet d'écriture. Aussi, Marie est capable de nommer (E-1) que de corriger des textes c'est difficile pour elle, même si elle aime écrire.

Lorsque nous rencontrons Marie (E-2), elle nous précise pourquoi elle a décidé de travailler sur un livre de frustrations. Elle explique que c'est parce que, quelquefois, elle se sent frustrée et qu'elle adore écrire. Elle ajoute pendant le même entretien qu'elle aurait souhaité produire un livre sur sa vie depuis sa naissance, mais que ça aurait été trop long.

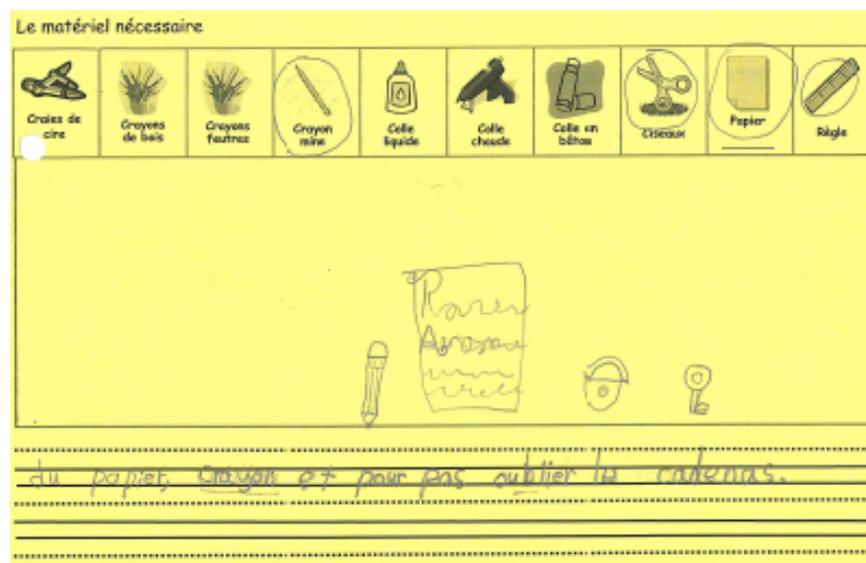
Lors des entretiens que nous avons menés auprès de l'enseignante (E-4) et de l'orthopédagogue (E-5), elles nous expliquent que l'objectif principal du projet est d'amener Marie à écrire des textes courts à partir d'événements qu'elle a vécus. L'orthopédagogue nous parle (E-5) de sa volonté à rendre Marie plus autonome dans la démarche d'écriture et l'enseignante nous explique (E-4) que « le but, pour elle [l'élève] c'est de dégager le maximum de sa tête pour qu'elle puisse se concentrer sur l'écriture ». Nous aurons l'occasion de revenir plus en détail sur les objectifs qui sont fixés par l'enseignante et l'orthopédagogue de l'élève lors du chapitre de discussion.

Donc, une fois que Marie est capable d'expliquer la nature du projet qu'elle souhaite entreprendre et qu'elle a écrit ses objectifs dans son carnet de projet, elle peut passer à la planification de son projet.

4.2.3 Planifie

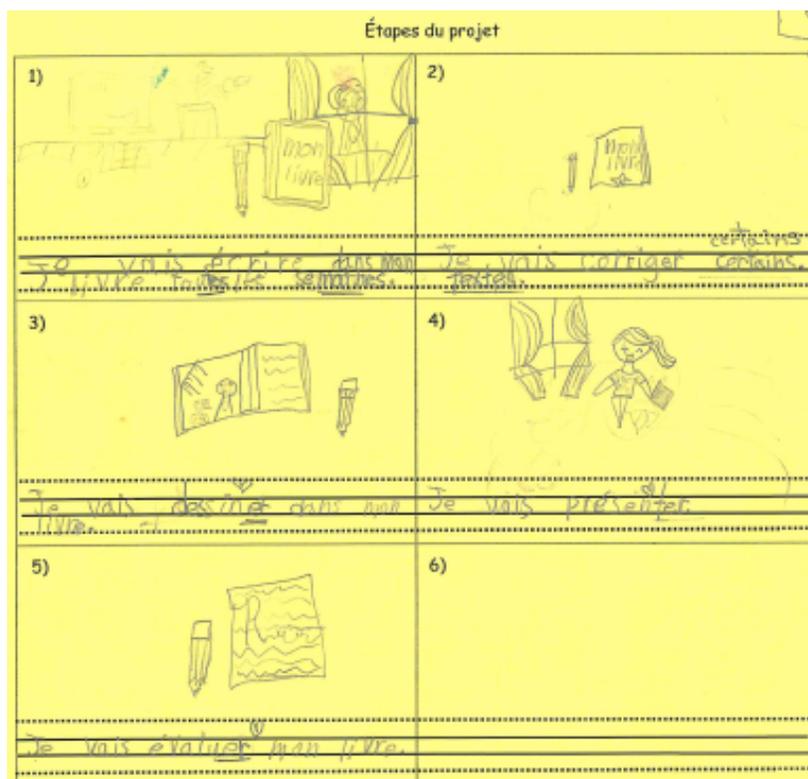
La planification du projet est la dernière étape avant d'entrer dans la phase de l'élaboration. Lors de la planification, on demande à l'élève d'inscrire dans son carnet de projet le matériel dont elle aura besoin (figure 7) et de décrire chacune des étapes à entreprendre pour élaborer le projet (figure 8). À noter que le carnet de projet doit être soumis à l'enseignante pour avoir son approbation avant de débiter.

Figure 6: La planification du matériel



Afin que Marie sache par où commencer son projet, elle écrit les différentes étapes à entreprendre. Ceci permet aussi à l'enseignante de vérifier qu'elle a une idée précise du travail qu'elle aura à entreprendre une fois que son projet sera approuvé.

Figure 7: Les étapes du projet



En consultant la figure 8, nous constatons que Marie est capable de se visualiser partiellement dans l'élaboration de son projet. En effet, même si elle ne décrit pas comment elle va s'y prendre pour écrire et pour corriger ses textes, elle est capable de visualiser globalement le projet qu'elle souhaite entreprendre.

En précisant le matériel nécessaire ainsi que les étapes pour élaborer son projet, l'élève utilise des stratégies d'autorégulation, plus précisément, des stratégies de planification (Cartier, 2008). Les outils et les moyens qui sont mis en place pour aider l'élève à mener à terme son projet d'écriture nécessitent la mise en œuvre et l'utilisation de différentes stratégies qui seront expliquées dans la prochaine section.

4.2.4 Met en œuvre des stratégies

Lorsque nous rencontrons Marie au début de la collecte de données, (E-1) elle affirme que de mener à terme un projet c'est difficile parce que c'est long. Marie précise que ce qui est long et difficile dans le projet c'est d'écrire et de corriger. Elle souligne (E-1) que l'autoévaluation est difficile parce qu'il faut beaucoup écrire et « expliquer spécifiquement » le déroulement du projet. À ce moment-là, l'élève est capable d'expliquer ce qui est difficile pour elle sans toutefois nommer de stratégies qui pourraient l'aider à surmonter les difficultés qu'elle nous a décrites concernant l'écriture.

Quelques semaines plus tard, nous rencontrons Marie (E-2) qui débute son projet. Nous revenons sur les objectifs qu'elle a écrits dans son carnet afin de connaître les stratégies qu'elle met en place pour les atteindre. Lors de l'entretien, Marie mentionne que l'écriture c'est difficile pour elle parce que parfois, elle ne sait pas comment écrire certains mots. Lorsqu'elle est confrontée à un mot qu'elle ne sait pas écrire, Marie nous dit qu'elle arrête d'écrire et qu'elle s'ennuie. L'enseignante observe que Marie a tendance à s'arrêter de travailler lorsqu'elle n'a plus d'idées de frustration ou de souvenir à écrire dans ses cahiers (E-4).

Marie nous explique (E-2) que lorsqu'elle s'arrête d'écrire et qu'elle s'ennuie, elle peut utiliser la technique proposée par ses parents qui est de marcher dans la classe et de prendre une chose à la fois, c'est-à-dire d'écrire d'abord et de corriger ensuite. Lorsque nous lui demandons si elle peut aller voir des gens pour l'aider lorsqu'elle s'arrête d'écrire, elle nomme une camarade de classe qui est une bonne amie à elle. Marie nous précise lors du dernier entretien (E-3) que cette amie l'a surtout aidée en lui indiquant les mots qu'elle devait chercher dans le dictionnaire Eurêka afin de les écrire correctement. Donc, en discutant des aspects qui sont plus difficiles pour l'élève pendant son projet, nous constatons que l'élève est capable de décrire certains obstacles qu'elle rencontre dans l'écriture et sa stratégie principale est de demander de l'aide à une copine au besoin.

Lorsque nous demandons à Marie ce qui est facile pour elle lors de son projet, (E-2) elle nomme sans hésiter l'écriture des mots-clés avec le soutien de l'orthopédagogue. Comme le précise l'orthopédagogue, (E-5) l'écriture des mots-clés fait partie de la démarche en quatre temps qui est un outil adapté à l'élève qui doit développer des stratégies afin de surmonter les obstacles causés par ses difficultés au niveau de sa mémoire lors d'un travail d'écriture. Afin de maîtriser la

démarche d'écriture en quatre temps, l'orthopédagogue nous explique qu'elle a dû répéter et pratiquer les étapes plusieurs fois avec l'élève afin qu'elle les mémorise.

Afin de continuer à utiliser la démarche d'écriture en quatre temps lorsqu'elle est seule, l'orthopédagogue propose à Marie d'utiliser le iPad pour s'enregistrer pour raconter la frustration ou le souvenir qu'elle souhaite écrire. De plus, l'orthopédagogue aide Marie à faire son procédurier à la fin d'une période ce qui lui permet de s'approprier peu à peu la démarche afin qu'elle développe des stratégies métacognitives qui lui permettront de connaître les meilleurs moyens qui facilitent la rédaction et la correction de ses textes. Pour l'aider à écrire son procédurier à la fin d'une période de travail, l'orthopédagogue questionne Marie pour savoir quelles seront les prochaines étapes à entreprendre pour continuer son projet d'écriture. Parfois, c'est l'orthopédagogue qui écrit le procédurier et parfois, c'est Marie. Le procédurier est écrit sur un petit bout de papier que Marie glisse dans son cahier d'écriture pour l'utiliser à la prochaine période de travail.

Lorsqu'elle reçoit des rappels de la part de l'orthopédagogue qui vient travailler en classe ou de son enseignante, Marie résiste à la tentation de travailler près de ses amis qui l'empêchent parfois de se concentrer (E-4). Aussi, l'orthopédagogue nous dit (E-5) que Marie n'hésite pas à poser des questions si elle ne comprend pas ce qui est exigé dans le cadre de son projet. À ce propos, l'orthopédagogue mentionne que Marie « pose efficacement des questions lorsqu'elle ne comprend pas » et que si « elle ne comprends pas, elle va juste s'arrêter et elle ne va pas continuer en faisant semblant qu'elle a compris ».

En plus de mettre en œuvre des stratégies qui rendront possibles l'écriture et la correction des textes produits par Marie, cette dernière doit constamment s'ajuster afin de rester motivée et engagée dans l'action. Nous décrivons maintenant comment une élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources lors d'une activité complexe a su rester motivée pendant l'élaboration de son projet d'écriture.

4.2.5 Motivation

Afin de comprendre comment Marie s'engage dans une démarche d'apprentissage autorégulé, nous avons abordé le sujet de la motivation lors des entretiens que nous avons menés avec Marie, son enseignante et l'orthopédagogue. Selon l'orthopédagogue, (E-5) l'élève a gardé une

motivation assez constante depuis le début de son projet d'écriture. L'enseignante ajoute (E-4) que l'élève souhaite continuer son projet jusqu'à la fin de l'année scolaire. Cette demande a été acceptée étant donné que l'élève continue de s'approprier la démarche d'écriture et démontre de plus en plus d'autonomie dans sa compétence à écrire et à corriger des textes courts. À partir des entretiens que nous avons réalisés auprès de Marie, de l'orthopédagogue et de l'enseignante, nous présentons les aspects qui ont joué un rôle dans la motivation de Marie afin qu'elle soit capable de rester engagée dans l'action pendant son projet.

Tout d'abord, lorsque nous demandons à Marie (E-2) ce qui la motive dans son projet, elle nous répond que rien ne la motive et qu'elle est obligée d'inscrire des périodes de projet à son horaire. Marie explique qu'elle n'est pas toujours contente de voir qu'elle a une période de projet inscrit à son horaire parce que « les projets ça demande beaucoup d'énergie ». Lorsque nous demandons à Marie ce qu'elle préfère faire dans son projet lorsqu'elle est bien reposée, elle nous répond que c'est écrire ses souvenirs et ses frustrations qui est le plus amusant pour elle.

L'orthopédagogue nous mentionne (E-4) qu'elle observe que les élèves sont plus motivés à travailler leur compétence à écrire dans leurs projets parce que c'est « beaucoup plus significatif pour eux parce que c'est eux qui ont choisi le projet ». Le projet d'écriture est motivant pour l'élève, puisque le sujet pour composer les textes semble agréable pour elle et qu'en plus, c'est elle qui a choisi d'écrire des souvenirs et des frustrations. À ce propos, l'enseignante mentionne (E-4) que le projet a pu permettre à l'élève « de découvrir le plaisir qu'il pouvait y avoir à écrire quelque chose et à l'écrire avec un peu de détails, pas juste une phrase ». L'enseignante précise aussi que « si elle [l'élève] a découvert ce plaisir-là, ça va peut-être l'aider et devenir un moteur pour aller plus loin éventuellement ». Ainsi, le plaisir à accomplir la tâche qui semble signifiante pour l'élève joue un rôle important au niveau de la motivation dans le cas de Marie.

En plus de permettre le plaisir d'écrire des souvenirs agréables dans un cahier personnalisé, le projet emmène parfois Marie à se libérer de certaines frustrations. Lors du dernier entretien que nous avons mené auprès de Marie, (E-3) cette dernière nous lit un extrait de son cahier de frustration où elle raconte une situation qui est arrivée pendant le cours d'éducation physique. À la suite de la lecture de l'extrait, elle nous explique que le simple fait d'écrire cette situation lui a permis de se calmer, de se sentir mieux et de ne plus penser à cette situation frustrante.

La fierté qui ressort du projet est un aspect qui est abordé par l'élève, son enseignante ainsi que l'orthopédagogue lors des entretiens (E-3, E-4 et E-5). En effet, l'élève nous explique que son projet la rend fière puisqu'elle est maintenant plus habile pour corriger ses textes. L'enseignante et l'orthopédagogue mentionnent que l'élève peut être fière d'elle puisqu'elle est maintenant capable d'écrire des textes cohérents avec des phrases complètes en appliquant une démarche d'écriture et en utilisant plusieurs outils en étant beaucoup plus autonome.

Enfin, comme l'explique l'orthopédagogue, (E-5) le fait que Marie soit de plus en plus autonome dans l'avancement de son projet lui permet de prendre les devants en sachant qu'elle a le soutien de l'enseignante et de l'orthopédagogue ainsi que plusieurs moyens et outils à sa disposition pour l'aider au besoin. De plus, l'orthopédagogue nous mentionne que Marie n'hésite pas à lui poser des questions si elle ne comprend pas ce qu'elle a à faire. De cette manière, Marie est au courant de la tâche qu'elle a à entreprendre et connaît les ressources qui sont à sa disposition pour lui permettre d'avancer son projet d'écriture.

Pour Marie, la motivation est soutenue tout au long du projet sans que des interventions majeures soient faites. Nous expliquons tout de même quelques petits ajustements qui ont permis à l'élève de rester motivée et engagée dans son projet d'écriture.

4.2.6 Ajustements

Au début, le thème d'écriture pour le projet devait être uniquement les frustrations vécues par Marie. Cependant, comme l'enseignante et l'orthopédagogue l'expliquent lors des entretiens (E-4 et E-5), Marie s'est retrouvée lors d'une période de projet avec aucune frustration à raconter. Elle a alors décidé de composer un texte de quelques phrases pour expliquer qu'elle avait passé une bonne semaine et qu'elle n'avait pas vécu de frustration. C'est à la suite de cette période qu'une modification a été apportée au projet. Marie s'est procuré un deuxième cahier dans lequel elle pouvait écrire des souvenirs. À partir de ce moment, elle pouvait choisir dans quel cahier elle voulait écrire ses textes selon ce qu'elle avait à raconter.

L'enseignante nous explique qu'elle a dû intervenir lorsqu'elle a réalisé que le projet de Marie n'avancait pas. L'enseignante nous explique que « pendant longtemps, elle [Marie] a refusé de s'asseoir à côté de moi [l'enseignante] » et que Marie « n'a pas beaucoup avancé quand elle était loin ». Devant cette situation, l'enseignante a convoqué Marie et ses parents à une rencontre afin

de discuter des ajustements à apporter pour permettre à Marie de réussir son projet. Ensemble, ils ont décidé de désigner une place spécifique dans la classe pour Marie lorsqu'elle travaille à son projet afin que l'enseignante puisse l'encourager et l'aider au besoin sans qu'elle soit déconcentrée par ce qui se passe autour d'elle. L'enseignante insiste sur le fait que Marie est d'accord avec cet ajustement. D'ailleurs, lors du dernier entretien que nous avons mené avec Marie, elle explique que le projet lui a permis d'apprendre à écrire en faisant moins de fautes parce qu'elle est maintenant toujours assise à côté de son enseignante.

Dans la pédagogie par projet à l'école alternative, on demande aux élèves d'autoévaluer leur projet afin de préparer la rencontre de bilan qui servira de base à l'enseignant pour évaluer le travail de l'élève lors de son projet. L'autoévaluation est l'occasion pour l'élève de faire un retour sur ce qu'il a appris et les difficultés rencontrées lors de l'élaboration du projet. Nous présentons quelques aspects abordés lors de l'autoévaluation de Marie qui sera complétée plus tard en juin lorsque le projet d'écriture sera complètement terminé.

4.2.7 Autoévaluation

Comme Marie prolonge son projet d'écriture jusqu'à la fin de l'année scolaire, l'enseignante lui a proposé de faire le point sur son projet en s'enregistrant avec le iPad au mois de mai. Ensuite, avec l'accord de Marie, l'enseignante nous a fait parvenir l'enregistrement qui nous a permis de comprendre comment l'autoévaluation permet à l'élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources de parler de son travail en expliquant ce qui a été fait.

Tout d'abord, Marie explique comment ses périodes de travail avec l'orthopédagogue sont organisées. En premier lieu, Marie explique à l'orthopédagogue ce qu'elle veut raconter dans son livre pour ensuite écrire les mots-clés. Elle ajoute que c'est avec les mots-clés qu'elle apprend à écrire.

Marie mentionne qu'après les mots-clés, elle écrit le texte, elle le corrige et elle fait des illustrations pour accompagner son texte. Elle précise que les mots-clés sont plus petits que le texte, mais qu'ils servent à écrire ses souvenirs et ses frustrations. L'élève termine cette section de l'autoévaluation en précisant que cette démarche fonctionne bien pour elle.

Marie explique qu'elle doit continuer à écrire des souvenirs et des frustrations jusqu'à la fin de l'année et qu'elle devra évaluer l'entièreté de son projet par la suite. Elle réitère sa demande de continuer son projet d'écriture jusqu'à la fin de l'année scolaire avant de procéder à l'évaluation finale.

L'élève termine son autoévaluation en mentionnant que lorsqu'elle vit certaines frustrations, elle pense à son cahier d'écriture. L'écriture semble être devenu un moyen d'autoréguler ses émotions par rapport aux situations frustrantes qui se présentent dans sa vie.

Pour résumer, les résultats présentés dans ce chapitre sont en lien avec les objectifs qui découlent de la question de recherche de la présente étude. Afin de mieux comprendre comment un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources s'engage dans une démarche d'autorégulation de l'apprentissage pendant qu'il travaille à son projet, nous avons décrit l'aide que l'élève a reçu. Aussi, nous avons expliqué comment cet élève autorégule son apprentissage en se référant au cycle de l'apprentissage autorégulé publié par Cartier et Butler (2016).

Dans le chapitre qui suit, nous interprétons les résultats que nous avons présentés dans le dernier chapitre. Nous discutons des interprétations des résultats en revenant sur les aspects théoriques que nous avons présentés dans le cadre de référence concernant les élèves ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources dans une activité complexe.

5 Interprétation et discussion

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les résultats en lien avec la question de recherche de la présente étude. Nous avons expliqué l'aide que Marie a reçue pendant son projet d'écriture et nous avons décrit comment cette élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources a été capable de mener à terme son projet d'écriture avec de nombreux moyens mis en soutien.

Maintenant, nous revenons sur les résultats que nous avons présentés et nous explorons comment ces résultats, en lien avec la problématique ainsi que le cadre théorique que nous proposons, peuvent approfondir nos connaissances sur le phénomène à l'étude. Tout d'abord, nous exposons la question du projet de Marie comme tâche complexe au sens où ceci est proposé dans le modèle de l'apprentissage autorégulé dans les tâches complexes (Cartier et Butler, 2016). Ensuite, nous expliquons comment le projet de Marie a été adapté en fonction de ses besoins afin qu'elle soit en mesure d'atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés. Pour continuer, nous revenons sur les moyens mis en œuvre par l'orthopédagogue et l'enseignante de Marie pour comprendre comment ces moyens ont pu lui permettre de surmonter certaines difficultés à autoréguler des tâches et des ressources pendant son projet. Finalement, nous parlons des facteurs qui semblent avoir influencé l'engagement de Marie et les efforts qu'elle a déployés afin de surmonter certaines difficultés pendant son projet d'écriture.

5.1 La question du projet de l'élève comme tâche complexe

Un élève qui travaille à un projet personnel peut apprendre de manière autorégulée si son projet est considéré comme une activité complexe (Cartier et Butler, 2016). Pour Cosnefroy et Jézégou, (2013) une activité est complexe lorsqu'elle poursuit plusieurs objectifs spécifiques et qu'elle permet à l'élève de mobiliser des connaissances de plusieurs domaines. Pour Perry et ses collègues (2002), l'activité devient complexe lorsqu'elle est signifiante et lorsque les élèves ont l'opportunité de prendre le contrôle de leur apprentissage en faisant des choix afin de développer des habiletés en lien avec la tâche demandée. Ces précisions au niveau de la complexité de la tâche soulèvent des interrogations en lien avec le projet d'écriture de Marie en tant que tâche complexe offrant l'opportunité à l'élève d'autoréguler son apprentissage.

Pour son projet, nous observons que Marie se fixe deux objectifs : écrire et corriger des textes qui parlent de souvenirs ou de frustrations qu'elle a vécus dans sa vie. Toutefois, ces objectifs sont assez vagues parce qu'ils ne permettent pas à Marie de déterminer clairement dans sa planification les étapes à entreprendre pour écrire ses textes et ensuite les corriger. À ce propos, Cosnefroy et Jézégou (2013) soulèvent que les objectifs qui sont spécifiques sont favorables aux objectifs qui sont généraux parce qu'ils créent « une norme par rapport à laquelle l'activité va être jugée » (Cosnefroy et Jézégou, 2013, p. 5) afin que l'élève puisse planifier de manière précise le travail à faire en hiérarchisant les étapes à entreprendre. Puisque les objectifs qui sont fixés par Marie pour son projet d'écriture sont généraux et qu'ils laissent planer le doute sur la manière dont elle va s'y prendre pour écrire et corriger ses textes, nous souhaitons approfondir notre réflexion entourant la question du projet de Marie comme tâche complexe.

5.1.1 L'application de la démarche d'écriture

Les objectifs généraux qui sont fixés par Marie sont précisés avec la démarche d'écriture en quatre temps qui lui permet de planifier l'écriture de ses textes selon des étapes précises et ordonnées. En effet, la démarche qui est enseignée par l'orthopédagogue permet à Marie de segmenter l'objectif « écrire » en trois plus petits objectifs distincts et bien précis. En appliquant la démarche d'écriture, Marie commence par raconter à l'oral ce qu'elle souhaite écrire dans son cahier d'écriture. Avec l'aide de l'orthopédagogue, Marie note sur un bout de papier les mots-clés. Ces derniers seront utilisés pour composer les phrases et finalement former un texte. Selon son enseignante, Marie n'avait pas les connaissances nécessaires pour planifier les étapes à entreprendre pour composer un texte avant que la démarche d'écriture lui soit enseignée. L'application de la démarche semble permettre à Marie d'écrire des textes courts et cohérents. À notre connaissance, cette démarche qui est mémorisée et répétée pendant toute la durée du projet demeure le seul moyen qui permet à Marie d'écrire ses textes. Bref, les objectifs spécifiques qui sont nécessaires pour qualifier le projet de tâche complexe selon Cosnefroy et Jézégou (2013) sont fixés par l'orthopédagogue qui travaille avec Marie. Il faudrait continuer à suivre Marie pour voir si, à la suite de son projet d'écriture sur les souvenirs et les frustrations, elle a développé la capacité de se fixer des objectifs spécifiques qui lui permettent de planifier les étapes à entreprendre pour mener à terme un projet personnel.

Aussi, comme Marie n'a pas eu l'occasion d'explorer d'autres moyens lui permettant d'écrire ses textes, il lui est impossible de choisir la manière qu'elle juge comme étant la plus efficace pour

elle. En effet, les activités complexes qui permettent aux élèves de choisir la manière de travailler donnent un certain contrôle à l'apprenant et c'est en exerçant ce contrôle sur son apprentissage que l'élève peut avancer son projet en fonction de la tâche qu'il a à accomplir (Perry et Drummond, 2002). Dans le cas de Marie, elle arrive à écrire ses textes en utilisant la démarche d'écriture en quatre temps en ne sachant pas si cette démarche est la manière la plus efficace pour elle, puisqu'elle ne semble pas en connaître d'autres. Comme le mentionne l'enseignante lorsque nous l'avons rencontrée, (E-4) la démarche d'écriture est encore en phase exploratoire et elle souhaite « construire là-dessus pour aller plus loin » lors d'un prochain projet d'écriture. Donc, le projet d'écriture sur les souvenirs et les frustrations a pu servir de point de départ pour enseigner une démarche à Marie afin qu'elle développe l'habileté à organiser ses idées afin d'écrire des textes courts et cohérents. Puisque Marie n'a pas les connaissances et l'expérience nécessaires en tant que scriptrice, l'enseignante et l'orthopédagogue la dirigent dans l'application de la démarche d'écriture qui semble lui permettre d'écrire en prenant de plus en plus d'assurance.

Pour résumer, les objectifs spécifiques sont déterminés par la démarche d'écriture qui est enseignée par l'orthopédagogue et cette démarche semble être le seul moyen qui permet à Marie d'atteindre son objectif d'écrire ses textes. Toutefois, nous ne pouvons pas savoir si la démarche d'écriture est la manière la plus efficace afin que Marie choisisse les stratégies à mettre en œuvre pour développer sa compétence à écrire. Afin de poursuivre notre réflexion sur la question du projet de Marie comme tâche complexe permettant l'autorégulation de l'apprentissage, nous souhaitons aborder le deuxième objectif qui est fixé par Marie pour son projet d'écriture, soit l'objectif de corriger ses textes.

5.1.2 Les outils de correction

Contrairement à l'écriture des textes, Marie semble connaître plusieurs moyens parmi lesquels elle peut choisir lorsqu'elle corrige ses textes. De plus, Marie démontre une certaine expérience et un certain niveau de maîtrise des moyens qu'elle a utilisés pour corriger ses textes dans son projet d'écriture sur les souvenirs et les frustrations. Cependant, nous remarquons que l'objectif en lien avec la correction des textes est général et qu'il n'est pas détaillé dans la planification de Marie qui figure dans son carnet de projet.

Pour se corriger, Marie utilise un code de correction qui lui permet de réviser son texte en s'assurant que chacune des phrases commence par une lettre majuscule et se termine par un point. Pour l'orthographe, Marie place un point d'interrogation au-dessus d'un mot qu'elle souhaite chercher dans le dictionnaire Eurêka si elle doute de son orthographe. Selon l'enseignante de Marie, le code de correction et l'utilisation du dictionnaire Eurêka sont des moyens de correction qui ont été enseignés à Marie lors de son atelier de français l'année précédant son projet d'écriture. Donc, Marie connaît des moyens pour corriger son texte et elle a déjà eu l'occasion de les utiliser avant son projet d'écriture.

Aussi, pour l'utilisation du dictionnaire Eurêka, Marie a plusieurs moyens de fonctionner et elle semble avoir l'occasion de choisir le moyen qui fonctionne le mieux pour elle selon les difficultés qu'elle rencontre lorsqu'elle corrige un texte. Lorsque nous l'avons rencontrée lors de son dernier entretien, (E-3) elle nous explique qu'elle fait parfois appel à une amie pour l'aider à corriger ses textes. Marie explique que son amie lui indique les mots qui ne sont pas orthographiés correctement dans son texte. De plus, elle ajoute que cette même amie l'aide parfois à trouver le mot qu'elle cherche dans le dictionnaire Eurêka, puisqu'il y a beaucoup de mots dans le dictionnaire et qu'il est parfois difficile de trouver le bon. Marie précise qu'elle doit faire appel à cette amie lorsqu'elle ne trouve pas le mot dans le dictionnaire Eurêka, puisqu'elle se décourage lorsqu'elle doit chercher le même mot pendant trop longtemps.

Ensuite, lors de la révision de son texte, l'orthopédagogue questionne Marie afin qu'elle soit en mesure d'y ajouter des détails afin qu'il soit plus précis. Le fait de partir du travail que Marie a déjà fait et de lui poser des questions dans le but qu'elle améliore son texte lui donne l'occasion de repenser à ce qu'elle souhaite raconter en choisissant les détails qu'elle souhaite ajouter. En lui posant des questions, l'orthopédagogue guide l'élève dans sa démarche de révision et l'invite à réfléchir aux détails qui sont importants à ajouter afin que son texte soit précis et facile à comprendre pour la personne qui le lira. Nous remarquons que le questionnement qui est utilisé pour inviter Marie à ajouter des précisions dans son texte est beaucoup moins directif que l'application de la méthode d'écriture. À ce propos, le fait de guider les élèves plutôt que de les diriger pendant leur activité serait une manière efficace de soutenir l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes (Perry et Drummond, 2002).

Donc, lorsque Marie mobilise ses connaissances pour corriger un texte, l'objectif général de correction est segmenté en trois objectifs spécifiques : vérifier la grammaticalité de ses phrases (majuscules et points), vérifier les mots qui soulèvent une incertitude au niveau de l'orthographe (avec le dictionnaire Eurêka et son amie au besoin) et ajouter des précisions dans le but d'assurer la cohérence du texte (à la suite de la discussion avec l'orthopédagogue). Les trois objectifs spécifiques ne figurent pas dans la planification que Marie élabore dans son carnet de projet. Cependant, l'enseignante et l'orthopédagogue nomment ces trois objectifs spécifiques qui précisent les attentes qu'elles ont envers Marie concernant la correction de ses textes lorsque nous les avons rencontrées pour leur entretien respectif. Elles précisent que ces objectifs spécifiques sont en fonction des capacités de Marie. Nous aurons l'occasion de revenir sur la manière dont l'orthopédagogue et l'enseignante ajustent leurs attentes en lien avec les objectifs que Marie se fixe dans la prochaine section.

Pour résumer, le projet de Marie lui permet de choisir ce qu'elle souhaite raconter dans son cahier d'écriture, mais les objectifs qu'elle se fixe pour y arriver sont assez généraux. Les objectifs généraux sont segmentés en objectifs spécifiques avec la méthode d'écriture en quatre temps et les attentes qu'ont l'orthopédagogue et l'enseignante envers Marie qui utilise des outils qu'elle connaît pour procéder à la correction de ses textes. Les objectifs spécifiques qui viennent préciser les objectifs généraux ne sont pas détaillés dans la planification que Marie a faite pour son projet. Ceci nous amène à penser que le projet de Marie ne peut peut-être pas être considéré comme une activité complexe au sens où l'entendent certains auteurs qui ont mené des études dans ce domaine (Cosnefroy et Jézégou, 2013; Perry et Drummond, 2002). Toutefois, nous reconnaissons que le projet d'écriture a pu servir à mettre en place des moyens qui permettent à Marie de connaître les étapes à entreprendre pour écrire et corriger un texte court.

Tel que mentionné, l'orthopédagogue et l'enseignante contribuent à préciser les objectifs que Marie se fixe pour son projet d'écriture. En précisant les objectifs, elles spécifient leurs attentes envers Marie qui doit écrire et corriger des textes. Les attentes de l'orthopédagogue et de l'enseignante sont adaptées pour permettre à Marie d'atteindre ses objectifs en fonction de ce que Marie connaît et de ses habiletés à écrire et corriger des textes. La manière dont est adapté le projet de Marie constitue notre objet de discussion dans la prochaine section.

5.2 Le projet adapté en fonction des besoins de l'élève et de ses objectifs

L'enseignante et l'orthopédagogue travaillent avec Marie depuis plusieurs années, ce qui fait en sorte qu'elles connaissent bien ses besoins au niveau de l'écriture. Afin de soutenir l'élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources dans l'atteinte de ses objectifs pour son projet d'écriture, l'enseignante et l'orthopédagogue mettent en place des moyens qui permettent de spécifier les objectifs généraux qui sont fixés par Marie. À ce propos, dans un document qui a pour titre *Les difficultés d'apprentissage à l'école, cadre de référence pour guider l'intervention*, (Ministère de l'Éducation, 2003) il est mentionné que les moyens qui sont mis en place pour les élèves ayant des difficultés à l'école favorisent la réussite éducative. De cette manière, l'orthopédagogue et l'enseignante travaillent en collaboration et elles se servent du projet de Marie pour faire leurs interventions et mettre en place des moyens pour la soutenir afin qu'elle s'améliore dans sa compétence à écrire.

Les attentes de l'orthopédagogue et de l'enseignante envers Marie pour son projet d'écriture tiennent compte de ses connaissances et de ses capacités à écrire et à corriger des textes. D'ailleurs, les élèves qui ont la possibilité d'utiliser leurs connaissances antérieures dans une activité seraient plus enclins à apprendre de manière autorégulée (Miller et Brickman, 2004). Pour le projet de Marie, les attentes permettent de préciser des objectifs spécifiques qui sont réalistes et atteignables pour elle en plus de lui donner un défi motivant contribuant à sa progression en écriture. Les attentes qui respectent le rythme d'apprentissage d'un élève et qui tiennent compte de ses forces et de ses intérêts peuvent aider certains élèves qui rencontrent des difficultés à l'école en plus d'avoir un impact sur leur motivation à apprendre (Ministère de l'Éducation, 2003). Nous aurons l'occasion de revenir sur la dimension de la motivation dans la prochaine section.

Lorsque nous rencontrons l'enseignante de Marie en entretien, elle nous dit que son élève a atteint les objectifs de son projet, soit écrire et corriger des textes courts qui racontent des souvenirs et des frustrations. L'enseignante nous explique que Marie a énormément progressé en écriture depuis le début de son projet. Elle ajoute que tout le travail qui a été fait dans le cadre de son projet d'écriture justifie qu'on reconnaisse que Marie a atteint ses objectifs. En acceptant que « la démarche est plus importante que le contenu » (RÉPAQ, 2008, p. 15) du projet de Marie, son enseignante considère qu'elle a atteint les objectifs qu'elle s'est fixés pour son projet pour deux raisons. Tout d'abord, parce qu'elle arrive à appliquer la démarche d'écriture qui lui permet de

composer des textes courts. Ensuite, parce qu'elle démontre certaines habiletés pour corriger ses textes par elle-même.

En plus des objectifs généraux que Marie inscrit dans son carnet de projet et des objectifs qui sont spécifiés par l'enseignante et l'orthopédagogue, nous pensons que Marie poursuit l'objectif personnel de communiquer à l'écrit ses souvenirs et ses frustrations. En effet, lorsque Marie explore des idées de projet, elle considère la possibilité d'écrire un livre sur sa vie, mais décide de laisser cette possibilité de côté puisque ce serait trop long. Aussi, au moment où nous rencontrons Marie après qu'elle a eu l'occasion d'écrire plusieurs textes, elle nous explique que le fait d'écrire une frustration dans son cahier lui permet de se sentir mieux après. Pour Marie, le projet d'écriture semble être un moyen de communiquer ses frustrations et ceci pourrait l'aider à gérer ses émotions associées aux frustrations qu'elle raconte. Contrairement aux objectifs qui concernent la rédaction et la correction de ses textes, l'objectif personnel de communiquer des souvenirs et des frustrations n'est pas émis par les adultes de l'école. Toutefois, nous pouvons dire que Marie a atteint son objectif personnel de communiquer des événements de sa vie en plus des objectifs concernant l'écriture et la correction des textes qui sont précisés par l'enseignante et l'orthopédagogue.

Afin de mieux comprendre comment un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources arrive à mener un projet à terme tel qu'exigé à l'école alternative, nous précisons en quoi le projet d'écriture a été adapté pour que Marie puisse atteindre ses objectifs.

5.2.1 Les critères pour atteindre l'objectif en lien avec l'écriture des textes

Lorsque nous rencontrons l'enseignante de Marie en entretien, elle nous explique que son élève n'était pas capable de composer des textes lorsqu'elle a planifié son projet. L'enseignante précise que Marie n'était pas en mesure de rassembler ses idées pour les structurer et produire un texte. En effet, il arrive parfois que les élèves qui ont des difficultés à organiser des informations pour produire un texte doivent se donner des moyens pour réduire leur surcharge cognitive qui peut affecter leur mémoire de travail (Sundeen, 2014). Devant cette situation, l'enseignante mentionne qu'elle souhaite que Marie arrive à « dégager le maximum de sa tête pour se concentrer sur son objectif d'écriture » (E-4). En effet, concentrer son énergie sur l'objectif à atteindre plutôt que sur ce qui cause la difficulté chez l'élève à risque serait une bonne intervention pour favoriser sa réussite scolaire (Ministère de l'Éducation, 2003). Afin que Marie puisse se concentrer sur ses

objectifs spécifiques d'écriture, une démarche d'écriture se met en place avec la collaboration de l'orthopédagogue.

L'orthopédagogue travaille avec Marie deux fois par semaine sur son projet d'écriture. Une fois par semaine, Marie travaille toute seule avec l'orthopédagogue dans son bureau. Pour l'autre séance de travail, l'orthopédagogue va dans la classe de Marie pour la soutenir dans son projet. Lorsque l'orthopédagogue travaille dans la classe de Marie, elle soutient deux autres élèves qui travaillent eux aussi sur un projet personnel. Puisque l'orthopédagogue doit soutenir trois projets différents lorsqu'elle travaille dans la classe, elle nous explique en entretien qu'elle avait la volonté de rendre Marie plus autonome dans l'utilisation de la démarche d'écriture. Ainsi, en utilisant le procédurier, elle pouvait clarifier avec Marie le travail à faire pour sa période et la laisser faire ce qu'elle était capable de faire toute seule. Pendant ce temps, l'orthopédagogue pouvait soutenir les autres élèves pour qui elle était présente dans la classe. Comme Marie a besoin d'aide pour écrire et utiliser le procédurier de manière efficace, nous jugeons qu'elle n'est pas en mesure d'interpréter les exigences de l'activité pour s'engager dans son projet tel qu'entendu par Cartier et Butler (2016). Toutefois, en ayant un temps où elle est seule avec l'orthopédagogue qui l'aide à noter les prochaines étapes à entreprendre pour avancer dans son projet, Marie semble capable de travailler certains petits bouts de son projet sans avoir besoin constamment d'un adulte à ses côtés.

L'orthopédagogue nous explique aussi qu'elle s'attendait à ce que Marie développe la capacité d'utiliser la démarche d'écriture même si elle est toute seule. C'est pourquoi elle a travaillé la même démarche plusieurs fois avec Marie. Le but poursuivi par l'orthopédagogue est de développer chez Marie une certaine autonomie lorsqu'elle travaille à l'écriture de ses souvenirs et de ses frustrations. L'orthopédagogue ajoute que le fait d'avoir maîtrisé la démarche d'écriture et d'avoir gagné en autonomie depuis le début de son projet semble avoir permis à Marie de développer de la confiance en elle. Selon Mergendoller et Thomas, (2001) le fait de laisser une certaine autonomie à l'élève pourrait lui permettre de s'approprier son projet en développant une perception de contrôle sur son apprentissage. Nous aborderons plus en détail l'aspect émotionnel comme facteur ayant influencé le travail de Marie dans la prochaine section.

Donc, l'objectif général qui est fixé par Marie concernant l'écriture de ses textes est spécifié avec la démarche d'écriture. Les objectifs spécifiques poursuivis par la démarche d'écriture permettent de nommer les critères sur lesquels l'enseignante se base pour décider si Marie a atteint son objectif

d'écriture pour son projet. Les trois critères qui permettent de dire si Marie a atteint son objectif d'écriture pour son projet sont : raconter à l'oral ce qu'elle souhaite raconter dans son cahier, écrire ses mots-clés et composer les phrases à partir des mots-clés pour former son texte. Comme Marie arrive à utiliser la démarche d'écriture en ayant moins besoin de soutien, l'enseignante considère que Marie atteint l'objectif d'écrire des souvenirs et des frustrations.

Marie se fixe un deuxième objectif pour son projet; celui de corriger les textes qu'elle écrit. L'enseignante nous explique lors de l'entretien que nous avons mené avec elle qu'elle n'exige pas que chacun des textes qui sont composés par Marie soit parfait. Au contraire, elle précise à Marie ce qui doit être fait pour la révision et la correction. Nous examinons maintenant les critères qui permettent à l'enseignante de Marie de dire qu'elle considère que son élève a atteint son objectif de corriger ses textes dans son cahier d'écriture.

5.2.2 Les critères pour atteindre l'objectif en lien avec la correction des textes

Afin de préciser leurs attentes pour l'objectif de corriger des textes en trois objectifs spécifiques, l'enseignante et l'orthopédagogue invitent Marie à utiliser des outils qu'elle connaît : le code de correction et le dictionnaire Eurêka.

Pour commencer, le code de correction permet à Marie d'identifier les majuscules au début de chacune des phrases et le point à la fin. Lorsque nous avons rencontré l'enseignante de Marie, elle nous mentionne que Marie arrive à corriger la ponctuation en début et en fin de phrase, mais qu'elle doit maintenant travailler les notions grammaticales entourant le groupe du nom afin d'être capable de faire les accords nécessaires. L'orthopédagogue s'est aussi servi du projet de Marie pour lui faire travailler les accords dans le groupe du nom lorsque les textes qu'elle composait le permettaient. Dans cette situation, Marie est exposée à de nouvelles notions grammaticales grâce à son projet. Comme cette nouvelle notion n'est pas encore maîtrisée par Marie, l'enseignante et l'orthopédagogue choisissent de ne pas exiger que Marie fasse les accords dans le groupe du nom. Le fait de fixer des objectifs spécifiques qui sont réalistes et qui peuvent être ajustés s'ils deviennent trop faciles, l'élève pourrait s'engager plus facilement dans un processus d'apprentissage autorégulé (Miller et Brickman, 2004). Or, au moment de la collecte de données, la partie du code de correction qui était maîtrisé par Marie concernait seulement la ponctuation en début et en fin de phrase. Les lettres majuscules en début de phrases et les points qui sont encerclés

par Marie indiquent à l'enseignante que son élève a fait la révision de cet aspect grammatical lorsqu'elle a corrigé son texte.

Ensuite, Marie utilise le dictionnaire Eurêka pour vérifier l'orthographe des mots qu'elle a elle-même identifiés ou qui ont été identifiés par son amie, son enseignante ou l'orthopédaogogue. La personne qui identifie un mot qui doit être cherché dans le dictionnaire Eurêka inscrit un point d'interrogation au-dessus du mot. Lorsque Marie a trouvé le mot dans le dictionnaire, elle doit corriger le mot dans son texte et transformer le point d'interrogation en cœur pour indiquer que la correction est effectuée. Les mots qui sont identifiés par un cœur et qui sont orthographiés correctement permettent à l'enseignante de dire que Marie est capable de corriger l'orthographe de certains mots en utilisant le dictionnaire Eurêka.

Afin que Marie ajoute des détails dans ses textes, l'orthopédaogogue la questionne sur ce qu'elle a écrit en lui demandant des précisions sur certains aspects de son texte. Par exemple, lorsque Marie raconte dans son cahier d'écriture pour les souvenirs qu'elle a cuisiné une recette avec sa grand-mère, l'orthopédaogogue lui demande ce qu'elle a cuisiné afin qu'elle puisse ajouter cette précision à son texte. Pour cet aspect de la correction, Marie a besoin que l'orthopédaogogue la questionne afin qu'elle soit en mesure d'ajouter des détails en nombre suffisant pour que son texte soit complet. En effet, la pratique guidée et le support individualisé pour soutenir l'enseignement des stratégies peuvent favoriser la réussite des élèves (Anderson et al., 2008). En guidant Marie dans la révision de son texte et en lui enseignant les questions qu'elle doit se poser afin de s'assurer que son texte est complet, Marie pourra peut-être faire ses corrections toute seule lors d'un prochain projet d'écriture. L'enseignante nous dit en entretien que Marie écrit des phrases plus étoffées qu'au début de son projet et elle semble satisfaite de son progrès par rapport à cet aspect de la correction des textes.

Bref, les critères qui sont ciblés pour la correction des textes et qui permettent de dire que Marie a atteint son objectif de correction sont : utiliser le code de correction pour la ponctuation en début et en fin de phrase, corriger l'orthographe de quelques mots par elle-même en utilisant le dictionnaire Eurêka et ajouter des détails à son texte à la suite de la discussion avec l'orthopédaogogue. Considérant ces critères, l'enseignante et l'orthopédaogogue considèrent que Marie a atteint ses objectifs pour son projet d'écriture sur les souvenirs et les frustrations. Tel que mentionné par l'enseignante de Marie, il y a encore des aspects à travailler au niveau de l'objectif

d'écriture. Toutefois, ces aspects (les accords dans le groupe du nom et éventuellement la conjugaison des verbes) pourront être travaillés dans un autre projet d'écriture.

Il ressort de tout ceci que l'enseignante et l'orthopédagogue ont précisé les objectifs généraux qui ont été fixés en début de projet par leur élève avec la démarche d'écriture, les outils de correction et les discussions avec Marie afin qu'elle soit en mesure d'ajouter des détails pertinents à ses textes. Les objectifs spécifiques permettent à Marie de planifier et d'organiser son travail pour écrire et corriger ses textes. Les objectifs spécifiques servent de critères pour déterminer si Marie a atteint les objectifs de son projet. Les critères sont établis en fonction des capacités de Marie, c'est-à-dire que les critères constituent un défi réaliste pour Marie.

Dans la section qui suit, nous revenons sur les moyens qui ont été mis en place et nous parlons des ajustements qui ont été faits par l'enseignante de Marie et l'orthopédagogue afin que les critères que nous venons d'exposer demeurent un défi réaliste pour Marie pendant toute la durée de son projet.

5.3 Les moyens mis en œuvre par l'enseignante et l'orthopédagogue en lien avec l'autorégulation des tâches et des ressources de l'élève dans le projet

Au début de son projet, Marie choisit le sujet sur lequel elle veut travailler et elle se fixe des objectifs à atteindre. Dans le cadre de son projet, c'est son enseignante et l'orthopédagogue qui sont responsables de guider Marie vers l'atteinte de ses objectifs. Les élèves qui autorégulent leur apprentissage sont conscients de leurs forces et de leurs difficultés, ce qui leur permet de se fixer des objectifs réalistes afin de s'engager efficacement dans une tâche en contrôlant leur comportement et en s'ajustant au besoin pour maintenir leur motivation (Zimmerman, 2002). Les objectifs de Marie sont vagues et ils ne lui permettent pas de faire une planification détaillée de la manière dont elle va s'y prendre pour écrire et corriger ses textes. Selon son enseignante, Marie n'est pas consciente des difficultés qu'elle a en écriture. Lorsque nous rencontrons Marie en entretien, elle nous explique qu'écrire pour elle c'est difficile, sans toutefois être en mesure de préciser ce qu'elle trouve difficile dans l'écriture. Marie, qui ne semble pas consciente de ses défis en écriture, a besoin de soutien pour fixer des objectifs spécifiques et planifier les étapes de son projet d'écriture.

En instaurant une démarche d'écriture et en invitant Marie à utiliser des outils qu'elle connaît pour se corriger, l'enseignante et l'orthopédagogue amènent leur élève à structurer son travail. La structure qui permet à Marie de planifier les étapes à entreprendre pour écrire et corriger ses textes est en place pendant les mois où elle travaille à son projet d'écriture. Afin qu'elle soit efficace pour Marie, la structure mise en place doit être combinée à des moyens qui sont instaurés par son enseignante et l'orthopédagogue. Ainsi, la structure de travail combinée aux moyens mis en place semble permettre à Marie de surmonter certaines difficultés à autoréguler des tâches et des ressources afin qu'elle mène à terme son projet d'écriture sur les souvenirs et les frustrations.

Les moyens qui sont combinés à la structure de travail mise en place pour Marie sont en lien avec le soutien qu'elle a reçu ainsi que les interventions qui ont été faites auprès d'elle. Nous expliquons en quoi le soutien offert à Marie ainsi que les interventions qui ont été faites par son enseignante et l'orthopédagogue semblent avoir influencé l'atteinte des objectifs pour le projet d'écriture en lui permettant d'utiliser la démarche d'écriture ainsi que les outils pour corriger ses textes. Plus précisément, nous expliquons en quoi la structure de travail qui est soutenue par l'enseignante et l'orthopédagogue semble avoir permis à Marie de surmonter certaines difficultés à autoréguler des tâches et des ressources lors de son projet d'écriture.

5.3.1 Le soutien offert à l'élève pour l'application d'une démarche d'écriture et de correction

Lorsque Marie a débuté son projet d'écriture, son enseignante nous explique qu'il était impossible pour son élève de rassembler ses idées pour les organiser de manière à composer un texte. Afin de permettre à Marie de mettre de l'avant ses idées pour composer un texte qui raconte un souvenir ou une frustration qu'elle a vécus, l'orthopédagogue met en place la démarche d'écriture. Selon Zimmerman, (2002) l'élève qui autorégule son apprentissage travaille de manière proactive et organise son travail en fonction de ses objectifs. Dans le cas de Marie, son travail semble s'organiser selon la démarche d'écriture qui est proposée par l'orthopédagogue. Ainsi, Marie n'a pas l'occasion de faire preuve de proactivité puisqu'elle réagit à l'enseignement de la démarche d'écriture par l'orthopédagogue. Or, la démarche d'écriture est un outil qui semble permettre à Marie de mieux planifier les étapes à entreprendre pour écrire ses textes. Toutefois, nous observons que Marie a besoin d'être accompagnée pour utiliser l'outil de manière efficace, surtout au début de son projet.

En suivant la démarche d'écriture, Marie commence par raconter à l'oral l'événement qu'elle souhaite écrire. Elle est soutenue par l'orthopédagogue qui l'écoute raconter le souvenir ou la frustration qu'elle désire écrire dans son cahier d'écriture. Puisque l'orthopédagogue écoute ce que Marie lui raconte, il devient plus facile de l'aider à organiser ses idées principales et dégager les mots-clés qui seront nécessaires pour appliquer la suite de la démarche d'écriture. Raconter à l'oral ce qu'elle souhaite écrire pour dégager les mots-clés qui découlent des idées principales semble permettre à Marie de planifier le contenu de son texte. Selon Cartier, (2008) un élève qui autorégule son apprentissage est en mesure d'utiliser des stratégies de planification pour choisir les actions à prioriser et les ressources qui sont utiles pour réaliser une tâche. En appliquant la démarche d'écriture, Marie n'a pas à choisir les actions à prioriser puisque les actions sont déterminées par la démarche qu'elle applique. Parfois, lorsque Marie raconte l'événement qu'elle souhaite écrire dans son cahier, elle utilise le iPad pour s'enregistrer. Cet outil technologique semble permettre à Marie de rassembler ses idées afin d'en dégager les mots-clés puisqu'elle a la possibilité de réécouter ce qu'elle a enregistré autant de fois que nécessaire. Marie semble utiliser le iPad seulement lorsque l'orthopédagogue n'est pas disponible. Éventuellement, si Marie pouvait choisir d'utiliser le iPad pour s'enregistrer ou si elle avait l'opportunité de raconter l'événement qu'elle souhaite écrire à une personne de son choix, elle aurait l'occasion de mettre en application des stratégies de planification tel qu'expliqué par Cartier (2008).

Ensuite, en ce qui concerne l'écriture des mots-clés, Marie est soutenue par l'orthopédagogue qui l'amène à dégager les mots qui résument ce qu'elle souhaite raconter. Pour aider Marie à extraire les mots-clés qui servent à composer les phrases de son texte, l'orthopédagogue questionne Marie à partir de ce qu'elle lui a raconté à l'oral. L'orthopédagogue explique que les mots-clés aident Marie à ne pas oublier ce qu'elle a raconté à l'oral avant de le transposer à l'écrit. Marie est capable d'expliquer en détail ce qu'est un mot-clé et elle est en mesure de préciser que les mots-clés l'aident à ne pas oublier ce qu'elle veut écrire en plus de lui éviter de faire des fautes puisque l'orthopédagogue l'aide à corriger ses mots-clés avant qu'elle commence à rédiger son texte. Ainsi, Marie comprend à quoi servent les mots-clés et elle les utilise en voulant atteindre son objectif d'écriture. En étant consciente que les mots-clés peuvent l'aider à écrire ses textes, Marie pourrait s'investir davantage et fournir les efforts nécessaires pour trouver les mots-clés. En effet, lorsqu'un élève est capable d'anticiper la satisfaction provoquée par l'atteinte d'un objectif, il pourrait être motivé davantage à fournir des efforts soutenus (Miller et Brickman, 2004) pour utiliser des outils

qui sont mis à sa disposition. Les mots-clés servent de base pour Marie lorsque vient le temps de composer des phrases, mais elle a besoin que l'orthopédagogue la questionne et l'aide à dégager les mots-clés afin qu'elle puisse les noter dans son cahier d'écriture ou sur un bout de papier. Puisque les mots-clés sont écrits, Marie peut les consulter autant de fois qu'elle en a besoin lorsqu'elle est rendue à l'étape de composer ses phrases.

Lorsque Marie commence à composer ses phrases à partir des mots-clés qu'elle a identifiés avec l'aide de l'orthopédagogue, elle semble avoir besoin qu'un adulte soit près d'elle afin de la ramener au travail, car Marie se laisse parfois déconcentrer par ce qui se passe autour d'elle. L'enseignante de Marie précise qu'elle est capable de penser à une phrase qu'elle souhaite écrire à partir d'un mot-clé qui a été identifié, mais qu'il est plus difficile pour cette élève d'écrire la phrase qu'elle a en tête dans son cahier. Donc, ce qui semble causer une difficulté pour Marie à cette étape, c'est de mettre sur papier une phrase qu'elle a en tête. La difficulté de Marie vient peut-être du fait qu'elle doit « gérer simultanément plusieurs habiletés de haut niveau nécessaires à la mise en œuvre des différentes stratégies rédactionnelles » et qu'il lui semble parfois difficile « d'avoir une planification efficace » (Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur, 2017, p. 34) des actions à entreprendre pour écrire l'événement qu'elle souhaite raconter. Afin que Marie puisse écrire ses phrases, son enseignante ou l'orthopédagogue restent près d'elle et l'encouragent. Éventuellement, Marie pourra peut-être avoir accès à un ordinateur afin de la soutenir pour écrire les phrases qu'elle a en tête, puisqu'une démarche est entamée par son enseignante qui souhaite que son élève se familiarise avec les différentes fonctions du logiciel WordQ avant de débiter ses études au secondaire.

Avec la démarche d'écriture, le soutien est offert à Marie par son enseignante et l'orthopédagogue qui la dirigent à travers les étapes pour composer ses textes. La démarche d'écriture est instaurée pour le projet par l'orthopédagogue. Afin que la démarche d'écriture soit utilisée efficacement par Marie, elle doit être prise en charge par un adulte. Marie ne semble pas demander d'aide pour mettre en application la démarche d'écriture, mais son enseignante et l'orthopédagogue sont tout de même présentes à chacune des étapes de la démarche. Marie semble associer l'atteinte de son objectif d'écriture avec le fait que l'orthopédagogue et son enseignante ont travaillé près d'elle et qu'elles l'ont encouragée. Marie semble avoir mémorisé la démarche d'écriture lorsque nous la rencontrons en entretien et elle explique à quoi servent les mots-clés. Elle parle aussi de l'aide

qu'elle a reçue, mais ne parle jamais des efforts qu'elle a déployés pour réussir à écrire ses textes. Ceci pourrait nous porter à croire que Marie a une faible « perception de la contrôlabilité de la tâche » (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 23) d'écriture parce qu'elle semble associer la réussite de son projet à l'aide qu'elle a reçue et à la structure qui a été mise en place pour l'écriture de ses textes sans toutefois parler de son implication personnelle dans le projet. Sachant que les élèves qui autorégulent leur apprentissage attribuent leur réussite à des facteurs qu'ils peuvent contrôler (les efforts et les stratégies), (Perry et Drummond, 2002) il pourrait être pertinent de faire un retour avec Marie sur son implication dans son projet en soulignant les efforts qu'elle a faits ainsi que les stratégies qui ont été efficaces pour elle.

Après que Marie a écrit son texte, elle doit le corriger selon les objectifs qui sont précisés par son enseignante et l'orthopédagogue (utiliser le code de correction pour la ponctuation en début et en fin de phrase, corriger l'orthographe de quelques mots en utilisant le dictionnaire Eurêka et ajouter des détails à son texte). Contrairement à la démarche d'écriture, les outils qui sont utilisés (le code de correction et le dictionnaire Eurêka) pour corriger ses textes sont des outils que Marie connaît et qu'elle a déjà utilisés à plusieurs reprises dans des contextes différents du projet d'écriture. Ainsi, Marie maîtrise l'utilisation de ses outils de correction et elle les utilise pour corriger ses textes selon les attentes de son enseignante. Ceci pourrait expliquer le fait que Marie semble avoir moins besoin d'aide pour corriger ses textes que pour les écrire. Selon Cartier (2008), un élève qui a intégré les étapes d'une démarche et qui est en mesure d'appliquer une procédure qui a été mémorisée utilise des stratégies de procéduralisation et des stratégies de composition. Les stratégies de procéduralisation et les stratégies de composition sont des stratégies cognitives (Cartier, 2008) qui peuvent être utilisées chez les élèves qui autorégulent leur apprentissage lors d'une activité d'écriture (Taft et Mason, 2010). Selon l'enseignante de Marie, son élève connaît bien les sons et ceci lui permet d'utiliser le dictionnaire Eurêka. En plus de maîtriser l'utilisation du dictionnaire, elle a développé l'habitude de relire ses textes pour repérer les mots qu'elle souhaite chercher dans le dictionnaire en plus de la ponctuation à vérifier en début et en fin de phrase.

Au sujet du code de correction, Marie semble avoir intégré le fonctionnement de l'outil parce qu'elle n'a pas besoin de rappel ou de soutien pour encrer les majuscules en début de phrase et les points en fin de phrase. Marie connaît l'outil qui lui permet de corriger la ponctuation dans ses

textes et elle utilise cet outil de manière autonome. Toutefois, Marie ne parle pas du code de correction comme étant un outil qui l'a aidée à corriger ses textes dans son autoévaluation ou lors des entretiens que nous avons menés auprès d'elle.

Pour l'utilisation du dictionnaire Eurêka, l'enseignante de Marie nous explique que son élève est habile pour utiliser le dictionnaire pour corriger l'orthographe de certains mots parce qu'elle connaît bien ses sons et parce qu'elle s'est pratiquée à utiliser cet outil à plusieurs reprises. Marie nous parle du dictionnaire Eurêka comme étant utile à la correction. Contrairement aux autres outils de correction, Marie nous parle d'une stratégie qu'elle utilise à l'occasion lorsqu'elle ne trouve pas un mot dans le dictionnaire. En effet, Marie nous mentionne qu'elle peut aller voir une camarade de classe lorsqu'elle ne trouve pas un mot dans le dictionnaire et que ceci l'aide vraiment lorsqu'elle est en train de se décourager. Dans ce cas particulier, Marie semble être en mesure de prendre le contrôle de sa démarche de correction en prenant un temps d'arrêt lorsqu'elle rencontre une difficulté pour aller chercher de l'aide. Les stratégies de contrôle sont des stratégies d'autorégulation (Cartier, 2008) qui, dans le cas de Marie, semblent l'aider à gérer son travail de correction pour avancer dans son projet. Marie nous donne un exemple où sa camarade de classe l'a aidée à trouver un mot dans le dictionnaire alors qu'elle cherchait dans la bonne page, mais qu'il y avait tellement de mots qu'elle n'arrivait pas à trouver le mot lorsqu'elle cherchait toute seule. En allant chercher de l'aide pour gérer son outil de correction, Marie peut « se créer un milieu et un climat propices au travail », (Cartier, 2008, p. 20) c'est-à-dire qu'elle « choisit le contexte qui est le plus favorable » (Cartier, 2008, p. 20) pour atteindre les objectifs spécifiques de correction qui sont fixés par son enseignante et l'orthopédagogue.

Le moment où Marie semble avoir besoin de soutien pour la correction de ses textes, c'est lorsqu'elle doit ajouter des détails qui permettent de préciser certains aspects de ses compositions pour en faciliter la compréhension. En effet, c'est l'orthopédagogue qui guide Marie en lui posant des questions pour qu'elle soit en mesure de se souvenir de certains détails de l'événement qu'elle raconte dans son cahier d'écriture. Selon Cartier et Butler, (2016) le soutien à l'apprentissage autorégulé dans les activités complexes fait partie du contexte de classe qui influence le travail et l'apprentissage des élèves. Dans le cas de Marie, le soutien qu'elle reçoit pour être en mesure d'ajouter des détails à ses textes lui est offert après qu'elle a terminé de corriger l'orthographe et la ponctuation en début et en fin de phrases dans un texte. Le soutien lui est offert par

l'orthopédagogue qui interagit avec Marie en lui posant des questions pour l'aider à penser à l'événement qu'elle a raconté dans son texte afin de se souvenir de certains détails pertinents qui pourraient être ajoutés à son texte. Marie ne parle pas des moments où elle a travaillé avec l'orthopédagogue pour ajuster ses textes en ajoutant des détails. Toutefois, l'orthopédagogue et l'enseignante de Marie ont remarqué que Marie raconte et écrit maintenant ses textes en y mettant plus de détails avant même d'être questionnée à ce sujet. Lors d'une prochaine activité d'écriture, il faudrait voir si Marie a développé l'habileté de se questionner et de repenser aux informations écrites dans son texte afin d'être en mesure de juger si son texte est complet ou s'il nécessite l'ajout de certaines informations pour faciliter la compréhension du message.

Pour résumer, Marie arrive à écrire et corriger ses textes avec les moyens qui sont mis en place pour elle parce qu'elle reçoit du soutien. En ce qui concerne l'écriture, Marie reçoit du soutien direct de l'orthopédagogue qui l'écoute raconter ce qu'elle souhaite écrire et qui la dirige dans l'application de la démarche d'écriture en étant présente à ses côtés. La démarche d'écriture répond au besoin de développer une façon de faire qui permet à Marie d'écrire des textes qui racontent des événements qu'elle a vécus. Pour la correction de ses textes, Marie utilise des outils qu'elle connaît et ceci pourrait être la raison pour laquelle elle semble avoir moins besoin de soutien afin d'être en mesure d'atteindre les buts précis concernant la correction de ses textes. À l'occasion, Marie demande à une copine de l'aider à chercher des mots dans le dictionnaire Eurêka sachant qu'elle va se décourager si elle doit chercher trop longtemps. Les objectifs qui sont spécifiés par l'orthopédagogue et l'enseignante permettent à Marie de planifier les étapes nécessaires à la rédaction d'un texte, d'utiliser une démarche qu'elle connaît pour réviser ses textes en plus des outils qu'elle maîtrise pour la correction. Plus précisément, les objectifs spécifiques permettent à Marie de se concentrer sur la planification du texte, la révision et la correction. Ceci pourrait permettre à Marie de s'améliorer dans sa compétence à écrire puisque quand « les élèves rencontrent des difficultés en écriture, il est recommandé de centrer l'enseignement sur les stratégies rédactionnelles suivantes : la planification, la révision et la correction » (Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur, 2017, p. 34).

Il ressort de tout ceci que la structure qui est mise en place pour soutenir Marie dans son objectif d'écriture semble plus rigide que la structure qui est mise en place pour la soutenir dans son objectif de correction. En effet, la démarche d'écriture est appliquée de manière méthodique et le projet de

Marie sert à pratiquer cette démarche qui semble lui permettre de composer des textes. La démarche d'écriture laisse peu d'opportunité à Marie de faire des choix lorsqu'elle compose ses textes puisqu'elle applique une démarche proposée par l'orthopédagogue qu'elle arrive à mémoriser. En effet, lorsqu'un élève a la possibilité de faire des choix, il pourrait être davantage impliqué dans son projet puisqu'il développe une perception de contrôle sur son apprentissage (Mergendoller et Thomas, 2001). Marie semble avoir besoin d'un adulte à ses côtés pour appliquer la démarche d'écriture, ce qui n'est pas le cas pour la correction de ses textes. En effet, Marie a déjà des connaissances et de la pratique pour corriger des textes. Ceci lui permet d'utiliser des stratégies de procéduralisation et des stratégies de composition tel que présentées par Cartier (2008) lorsqu'elle doit corriger ses textes pour son projet d'écriture. En utilisant ces stratégies dans plusieurs contextes et en devenant plus habile à gérer et planifier ses tâches lors d'une activité d'écriture ainsi que les ressources humaines et matérielles mises à sa disposition, l'apprenant pourrait « s'engager cognitivement et persévérer dans les situations d'apprentissages qui lui sont proposées s'il veut autoréguler son apprentissage et performer selon les attentes » (Cartier, 2008, p. 5).

Jusqu'à présent, nous avons expliqué chacune des tâches qui sont effectuées par Marie ainsi que toutes les ressources qu'elle utilise pour écrire et corriger ses textes. Également, nous avons précisé les moyens qui sont mis en place par l'orthopédagogue et l'enseignante de Marie afin qu'elle atteigne les objectifs qu'elle s'est fixés pour son projet d'écriture. Maintenant, nous souhaitons discuter de la manière dont Marie s'engage dans son projet en mettant de l'avant sa façon de travailler et d'utiliser les ressources qui sont à sa disposition pour lui permettre d'écrire et de corriger les textes qu'elle compose dans son cahier d'écriture.

5.3.2 L'autorégulation des tâches et des ressources dans le projet d'écriture

Le projet d'écriture ne semble pas placer Marie dans une démarche de projet qui favorise l'autorégulation de l'apprentissage au sens où ce processus est défini par le modèle présenté au deuxième chapitre (Cartier et Butler, 2016). En effet, la question du projet de Marie en tant qu'activité complexe ainsi que la structure plutôt directive qui est mise en place pour Marie laissent peu de place à la mise en œuvre de stratégies ou à la métacognition de l'élève.

Toutefois, la structure ainsi que les moyens qui sont mis en place permettent parfois à Marie de surmonter certaines difficultés à autoréguler des tâches et des ressources. Tel que précisé par son enseignante, Marie commence seulement à composer des textes et tout ce qui est mis de l'avant pour l'aider est encore en phase exploratoire. Afin de mieux comprendre comment Marie a pu surmonter certaines difficultés à autoréguler des tâches et des ressources pendant son projet, nous revenons sur le travail qu'elle a accompli en expliquant comment elle a su gérer les ressources mises à sa disposition.

Pendant son projet, Marie s'est approprié la démarche d'écriture et elle l'utilise en étant de plus en plus autonome. Lorsque nous avons rencontré Marie en entretien, elle nous explique la démarche d'écriture en détail et elle nous démontre qu'elle a entièrement mémorisé cette démarche. Ainsi, Marie utilise l'outil qu'elle connaît avec l'intention d'écrire ses textes. Marie reconnaît que la démarche d'écriture l'aide à écrire ses textes, sans toutefois savoir si cette démarche demeure la plus efficace pour elle. Dans le cas de Marie, la démarche d'écriture semble l'aider à comprendre ce qu'elle a à faire pour écrire ses textes. Si on se réfère au modèle de l'apprentissage autorégulé dans les activités complexes, (Cartier et Butler, 2016) interpréter les exigences de l'activité serait une composante nécessaire à l'engagement de l'élève dans son travail. Donc, plus Marie utilise la démarche d'écriture et plus elle semble capable de prendre en charge sa tâche d'écriture en suivant chacune des étapes de la démarche, puisqu'elle connaît maintenant une façon de procéder pour écrire un texte.

La démarche d'écriture permet de contourner la difficulté de Marie à se fixer des objectifs spécifiques. En effet, au moment où Marie doit se fixer des objectifs pour son projet, elle ne semble pas être en mesure de détailler son objectif d'écriture en plusieurs objectifs spécifiques. Dans le cas de Marie, l'enseignante et l'orthopédagogue prennent la décision de fixer les objectifs spécifiques à la place de leur élève qui ne semble pas avoir assez de connaissances en écriture pour le faire elle-même. Selon le modèle de l'apprentissage autorégulé dans les activités complexes, (Cartier et Butler, 2016) l'élève qui se fixe des objectifs serait davantage engagé dans l'action et motivé à atteindre ses objectifs. En précisant les objectifs spécifiques avec la démarche d'écriture, Marie peut bénéficier d'une certaine structure qui lui permet d'écrire. Toutefois, la démarche d'écriture ne nous permet pas de déterminer si l'engagement de Marie est optimal et si elle

comprend bien les objectifs qui sont poursuivis par la démarche d'écriture puisque ces objectifs ont été fixés par d'autres personnes.

Aussi, la démarche d'écriture permet à Marie de contourner sa difficulté à planifier sa tâche d'écriture, puisque la démarche en elle-même constitue la planification des étapes à entreprendre pour atteindre son objectif. Toutefois, l'implantation de la démarche d'écriture, qui est proposée par l'orthopédagogue, n'offre pas l'opportunité à Marie de déployer des stratégies pour choisir et planifier les étapes qu'elle doit entreprendre pour écrire un texte. Les stratégies de planification de l'apprentissage sont des stratégies d'autorégulation qui permettent, entre autres, de choisir les actions à poser pour atteindre ses objectifs et ordonner les étapes à entreprendre pour y arriver (Cartier, 2008). Les stratégies de planification sont des stratégies qui sont peu utilisées par les élèves qui rencontrent des difficultés à effectuer une tâche (Malmberg et al., 2013; Mastrothanas et al., 2018). Dans le cas de Marie, nous pouvons observer la difficulté à planifier la tâche d'écriture lorsque nous analysons son carnet de projet (figure 8). La démarche d'écriture qui est proposée à Marie ne permet pas de mettre en œuvre des stratégies tel qu'abordées dans le modèle de l'apprentissage autorégulé (Cartier et Butler, 2016). Dans le cas du projet de Marie, la démarche d'écriture qui lui est proposée par l'orthopédagogue sert de planification des différentes étapes pour la tâche d'écriture.

Selon les critères en lien avec l'objectif de correction, le projet d'écriture est une occasion pour Marie de mettre en pratique des outils qu'elle connaît (le code de correction et le dictionnaire Eurêka). Marie sait qu'elle doit porter une attention particulière aux majuscules en début de phrase et aux points en fin de phrase, ce qu'elle fait avec le code de correction. Aussi, Marie doit corriger l'orthographe de quelques mots en utilisant le dictionnaire Eurêka. Contrairement à la tâche d'écriture, la tâche de correction ne doit pas respecter une démarche précise. Marie semble en contrôle de la tâche de correction et elle utilise les outils dont elle a besoin pour y arriver. Selon Cartier, (2008) un élève qui utilise des stratégies de contrôle est capable d'évaluer l'avancement de son travail selon la planification qui est établie afin de s'ajuster pour être en mesure de réaliser sa tâche. Dans le cas du projet de Marie, elle semble gérer ses outils de correction afin de réaliser sa tâche. Afin de ne pas se décourager lorsqu'elle cherche dans le dictionnaire, Marie ajuste son comportement et demande du soutien à une copine qui peut l'aider à chercher un mot afin qu'elle

ne se décourage pas. Toutefois, c'est l'orthopédagogue qui prend en charge une partie de la tâche de révision pour inciter Marie à ajouter des détails dans son texte.

Donc, le projet d'écriture permet à Marie d'explorer une démarche et d'utiliser des outils afin qu'elle soit capable d'écrire et de corriger des textes. La démarche d'écriture qui lui est proposée et les outils qu'elle utilise pour se corriger lui permettent de surmonter ses difficultés à autoréguler des tâches et des ressources afin qu'elle soit en mesure d'atteindre ses objectifs pour son projet. Grâce à la démarche d'écriture qui offre une structure de travail à Marie, elle peut s'engager dans sa tâche et composer ses textes en sachant ce qu'elle a à faire même si elle a besoin de soutien pour le faire. En utilisant des outils qu'elle connaît, Marie peut gérer en grande partie la tâche de correction en sachant qu'elle peut demander de l'aide d'une amie au besoin et qu'elle peut compter sur l'orthopédagogue qui la soutient lors de la révision finale.

Avec les moyens mis en place et le soutien qu'elle reçoit, Marie utilise la démarche d'écriture et corrige ses textes selon ce qui est attendu d'elle par son enseignante et l'orthopédagogue. La structure qui est mise en place lui permet d'avancer dans son projet en étant de plus en plus confiante. Ceci fait en sorte que Marie est maintenant capable de surmonter certaines difficultés à autoréguler des tâches et des ressources lorsqu'elle utilise des outils en étant consciente qu'ils lui permettent d'écrire et de corriger ses textes pour son projet. Maintenant que nous avons abordé les moyens mis en place qui ont aidé Marie à structurer son travail, nous nous tournons vers les facteurs qui semblent avoir eu une influence sur la capacité de Marie à autoréguler des tâches et des ressources pendant son projet d'écriture.

5.4 Les facteurs qui influencent l'autorégulation de tâches et de ressources de l'élève dans le projet d'écriture

Afin que Marie puisse atteindre ses objectifs d'écriture et de correction dans son projet sur les souvenirs et les frustrations, plusieurs moyens sont mis de l'avant. À certains moments, afin que Marie puisse avancer dans son projet, l'orthopédagogue et l'enseignante ont pris la décision de fixer des objectifs spécifiques et d'instaurer une démarche de travail qui est maintenant appliquée par Marie qui l'a parfaitement mémorisée. Ceci fait en sorte que Marie peut maintenant composer et corriger ses textes en étant plus structurée et en ayant moins besoin de soutien. Même si nous ne pouvons pas savoir si la structure mise en place est la meilleure structure pour Marie, nous

observons qu'elle lui a permis de s'engager dans son projet en déployant des efforts pour surmonter certaines difficultés à autoréguler des tâches et des ressources afin de mener à terme son projet sur les souvenirs et les frustrations.

Tel qu'illustré dans le modèle de l'apprentissage autorégulé dans les activités complexes, (Cartier et Butler, 2016) plusieurs facteurs peuvent influencer le degré d'engagement d'un élève dans la tâche sur laquelle il travaille dans le but d'atteindre ses objectifs. Dans le cas de Marie, selon les informations que nous avons récoltées lors des entretiens ainsi qu'avec son autoévaluation, nous observons que la motivation liée à son intérêt pour le projet d'écriture ainsi que sa motivation liée à l'amélioration de ses capacités pour écrire des textes est un des facteurs déterminants au niveau de l'atteinte de ses objectifs. Aussi, au moment de l'entretien où Marie nous parle de ce qui la rend fière de son projet d'écriture, nous réalisons que des facteurs émotifs ont influencé l'engagement de l'élève dans son projet d'écriture ainsi que sa capacité à utiliser des outils et des ressources pour avancer dans son projet. Finalement, le contexte de l'école alternative et la manière de vivre son projet ont aussi eu une influence sur les efforts qu'elle a déployés pour lui permettre de satisfaire aux exigences de son enseignante et de l'orthopédagogue concernant son projet d'écriture. Nous expliquons maintenant en quoi la motivation de Marie, la gestion de ses émotions face aux tâches reliées au projet d'écriture ainsi que le contexte dans lequel elle évolue a pu influencer sa manière de travailler et de surmonter certaines difficultés à autoréguler des tâches et des ressources.

5.4.1 La motivation

Lorsque nous rencontrons Marie alors qu'elle travaille à la planification de son projet, nous observons qu'elle est très enjouée par son choix d'écrire des textes qui racontent des frustrations ou des souvenirs qu'elle a vécus. Elle nous explique que c'est elle qui a choisi le sujet de son projet et que personne ne l'a inspirée dans cette décision. Le fait de partir d'événements qui lui sont réellement arrivés peut peut-être contribuer à rendre la tâche d'écriture signifiante pour Marie. Selon Cartier, (2008) un élève qui accorde de l'importance à une tâche qui lui semble signifiante et qui rejoint ces intérêts personnels est davantage motivé à s'engager dans son travail et à persévérer pour réussir. Pour Marie, le fait d'illustrer un texte qu'elle a composé après l'avoir corrigé peut servir de motivateur pour compléter sa tâche, puisque Marie nous parle de son intérêt pour le dessin lorsque nous la rencontrons en entretien pour la première fois.

La démarche d'écriture qui est appliquée avec le soutien de l'orthopédagogue semble offrir à Marie une certaine structure qui lui donne la capacité d'écrire des textes. D'un côté, la démarche d'écriture semble permettre à Marie de vivre une réussite alors qu'elle est capable d'appliquer une méthode qui lui permet d'écrire un texte, mais d'un autre côté, cette structure laisse peu de choix à Marie puisque c'est l'orthopédagogue qui définit la tâche d'écriture. La possibilité pour l'élève de faire des choix serait un facteur déterminant dans sa motivation à s'engager dans une tâche à condition que cet élève ait « la perception qu'il possède les acquis nécessaires pour effectuer ses choix » (Cartier, 2008, p. 14). En ce qui concerne le projet d'écriture, l'acte d'écrire pour raconter des événements vécus semble être une tâche qui est nouvelle pour Marie. Ainsi, la démarche d'écriture sert de méthode exploratoire pour que Marie développe des habiletés en écriture. Selon nos observations, cette méthode exploratoire ne permet pas à Marie de développer les acquis nécessaires lui offrant la possibilité d'effectuer des choix pour écrire ses textes. En revanche, Marie sait maintenant qu'elle est capable d'appliquer la démarche d'écriture pratiquement toute seule pour composer ses textes. Le fait de se sentir capable d'accomplir la tâche pourrait la motiver à s'engager dans son projet et à fournir les efforts nécessaires pour contourner certaines difficultés à autoréguler des tâches et des ressources.

En écrivant plusieurs textes courts pour son projet, Marie automatise la démarche d'écriture et ceci semble lui permettre d'écrire des textes sans avoir besoin de l'orthopédagogue. En entretien, l'orthopédagogue nous explique que Marie se montre plus impliquée dans son projet depuis qu'elle maîtrise la démarche d'écriture et qu'elle s'en sert pour écrire ses textes en étant autonome. Cartier (2008) soutient qu'un élève qui se sent capable de réussir une tâche serait davantage motivé à fournir les efforts nécessaires pour surmonter ses difficultés. Pour Marie, la démarche d'écriture semble lui donner la sensation qu'elle est capable d'écrire par elle-même et ceci peut la motiver à s'engager dans son projet. D'ailleurs, dans son autoévaluation, Marie exprime son souhait prolonger son projet pour continuer à écrire ses souvenirs et ses frustrations jusqu'à la fin de l'année scolaire. L'enseignante se réjouit de la motivation de son élève à poursuivre son projet et elle accepte la demande de Marie.

Comme l'orthopédagogue et l'enseignante précisent les objectifs généraux concernant l'écriture et la correction des textes, Marie n'a pas l'occasion de planifier les étapes à entreprendre pour réaliser son projet. Cependant, les objectifs spécifiques permettent à Marie de mieux comprendre

ce qu'elle a à faire pour écrire et corriger ses textes, en plus de préciser les critères pour atteindre ses objectifs. Dans un projet, les objectifs spécifiques qui sont difficiles, mais atteignables par l'élève seraient « à l'origine d'une satisfaction anticipée qui soutient la motivation [...] à condition que les compétences requises [pour atteindre les objectifs] soient acquises » (Cosnefroy et Jézégou, 2013, p. 3). Pour Marie, les objectifs spécifiques semblent représenter un défi qui est réaliste puisque l'orthopédagogue et l'enseignante, qui travaillent avec elle depuis plusieurs années, connaissent bien ses capacités et ses difficultés pour écrire et corriger des textes. Les objectifs spécifiques permettent aussi à Marie d'avoir une idée plus précise des exigences du projet d'écriture. Ainsi, les objectifs qui sont spécifiés par l'enseignante et l'orthopédagogue pourraient permettre à Marie d'anticiper la satisfaction d'avoir composé et corrigé son texte et cette satisfaction anticipée pourrait la motiver à appliquer chacune des étapes de la démarche d'écriture en déployant des efforts pour surmonter ses difficultés.

Donc, Marie semble trouver sa motivation à s'engager dans son projet et à fournir des efforts pour surmonter ses difficultés parce que le choix du sujet d'écriture l'intéresse et qu'elle a intégré une démarche qui lui permet d'écrire, alors qu'elle n'était pas capable avant. Selon nos observations, Marie n'a pas la capacité de se fixer des objectifs spécifiques afin de savoir comment s'y prendre pour écrire des textes. Toutefois, les objectifs qui sont spécifiés par l'orthopédagogue et l'enseignante ont pu permettre à Marie d'avoir une idée plus claire de ce qu'elle doit faire pour atteindre ses objectifs. En sachant comment faire pour atteindre ses objectifs, Marie a eu la possibilité d'anticiper la satisfaction d'écrire un texte dans son cahier d'écriture et de l'illustrer. Cette satisfaction anticipée a pu la motiver à soutenir ses efforts pour surmonter certaines difficultés à autoréguler des tâches et des ressources. Toutefois, la capacité à gérer ses émotions pour maintenir une certaine motivation peut varier d'un apprenant à l'autre. Nous explorons maintenant les composantes affectives qui ont pu avoir une influence sur la motivation de Marie à s'investir dans son projet d'écriture pour surmonter ses difficultés à écrire et corriger des textes.

5.4.2 Les émotions

Le niveau de sécurité ressenti face à la tâche à accomplir ainsi que les émotions qui sont générées par l'appréciation d'une tâche ou par l'anxiété qu'elle cause peuvent influencer l'engagement des élèves dans leur apprentissage (Cartier, 2008). Lorsque nous rencontrons Marie pour la première fois et qu'elle nous parle de ce qu'elle trouve difficile à l'école, nous apprenons qu'elle appréhende

les tâches d'écriture puisqu'elle fait des erreurs et qu'elle doit souvent effacer ce qu'elle a fait et recommencer son travail pour le rendre à son enseignante. Après que Marie a eu l'occasion d'écrire et de corriger plusieurs textes qu'elle a composés pour son projet, nous la rencontrons en entretien pour une dernière fois. Pendant cette rencontre, Marie mentionne que ce qui la rend fière dans son projet c'est d'être capable d'écrire en faisant moins de fautes et d'avoir une plus belle calligraphie. Entre le début et la fin du projet d'écriture, nous constatons qu'il y a eu une évolution dans le discours de Marie. Pour expliquer cette évolution, nous revenons sur les émotions positives et les émotions négatives qui auraient pu influencer Marie à s'engager dans son projet et à fournir des efforts pour surmonter ses difficultés à autoréguler des tâches et des ressources.

L'anxiété ressentie par Marie qui a peur de faire des fautes dans les mots qu'elle écrit peut susciter une émotion négative (Boekaerts, 2011) face à la tâche d'écriture et de correction. Marie nous explique que quand elle veut écrire des mots, mais qu'elle n'est pas certaine de leur orthographe, elle s'arrête d'écrire et elle s'ennuie. Dans ce cas, la peur de faire une erreur devient un obstacle à l'écriture pour Marie. Selon Boekaerts, (2011) les élèves qui perçoivent négativement une tâche sont centrés davantage sur leurs émotions que sur la tâche à accomplir et ceci peut avoir un impact sur la gestion de leurs difficultés et de leur engagement dans l'activité. Ainsi, quand Marie s'arrête d'écrire parce qu'elle a peur de faire une erreur, son projet n'avance pas et elle semble moins motivée à atteindre ses objectifs.

Les élèves qui perçoivent négativement une tâche sont centrés davantage sur leurs émotions que sur le travail à faire et ceci peut avoir un impact sur leur engagement (Boekaerts, 2011). Pour que Marie soit davantage centrée sur la tâche plutôt que sur sa peur de faire des fautes lorsqu'elle écrit, l'orthopédagogue intègre la notion des mots-clés dans la démarche d'écriture. Marie nous explique que l'orthopédagogue est disponible pour l'aider à écrire correctement ses mots-clés ou pour corriger les mots-clés qu'elle a écrit toute seule. De cette manière, lorsque Marie sait qu'elle a orthographié correctement un mot-clé, elle peut l'écrire dans son texte sans avoir peur de faire des fautes et de devoir effacer pour réécrire ses phrases correctement. Le sentiment de sécurité peut susciter une émotion positive chez l'élève et ceci peut contribuer à augmenter son sentiment de compétence (Boekaerts, 2011). Dans le cas de Marie, ce sentiment de compétence est présent lorsqu'elle nous explique en entretien qu'elle est maintenant fière d'être capable d'écrire des textes en faisant moins de fautes.

Aussi, Boekaerts (2011) avance qu'un élève qui entretient une relation positive avec ses parents, son enseignant et ses pairs peut lui permettre de se sentir en sécurité parce qu'il se sent supporté. Dans ses entretiens et dans son autoévaluation, Marie explique comment l'orthopédagogue l'a aidée en mettant en place une structure de travail qui lui permet d'écrire et de corriger ses textes. Marie soulève aussi la présence de l'orthopédagogue et la proximité de son enseignante qui l'a encouragée pendant les périodes où elle a travaillé sur son projet. De plus, Marie sait qu'elle peut demander de l'aide à une amie pour se corriger et lorsqu'elle sent qu'elle va se décourager parce qu'elle ne trouve pas un mot dans le dictionnaire Eurêka. Finalement, Marie parle aussi du support que son père lui a offert en lui proposant de prendre une chose à la fois, c'est-à-dire de commencer par écrire ses idées sans se soucier de l'orthographe des mots pour les corriger par la suite. Donc, Marie sait qu'elle peut être soutenue par plusieurs personnes autour d'elle. Ce soutien pourrait lui procurer un sentiment de sécurité et générer un sentiment de compétence qui la motive à s'investir dans son projet d'écriture en utilisant les moyens qui lui sont offerts pour contourner ses difficultés.

Bref, le sentiment de sécurité que Marie peut ressentir par les moyens qui sont mis en place ainsi que par le support des gens qui sont autour d'elle ont pu susciter des émotions positives chez l'élève. Ces émotions positives ont pu contribuer à soutenir la motivation de Marie à persévérer pour écrire des textes qui racontent des souvenirs et des frustrations dans son cahier d'écriture, et ce, malgré les efforts qu'elle doit déployer pour y arriver. Cependant, la classe et l'école dans laquelle Marie évolue ainsi que la manière dont les ressources sont organisées autour d'elle peuvent avoir une influence déterminante dans sa capacité à mener son projet d'écriture. Nous expliquons maintenant les aspects déterminants concernant le contexte de classe et de l'école qui est fréquentée par Marie et qui ont pu influencer sa capacité à autoréguler des tâches et des ressources pendant son projet d'écriture.

5.4.3 Le contexte scolaire

Le respect du rythme d'apprentissage de l'élève ainsi que la priorité qui est accordée aux projets des enfants sont des balises qui guident le choix des stratégies pédagogiques qui sont mises de l'avant dans les écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ, 2008). Ceci implique que le projet de Marie doit être adapté à ses besoins et qu'il doit lui permettre de vivre une démarche d'apprentissage personnalisée tout en respectant le temps dont elle a besoin pour apprendre,

sachant que le travail accompli pendant le projet ainsi que l'autoévaluation de l'élève sont plus valorisés que le produit final obtenu à la fin du projet.

Le projet d'écriture de Marie répond au besoin qu'elle a de développer sa compétence à écrire et corriger des textes. Ainsi, l'orthopédagogue et l'enseignante, qui travaillent en collaboration, se servent des outils de correction qu'elle connaît ainsi que de son intérêt à raconter des événements qu'elle vit au quotidien pour lui donner l'occasion de s'améliorer pour écrire et corriger les textes qu'elle compose. De cette manière, l'orthopédagogue et l'enseignante travaillent de concert en utilisant une démarche commune qui permet à Marie de réinvestir des notions et aussi de mettre en application des outils qui sont travaillés dans son atelier d'écriture. À ce propos, « la concertation des différents intervenants et la continuité des interventions » (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 10) seraient à privilégier pour empêcher l'évolution des difficultés des élèves à risque qui bénéficient d'un plan d'intervention. Nous observons que plusieurs décisions qui sont prises par l'enseignante et l'orthopédagogue dirigent Marie vers un projet qui semble adapté à ses besoins. Toutefois, Marie semble peu impliquée dans la démarche collaborative entre l'enseignante et l'orthopédagogue. Marie suit une démarche proposée par l'enseignante et l'orthopédagogue qui semble l'aider à surmonter certaines difficultés à autoréguler des tâches et des ressources, sans savoir si le projet aurait pu avoir une portée différente sur l'apprentissage de Marie si elle avait davantage été impliquée dans la conception du projet.

Lors de son atelier de français, Marie apprend à utiliser un code de correction. Avec le projet d'écriture, Marie a l'occasion de réutiliser cet outil lorsqu'elle corrige ses textes. Cependant, l'enseignante et l'orthopédagogue ajustent leurs attentes en ce qui concerne le code de correction selon les capacités de Marie. En effet, la vision de l'école alternative est de considérer que l'élève à sept ans pour compléter son primaire et cette vision permet une certaine souplesse pour permettre aux élèves de vivre un apprentissage personnalisé dans le cadre de leurs projets (RÉPAQ, 2008). Lorsqu'elle travaille seule, on demande à Marie de corriger seulement la ponctuation en début et en fin de phrase. Toutefois, les moments où l'enseignante et l'orthopédagogue sont disponibles, elles lui demandent de repérer les noms dans les phrases de son texte pour éventuellement l'habituer à faire les accords des noms et des adjectifs dans le groupe du nom. De cette manière, l'objectif entourant la correction des textes pour le projet d'écriture est adapté au rythme d'apprentissage de Marie « en fonction de son propre potentiel » (RÉPAQ, 2008, p. 9).

Concernant l'horaire de travail de Marie, nous constatons qu'elle travaille pratiquement tous les jours à l'avancement de son projet d'écriture. Elle y travaille une fois par semaine seule avec l'orthopédagogue et une autre fois en classe avec trois autres élèves qui sont aussi suivis par l'orthopédagogue. Ces périodes sont fixes dans l'horaire puisqu'elles impliquent les services de l'orthopédagogue qui suit plusieurs élèves qui bénéficient d'un plan d'intervention dans l'école. Ainsi, c'est Marie qui doit choisir les deux autres périodes dans la semaine où elle travaille sur son projet d'écriture. Tel qu'expliqué par son enseignante, Marie choisit souvent des périodes où elle ne peut pas recevoir de soutien, puisque ce sont des périodes où son enseignante anime un atelier avec d'autres élèves. Ceci fait en sorte que Marie a eu de la difficulté à avancer son projet en début de parcours pendant les périodes où elle était seule, puisqu'elle ne savait pas comment procéder pour avancer son projet. Pour remédier à cette situation et considérant les difficultés rencontrées par Marie, des ajustements sont faits concernant la place de travail et des interventions pour lui permettre d'avancer dans son projet sont mises de l'avant. Ainsi, Marie peut toujours choisir les périodes où elle travaille à son projet, mais elle accepte de s'asseoir près de son enseignante qui peut la soutenir et l'encourager au besoin. De plus, l'orthopédagogue met en place le procédurier qui est un outil qui permet à Marie de se souvenir l'endroit où elle doit reprendre le travail qu'elle avait laissé lors de sa dernière période de projet.

Aussi, le respect du rythme de l'élève se concrétise par l'horaire de travail qui est mis en place avec les suivis de l'orthopédagogue. Sachant que le lundi est le moment où l'élève a sa période toute seule avec l'orthopédagogue, ceci peut avoir une influence sur sa concentration et son travail pour le reste de la semaine. En effet, c'est au début de la semaine que l'élève raconte à l'orthopédagogue ce qu'elle souhaite écrire dans son cahier et qu'elles décident des mots-clés nécessaires à l'écriture du texte de la semaine. Ainsi, Marie commence sa semaine en sachant exactement ce qu'elle écrira dans son cahier et les mots-clés qu'elle pourra utiliser pour composer son texte. De cette manière, lors de la deuxième période de projet dans la semaine, l'élève est en mesure de s'installer et de s'engager rapidement dans l'action parce qu'elle sait ce qu'elle a à faire et sait qu'elle peut se référer au procédurier ainsi qu'aux mots-clés si elle en a besoin.

De plus, l'enseignante nous explique pendant un entretien que Marie est généralement capable de boucler un texte par semaine avec les périodes qu'elle a dans son horaire. L'enseignante de Marie nous explique que le fait de débiter chaque semaine avec un nouveau texte à écrire semble

convenir à Marie, puisque ceci lui permet de garder une ligne directrice pendant toute la semaine pour passer à autre chose la semaine suivante. Le contexte de l'école alternative permet cette flexibilité dans les projets des élèves, car « l'acquisition des connaissances et des compétences du programme d'études ne doit pas supplanter les projets des élèves » (RÉPAQ, 2008, p. 9). Ainsi, le fait d'écrire un texte court chaque semaine semble permettre à Marie de s'améliorer dans sa compétence à écrire tout en étant motivée à poursuivre son projet au-delà de la durée prévue. À ceci, l'enseignante ajoute que Marie progresse et que le fait d'écrire des textes courts toutes les semaines semble être un rythme qui lui convient et qui lui permet de progresser.

Il ressort de tout ceci que le contexte de la classe et de l'école que Marie fréquente semble avoir influencé sa capacité à surmonter certaines difficultés à autoréguler des tâches et des ressources. La collaboration entre l'orthopédagogue et l'enseignante de Marie, les ajustements qui sont faits en fonction de ses capacités ainsi que le respect de son rythme d'apprentissage et l'organisation de l'horaire de travail ont pu influencer sa motivation à s'engager dans la tâche et sa capacité à contrôler ses émotions pour atteindre les objectifs en lien avec son projet d'écriture sur les souvenirs et les frustrations.

5.5 Les limites de l'étude

La question du projet de Marie en tant qu'activité complexe a déjà été discutée dans le chapitre précédent. Ceci constitue une limite à notre étude puisque le projet de Marie sert de projet exploratoire afin d'essayer des moyens pour lui permettre de rassembler ses idées et de les organiser afin d'être en mesure d'écrire des textes courts qui racontent des événements qu'elle vit au quotidien. Considérant que les moyens qui sont mis en place pour développer sa compétence à écrire sont nouveaux et qu'ils sont mis de l'avant par l'orthopédagogue et l'enseignante de Marie, nous avons constaté que le projet de Marie ne lui permettait pas d'apprendre de manière autorégulée tel qu'expliqué dans le modèle de l'apprentissage autorégulé dans les activités complexes (Cartier et Butler, 2016).

Ensuite, nous n'avons pas pu avoir accès aux mots-clés utilisés par l'élève pour écrire tous ses textes ainsi qu'aux procéduriers écrits par l'élève et l'orthopédagogue. La raison pour laquelle nous n'avons pas pu y avoir accès, est parce que les mots-clés et le procédurier étaient écrits sur des bouts de papiers et non dans un document de travail. Ainsi, l'élève jetait les papiers avec les

mots-clés lorsqu'elle terminait l'écriture d'un texte et elle se débarrassait aussi du procédurier lorsque la période de travail concernant le projet d'écriture était terminée. Nous pensons que si nous avions eu accès au procédurier et aux mots-clés, nous aurions pu mieux décrire le soutien apporté à l'élève. Par exemple, si l'orthopédagogue ou l'enseignante avait annoté les documents de travail de l'élève, nous aurions pu décrire précisément l'intervention qui a aidé l'élève à automatiser les moyens mis en place pour qu'elle puisse atteindre ses objectifs concernant son projet d'écriture.

De plus, nous n'avons pas pu observer Marie comme c'était prévu au départ en raison des mesures sanitaires mises en place dans les écoles québécoises au moment de la collecte de données. Ainsi, les observations prévues en classe pendant les périodes de travail de l'élève ont été remplacées par l'analyse des documents de travail de l'élève (le carnet de projet, les cahiers d'écriture et l'autoévaluation). Les personnes qui ont observé Marie qui travaillait à son projet sont l'enseignante et l'orthopédagogue. C'est par leurs observations, qu'elles nous ont décrites pendant les entretiens, que nous avons pu récolter des données qui nous permettent de décrire l'aide que Marie a reçue à chacune des étapes de son projet et comment elle a surmonté certaines difficultés à autoréguler des tâches et des ressources pendant qu'elle travaillait à son projet personnel.

Aussi, comme le projet d'écriture s'est prolongé jusqu'à la fin de l'année scolaire, nous n'avons pas pu assister à la présentation du projet de l'élève à ses camarades de classe. Le fait d'assister à la présentation du projet aurait pu permettre de récolter des renseignements complémentaires à l'autoévaluation de Marie. Ainsi, nous aurions peut-être eu accès à plus d'informations au sujet des difficultés qu'elle a rencontrées pendant son projet d'écriture. Ceci aurait pu nous permettre d'interpréter plus précisément les actions que Marie a posées afin de surmonter ses difficultés à autoréguler des tâches et des ressources. Aussi, nous aurions peut-être eu des informations supplémentaires concernant les objectifs de recherche lors de la période de questions où les élèves de la classe peuvent interagir avec l'élève qui présente son projet. Nous avons tout de même pu faire un retour sur le projet de Marie en analysant son autoévaluation et en discutant avec elle lors du dernier entretien.

Conclusion

Le but de la présente étude est de documenter comment un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources lors d'apprentissage dans une activité complexe arrive à mener à terme un projet personnel. Afin de mieux comprendre le phénomène à l'étude, nous avons fixé trois objectifs de recherche. Le premier objectif est de décrire l'aide reçue par l'élève pendant son projet d'écriture afin de lui permettre de composer et de corriger ses textes. Le deuxième objectif est d'identifier les stratégies que l'élève utilise pendant qu'il travaille à son projet d'écriture. Le troisième objectif consiste à expliquer comment l'élève s'engage dans son projet selon les moyens qui sont mis en place par son enseignante et l'orthopédagogue qui s'implique dans la réalisation du projet d'écriture.

L'élève que nous avons sélectionnée pour l'étude de cas fréquente une école alternative du grand Montréal. Marie est au deuxième cycle du primaire et doit composer avec des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources. Dans son projet d'écriture, ses difficultés se manifestent par des défis à prioriser et planifier les étapes pour mener à terme son projet ainsi qu'à se fixer des objectifs spécifiques de travail. Pour surmonter ses difficultés et mener à terme son projet d'écriture, l'élève qui compose le cas à l'étude doit appliquer une démarche d'écriture et utiliser des outils de correction qui l'aident à organiser ses idées de manière à composer et corriger des textes qui racontent des événements de sa vie.

Afin de répondre à la question de recherche et comprendre comment Marie arrive à mener à terme son projet d'écriture, nous avons procédé à la collecte de données en menant des entrevues semi-dirigées ainsi qu'en analysant les documents de travail de l'élève. Les entrevues semi-dirigées sont réalisées auprès de Marie à trois reprises, soit avant le début du projet, pendant le projet et après le projet. L'entrevue avec l'enseignante de Marie ainsi que l'entrevue avec l'orthopédagogue sont menées après que l'élève a terminé l'autoévaluation de son projet d'écriture.

L'analyse des données que nous avons récoltées se divise en deux catégories. D'une part, nous utilisons les entretiens et les annotations dans les documents de travail de Marie pour identifier les personnes qui l'ont aidée avec son projet d'écriture. D'autre part, nous analysons les données recueillies lors des entretiens en nous référant au modèle de l'apprentissage autorégulé dans les

activités complexes de Cartier et Butler (2016) afin de documenter comment l'élève autorégule des tâches et des ressources pendant qu'il travaille à son projet d'écriture.

Les résultats qui découlent de l'analyse des entretiens et des documents de travail de Marie nous permettent de décrire l'aide qu'elle a reçue. Principalement, l'aide qui a été offerte à Marie lui a permis d'automatiser une démarche afin de composer et de corriger des textes courts. En effet, l'enseignante et l'orthopédagogue travaillent en collaboration avec Marie et elles mettent en place des moyens qui lui permettent de contourner certaines difficultés à autoréguler des tâches et des ressources.

En utilisant le modèle de l'apprentissage autorégulé dans les activités complexes (Cartier et Butler, 2016) comme référence théorique, nous avons analysé les documents de travail de Marie et les entretiens que nous avons menés avec elle, son enseignante et l'orthopédagogue. Ceci nous a permis de comprendre comment un élève ayant des difficultés à autoréguler des tâches et des ressources se fixe des objectifs pour un projet, comment il planifie les étapes de son projet et la manière dont il gère ses émotions ainsi que sa motivation pour avancer dans son projet.

Le temps dont nous avons disposé constitue une limite à la présente étude, car il est impossible de savoir si Marie pourra réutiliser les outils mis en place pour écrire des textes lors d'une prochaine tâche de composition. Aussi, les contraintes reliées au contexte de pandémie ont fait en sorte que nous n'avons pas pu observer directement Marie qui travaillait à son projet d'écriture. Ainsi, les résultats sont interprétés par les paroles de l'élève, de son enseignante et de l'orthopédagogue et non par nos observations directes. Toutefois, les entretiens et les documents de travail nous ont permis de documenter le phénomène à l'étude en approfondissant nos connaissances sur la pédagogie par projet à l'école alternative au Québec, un milieu scolaire qui demeure peu étudié à ce jour.

Afin de valider l'efficacité des moyens mis en place pour contourner les difficultés de Marie lors de son projet d'écriture, il pourrait être pertinent de la suivre sur une plus longue période dans une prochaine étude. Ceci nous permettrait de savoir si l'élève est capable de réinvestir les moyens mis en place pour l'aider dans d'autres situations d'écriture. Aussi, la présente étude ne traite pas de l'évaluation de l'élève qui travaille à son projet d'écriture. Selon le modèle théorique de l'apprentissage autorégulé dans les activités complexes (Cartier et Butler, 2016), l'évaluation est

un facteur qui influence l'autorégulation de l'apprentissage dans une activité complexe au même titre que le soutien que l'élève reçoit. En ajoutant une dimension sur l'évaluation de l'élève qui travaille à son projet personnel, nous pourrions comprendre de manière plus approfondie comment l'élève autorégule des tâches et des ressources pendant qu'il travaille à un projet personnel à l'école alternative.

Bibliographie

- Alexander, P., Graham, S. et Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational psychology review*, 10(2), 129-154.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite "qualitative": de la dynamique des son évolutionaux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anderson, D. H., Munk, J. A. H., Young, K. R., Conley, L. et Caldarella, P. (2008). Teaching organizational skills to promote academic achievement in behaviorally challenged students. *Teaching exceptional children*, 40(4), 6-13.
- Armstrong, T. (2015). The Myth of the Normal Brain: Embracing Neurodiversity. *AMA journal of ethics*, 17(4), 348-352. <https://journalofethics.ama-assn.org/article/myth-normal-brain-embracing-neurodiversity/2015-04>
- Arsenault, S. (2014). *Conceptions des groupes oeuvrant à l'ouverture d'une école publique alternative quant aux facteurs qui favorisent ou contraignent leurs démarches auprès des autorités scolaires* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/20471>
- Baby, A. (2015). *Les écoles alternatives au Québec* [vidéo]. Vimeo. <https://vimeo.com/153564675>
- Barron, B., Schwartz, D., Vye, N., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L. et Bransford, J. (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem-and project-based learning. *Journal of the learning sciences*, 7(3-4), 271-311. <https://doi.org/10.1080/10508406.1998.9672056>
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. 34(1), 47-67.
- Bégin-Caouette, O., Angers, V. et Magalhaes-Grave, S.-K. (2011). Valeurs des enseignants - comparaison entre les milieux alternatifs et réguliers. *Revue canadienne de l'éducation*, 34 (4) 3-19.
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2). <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. Dans B J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 408-425). Routledge.
- Boutet, M. (2016). Expérience et projet: la pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 23-34.
- Butler, D. L. et Cartier, S. C. (2018). Advancing research and practice about self-regulated learning: The promise on in-depth case study methodologies. Dans D. H. Schunk et J. A. Green (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2^e éd., p. 352-359). Routledge.
- Caouette, C. E. (1978). De l'autonomie à l'autogestion : un projet de socialisation de l'enfant (Réflexions sur l'école-recherche Jonathan). *Sociologie et sociétés*, 10(1), 167-184. <https://doi.org/10.7202/001116ar>
- Cartier, S. C. (2008). *Modèle d'analyse de la difficulté des élèves à apprendre de manière autorégulée en contexte de classe* [Document inédit]. Document de cours, Université de

- Montréal. <https://docplayer.fr/86476496-Modele-d-analyse-de-la-difficulte-des-eleves-a-apprendre-de-maniere-autoregulee-en-contexte-de-classe-sylvie-c-cartier-universite-de-montreal.html>
- Cartier, S. C. et Butler, D. L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans les activités complexes. Dans B. Noël et S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 41-54). De Boeck.
- Cartier, S. C., Langevin, L. et Robert, J. (2011). Learning Strategies of Students Attending a "Second Chance" School. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(2), 171-184.
- Champagne, S. (2015). Le boom de l'école alternative. *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/societe/education/457309/nouvelle-vague-d-ecoles-alternatives-education-le-boom-de-l-alternatif>
- Clerc, J., Rémy, L. et Leclercq, M. (2017). Quand le transfert d'une stratégie cognitive devient efficace: une étude longitudinale entre 4 et 5 ans. *Enfance; psychologie, pédagogie, neuropsychiatrie, sociologie* 2(2), 217-237.
- Cosnefroy, L. et Jézégou, A. (2013). Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage par projet. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 29(2), 1-18.
https://pdfs.semanticscholar.org/f563/aeee01416227fb34737c81f7c7b5e45102f4.pdf?_ga=2.268645362.2055022671.1647357537-1268172036.1638542921
- Crossouard, B. (2012). Absent presences: the recognition of social class and gender dimensions within peer assessment interactions. *British Educational Research Journal*, 38(5), 731-748. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.580047>
- Dangléant, T. et Denizon, S. (2015). À chacun son projet: le centrage sur l'enfant. Dans *L'école Nouvelle-Québec: une alternative en éducation* (p. 37-55). Fides.
- Decroly. (2019). *Centre d'études decrolyennes*. <https://www.ecoledecroly.be/>
- Dubreuil, É. (2014, 2 juin). Les écoles alternatives de plus en plus populaires. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/669887/essor-des-ecoles-alternatives-quebec-forest-school-pointe-saint-charles>
- Dufays, J.-M. (2015) Les pédagogies Decroly et Freinet. *Cahiers Bruxellois*, XLVII(1), 107-111, article. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-bruxellois-2015-1-page-107.htm>
- Dumas, B. et Leblond, M. (2002). Les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet. *Québec français*, 126, 64-66.
- École Alternative l'Envol. (2004). *L'école alternative : un levier pour favoriser l'émergence d'une véritable communauté éducative lavalloise*. Réseau des écoles publiques alternatives du Québec. https://repaq.files.wordpress.com/2011/10/l_école_alternative_-_un_levier_pour_favoriser_l_emergence_d_une_veritable_communaute_educative_lavalloise.pdf
- Erstad, O. (2002). Norwegian students using digital artifacts in project-based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(4), 427-437.
- Fournier, M. (2000). Un siècle d'éducation nouvelle. *Sciences humaines*, 105 (5).
<https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2000-5-page-30.htm>
- Gauthier, B. (2009). La structure de la preuve. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 169-198). Presses de l'Université du Québec.
- Giroux, S. (1998a). L'entrevue: tendez l'oreille. Dans S. Giroux (dir.), *Méthodologie des sciences humaines* (p. 161-170). Éditions du renouveau pédagogique.

- Giroux, S. (1998b). L'observation. Dans S. Giroux (dir.), *Méthodologie des sciences humaines* (p. 171-180). Éditions du nouveau pédagogique.
- Glogger, I., Schwonke, R., Holzäpfel, L., Nückles, M. et Renkl, A. (2012). Learning strategies assessed by journal writing: Prediction of learning outcomes by quantity, quality, and combinations of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 452-468. <https://doi.org/10.1037/a0026683>
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4^e éd.). Chenelière éducation.
- Gouvernement du Québec. (2010). *Loi sur l'instruction publique, chapitre I-13.3*. Éditeur officiel du Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3>
- Greene, J. A. et Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of educational research*, 77(3), 334-372. <https://doi.org/10.3102/003465430303953>
- Hamilton, L. et Corbett-Whittier, C. (2013). Defining Case Study in Education Research. Dans L. Hamilton et C. Corbett-Whittier (dir.), *Using Case Study in Education Research* (p. 1-17). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473913851>
- Harvey, C. (2010, 9 janvier). Les écoles alternatives - Parents et enfants se retrouvent au coeur du projet éducatif. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/280691/les-ecoles-alternatives-parents-et-enfants-se-retrouvent-au-coeur-du-projet-educatif>
- Helle, L., Tynjälä, P. et Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education-theory, practice and rubber sling shots. *Higher education*, 51(2), 287-314.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G. et Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: a response to Kirschner, Sweller, and. *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107.
- House, G. et Zelhart, P. F. (1994). Differences in the Fractal Dimension of Responses to the Rey-Osterrieth Complex Figure between Students with and without Learning Disabilities.
- Imbo, I. et Vandierendonck, A. (2007). The development of strategy use in elementary school children: Working memory and individual differences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96(4), 284-309.
- Kaldi, S., Filippatou, D. et Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3-13*, 39(1), 35-47. <https://doi.org/10.1080/03004270903179538>
- Krajcik, J. et Blumenfeld, P. (2006). Project-based learning. Dans R. K. Sawyer (dir.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2^e éd., p. 317-333). Cambridge University Press.
- Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W. et Soloway, E. (1994). A collaborative model for helping middle grade science teachers learn project-based instruction. *The elementary school journal*, 94(5), 483-497.
- La commission scolaire Sainte-Croix. (1991). *Étude sur l'école Jonathan. Contre-rapport*.
- Lambert-Samson, V. et Beaumont, C. (2017). L'anxiété des élèves en milieu scolaire telle que perçue par des enseignants du primaire. *Enfance en difficulté*, 5, 101-129. <https://www.erudit.org/en/journals/enfance/2017-v5-enfance03431/1043356ar/>
- Landry, R. et Robichaud, O. (1985). Un modèle heuristique pour l'individualisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(2). <https://doi.org/10.7202/900496ar>
- Lehman, J. D., George, M., Buchanan, P. et Rush, M. (2006). Preparing teachers to use problem-centered, inquiry-based science: Lessons from a four-year professional development

- project. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 7.
<https://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol1/iss1/7/>
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Montréal, Québec, Canada : Chenelière éducation.
- Malmberg, J., Järvenoja, H. et Järvelä, S. (2013). Patterns in elementary school students' strategic actions in varying learning situations. *Instructional Science*, 41(5), 933-954.
<https://doi.org/10.1007/s11251-012-9262-1>
- Marchand, G. (2006). Le conte de l'école Noël (1955-1968), point de vue d'un "enfant cobaye" sur la réforme de l'éducation en cours au Québec. *Vie pédagogique*, 140, 1-6.
<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22578>
- Martin, V. et Theis, L. (2011). La résolution d'une situation-problème probabiliste en équipe hétérogène : le cas d'une élève à risque du primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(1). <https://doi.org/10.7202/1008843ar>
- Mastrothanas, K., Koulianiou, M., Zouganeli, A. et Katsifi, S. (2018). The use of Metacognitive knowledge and regulation strategies' of students with and without special learning difficulties. *International Journal of Special Education*, 33(1), 191-207.
- Maubant, P. (2014). Pratiques enseignantes et pratiques évaluatives: sens et formes de la co-éducation dans les écoles alternatives publiques du Québec.
- Maxwell, J. A. (2009). Desinging a qualitative study. Dans L. Bickman et D. J. Rog (dir.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (2^e éd.). SAGE.
https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/23772_Ch7.pdf
- McMahon Whitlock, A. (2019). Elementary School Entrepreneurs. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 13(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1780>
- Meltzer, L., Roditi, B., Houser, R. F., Jr. et Perlman, M. (1998, Sep-Oct). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of learning Disabilities*, 31(5), 437-451. <https://doi.org/10.1177/002221949803100503>
- Mergendoller, J. R. et Thomas, J. W. (2001). Managing project based learning: Principles from the field. *Buck Institute for Education*. <http://www.bie.org>
- Merriam, S. B. (1998). Collecting data in case study. Dans *Qualitative research and case study applications in education* (2^e éd., p. 308). Jossey-Bass.
- Miller, R. B. et Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational psychology review*, 16(1), 9-33.
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école, cadre de référence pour guider l'intervention* Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/19-7051.pdf
- Ministère de l'éducation. (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_co mpl/19-7053.pdf
- Ministère de l'éducation. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_co mpl/19-7065.pdf

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2014). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_education_pps_2014.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise version approuvée*. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Instructional Science*, 5(4), 269-287.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (vol. 4). Armand Colin.
- Pardo, T. (2012). *À la recherche de fondements pour une éducation alternative à l'école: les voies de la piraterie éducative* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5268/>
- Paré, M. et Horvais, J. (2019). *Ecoles alternatives/éducation inclusive*. <https://sites.google.com/view/education-inclusive/les-donn%C3%A9es/les-rencontres-conjointes/le-recrutement-et-admission>
- Perry, N. et Drummond, L. (2002). Helping young students become self-regulated researchers and writers. *The Reading Teacher*, 56(3), 298-310.
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K. et Nordby, C. J. (2002, 2002/03/01). Investigating Teacher-Student Interactions That Foster Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_2
- Picard, J.-P. (2012). *Caractéristiques, enjeux et tensions propres à la gestion d'une école alternative* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/8738>
- Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Sainte-Foy [Que.] : Presses de l'Université du Québec. <http://www.deslibris.ca/ID/422390>
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2). <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Rentenbach, B., Prislowsky, L. et Gabriel, R. (2017). Valuing differences: Neurodiversity in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 98(8), 59-63. <https://doi.org/10.1177/0031721717708297>
- RÉPAQ. (2008). *Le Référentiel des écoles publiques alternatives du Québec*. https://repaq.org/wp-content/uploads/2020/12/REFERENTIEL_DU_REPAQ-AVRIL_2008.pdf
- RÉPAQ. (2013). *L'école publique alternative québécoise ses conditions pour naître et se développer*. <https://repaq.org/wp-content/uploads/2020/12/REPAQ-conditions-final-spread-lr.pdf>
- RÉPAQ. (2019). *Réseau des écoles publiques alternatives du Québec*. <https://repaq.org/documentation-du-repaq/>
- Reuter, Y. et Carra, C. (2005). Analyser un mode de travail pédagogique "alternatif" : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie "Freinet". *Revue française et pédagogique*, 39-53.

- Robichaud, A. (2013). *Noam Chomsky, un représentant de la tradition humaniste et critique en éducation* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal].
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10230>
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (p. 199-225). Presses de l'Université du Québec.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 415-444). Presses de l'Université du Québec.
- Santé Canada. (2009). *Santé mentale - Troubles anxieux*. Santé Canada.
<https://www.canada.ca/fr/sante-canada/services/vie-saine/votre-sante-vous/maladies/sante-mentale-troubles-anxieux.html>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 337-361). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 123-148). Les Éditions du Renouveau Pédagogique inc.
- Sawyer, R. K. (2014). Project-based learning. Dans S. K. Joseph et C. B. Phyllis (dir.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (p. 317-333). Cambridge University Press.
- Shankland, R., França, L. R., Genolini, C., Guelfi, J.-D. et Ionescu, S. (2009). Preliminary study on the role of alternative educational pathways in promoting the use of problem-focused coping strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 499-512.
- Shields, J. M. et Heron, T. E. (1989). Teaching Organizational Skills to Students with Learning Disabilities. *Teaching exceptional children*, 21(2), 8-13.
- Sliwka, A. et Yee, B. (2015). From Alternative Education to The Mainstream: approaches in Canada and Germany to Preparing Learners to Live in a Changing World. *European Journal of Education*, 50(2), 175-183. <https://doi.org/10.1111/ejed.12122>
- Stefanou, C., Stolk, J., Prince, M., Chen, J. et Lord, S. (2013). Self-regulation and autonomy in problem-and project-based learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 109-122.
- Sundeen, T. H. (2014). Essay development for secondary students with learning disabilities: Graphic organizers for visualizing organizational patterns. *Rural Special Education Quarterly*, 33(3), 29-36.
- Taft, R. J. et Mason, L. H. (2010). Examining Effects of Writing Interventions. *Remedial and Special Education*, 32(5), 359-370. <https://doi.org/10.1177/0741932510362242>
- Tellier, B. S. (2018). *Le développement des compétences transversales: étude exploratoire des perceptions d'acteurs dans une école alternative au Québec* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognition. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8740/>
- Van der Maren, J.-M. (1996). Partie 1: Épistémologie Dans J.-M. Van der Maren (dir.), *Méthodes de recherche pour l'éducation* (p. 17-130). Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Van Tham, S. (1979). Les orientations actuelles des Écoles Nouvelles. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(3). <https://doi.org/10.7202/900129ar>
- Vienneau, R. (2004). *Apprentissage et enseignement: théories et pratiques* (2^e éd.). Gaëtan Morin.

- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherche Qualitatives, Hors-Série(3)*, 243-272.
- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Dans *Handbook of self-regulation* (p. 13-39). Elsevier.
- Zimmerman, B. J. (2000b, Jan). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemp Educ Psychol*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. Dans D. Schunk H (dir.), *Theories of self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

ANNEXE 1

Pré-enquête – Entrevue semi-dirigée avec l'élève (E-1)

But = dresser un portrait de l'élève dans son contexte scolaire

NOMMER LE CODE DE L'ÉLÈVE

1. Merci de participer au projet

- Présenter le déroulement du projet de recherche
- Rappeler les principes éthiques (durée de l'entrevue, l'utilisation des données, confidentialité, son droit de quitter le projet ou d'arrêter l'entrevue)
- Pourquoi il a été sélectionné pour participer au projet
- As-tu des questions?

2. Depuis quand es-tu dans ton école?

- Si l'élève a changé depuis le début du primaire, qu'est-ce qui a motivé ce changement?

3. Qu'est-ce qui te plaît dans ton école? Pourquoi?

4. Dans quoi es-tu bon? Par exemple, dans quelle situation serais-tu capable d'apprendre quelque chose à quelqu'un ou serais-tu capable de donner des conseils?

5. Qu'est-ce qui est plus difficile pour toi?

6. Qu'est-ce que te plaît moins? Pourquoi?

7. Qu'est-ce que tu penses des projets personnels ?

- Parle-moi des différentes étapes
- Ce qui te motive dans tes projets ?
- Est-ce que c'est difficile de se rendre jusqu'à la fin d'un projet ? Pourquoi?
 - o Quand c'est difficile, qu'est-ce que tu fais ?
- Parle-moi des présentations des projets
- Parle-moi de l'autoévaluation des projets

ANNEXE 2

Entrevue semi-dirigée avec l'élève (E-2) (l'entrevue est enregistrée) **2^e étape: élaboration**

AVOIR LE CARNET DE PROJET DE L'ÉLÈVE LORS DE L'ENTREVUE

NOMMER LE CODE DE L'ÉLÈVE

1. Rappeler les considérations éthiques (durée, utilisation des données, confidentialité, désir d'arrêter l'entrevue en tout temps...)
2. Pourquoi as-tu choisi de travailler sur ce sujet?
 - Inspiré par un camarade de classe?
 - Inspiré par un voyage, une sortie?
3. Qu'est-ce qui te motive dans ton projet?
4. Qu'est-ce que tu connais sur le sujet que tu as choisi ? (Voir ce qui est mentionné dans le carnet)
5. Comment iras-tu chercher de nouvelles informations pour élaborer ton projet ?
6. Qu'est-ce que tu penses que tu vas apprendre en faisant ce projet?
7. Quels sont tes principaux objectifs pour réaliser ton projet ?
 - Comment vas-tu faire pour atteindre tes objectifs ?
8. Qu'est-ce que tu penses qui sera facile pour toi?
9. Qu'est-ce que tu penses qui sera difficile pour toi?
 - Qu'est-ce que tu prévois faire lorsque tu rencontreras ces difficultés ?
 - Qui peux-tu aller voir si tu rencontres des difficultés ?
10. Qu'est-ce que tu prévois comme présentation finale pour ton projet?

ANNEXE 3

Entrevue semi-dirigée avec l'élève (E-3) (l'entrevue est enregistrée)

Après la 6^e étape: autoévaluation

AVANT DE FAIRE L'ENTREVUE, J'ANALYSERAI L'AUTOÉVALUATION DE L'ÉLÈVE POUR PRÉPARER LES QUESTIONS DE LA TROISIÈME ENTREVUE

NOMMER LE CODE DE L'ÉLÈVE

1. Rappeler les considérations éthiques (durée, utilisation des données, confidentialité, désir d'arrêter l'entrevue en tout temps...)

2. Qu'est-ce que tu penses de ton projet en général?

- Ce qui te rend fier
- Ce qui t'a causé des difficultés
 - o Est-ce que tu as dû changer des choses dans ton projet ?
 - o Est-ce que tout s'est passé comme tu l'avais prévu ? Explique.
- Ta présentation

3. Qu'est-ce que tu connaissais déjà qui t'a aidé à faire ton projet?

4. Qu'est-ce qui a été difficile ?

- Ce que tu as fait pour surmonter la difficulté
- As-tu reçu de l'aide pour avancer ton projet ?
 - o À quel(s) moment(s)
 - o Est-ce que cela t'a aidé ? Comment ?
- As-tu atteint tes objectifs ? Explique
 - o Si non, as-tu modifié tes objectifs en cours de route ?

5. Qu'est-ce que tu as utilisé pour t'aider à réaliser ton projet? Comment cela t'a été utile?

- Ressources matérielles
- Ressources humaines
 - o Parle-moi des rencontres de suivi avec ton enseignant

ANNEXE 4

Entrevue semi-dirigée avec l'enseignant (E-4) et l'orthopédagogue (E-5)⁴

But : retour sur le projet de l'élève et les rencontres de suivi

1. Rappeler les considérations éthiques (durée, utilisation des données, confidentialité, désir d'arrêter l'entrevue en tout temps...)
2. Qu'avez-vous à dire sur le projet de l'élève maintenant que sa démarche est complétée ?
 - Nombre de périodes par semaine
 - L'implication de l'orthopédagogue
3. Qu'avez-vous à dire sur les difficultés d'organisation de l'élève en lien avec son projet personnel?
 - Comment les difficultés sont surmontées
 - Est-ce que l'élève est conscient de ses difficultés ?
 - Croyez-vous que l'élève capable d'anticiper ses difficultés dans un projet futur ? Pourquoi?
 - Quels seront les impacts de ce projet sur les prochains projets de l'élève ?
 - Préciser les diagnostics
4. Est-ce que ce projet a été bénéfique pour votre élève ?
 - Se fixer des objectifs
 - Régulation de son comportement pour mener à terme son projet
 - Utilisation des ressources disponibles (revenir sur l'utilisation du Eureka)
 - Présentation
 - Autoévaluation
 - Connaissance de soi
 - o La capacité de l'élève à faire un portrait de lui-même en tant qu'apprenant
 - o Capable d'identifier ses forces et ses défis
5. Est-ce que l'élève a dû ajuster son comportement ou modifier ses objectifs en cours de projet?
À quel(s) moment(s) ?
 - o Comportements observés (utilisation des ressources, temps d'arrêt pour se positionner devant le travail accompli...)
 - o Changements apportés
6. Comment voyez-vous l'utilité des rencontres de suivi sur les apprentissages de l'élève ?
 - Les capsules d'enseignement sur une notion nécessaire à l'avancement du projet
 - L'enseignement de certaines stratégies
 - Amener l'élève à faire un retour sur sa pratique
 - Soutenir l'élève pour le garder motivé
7. Comment faites-vous pour prévoir les rencontres de suivi nécessaires pour chacun des élèves ?
8. Avez-vous fixé une date pour la présentation du projet de votre élève ?
9. Depuis combien de temps enseignez-vous à l'école alternative avec la pédagogie par projet ?

⁴ Le même canevas d'entrevue a été utilisé pour l'entretien avec l'enseignant (E-4) et l'entretien avec l'orthopédagogue (E-5).

ANNEXE 5

LETRE D'INFORMATION ET DE SOLLICITATION

Explication du projet de recherche qui pourrait se dérouler dans la classe de votre enfant

Titre du projet : « Apprentissage par projet tel que mis de l'avant dans une école publique alternative au Québec : autorégulation de l'apprentissage d'un élève ayant des difficultés d'organisation »

Chercheuse étudiante : Provencher, Catherine, candidate à la maîtrise en éducation, département de psychopédagogie, Université de Montréal, catherine.provencher@umontreal.ca

Directrice de recherche : Paré, Mélanie, professeure agrée, responsable du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire, département de psychopédagogie, Université de Montréal, melanie.pare@umontreal.ca

L'école de votre enfant est invitée à participer à un projet de recherche. Si vous reconnaissez votre enfant dans les critères mentionnés ci-dessous et que vous souhaitez que votre enfant participe à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Catherine Provencher par courriel ou par téléphone. Votre participation et celle de votre enfant sont volontaires. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet.

RENSEIGNEMENTS ET CRITÈRES DE SÉLECTION DES PARTICIPANTS

Le projet de recherche vise à comprendre en profondeur le processus d'autorégulation dans la pédagogie par projet d'un élève qui a des difficultés organisationnelles. Afin de réaliser le projet de recherche, je voudrais sélectionner deux élèves de l'école qui ont des difficultés d'organisation, comme par exemple:

- Difficulté à prioriser les étapes dans une tâche complexe
- Difficulté à organiser ou à retrouver tout le matériel nécessaire pour sa période
- Difficulté à rester concentré sur son travail (facilement distrait.e)
- Difficulté à s'engager dans une tâche
- Difficulté à verbaliser ce qui est attendu de lui
- Difficulté à utiliser des stratégies ou des outils pour le soutenir dans son travail
- Difficulté à trouver des idées

1. Participation à la recherche

Cette recherche, planifiée de novembre 2020 à mai 2021, poursuit l'objectif central de comprendre le processus d'autorégulation dans la pédagogie par projet chez un élève qui a des difficultés d'organisation. Pour ce faire, je suivrais deux enfants de l'école qui ont été reconnus par leur(s) parent(s)/tuteur(s) selon les critères de sélection mentionnés plus haut. Individuellement, avec chacun des deux enfants, je mènerais des entretiens et j'utiliserais le carnet de projet ainsi que les documents de travail en lien avec le projet. Plus précisément, je procèderais à trois entrevues avec votre enfant et j'analyserais ses documents de travail en lien avec son projet.

Si vous et votre enfant démontrez de l'intérêt pour participer au projet de recherche, je vous invite à prendre contact avec moi. Je vous acheminerai alors un formulaire de consentement expliquant en détail l'implication de votre enfant dans le projet. Vous aurez le temps de lire le document et de réfléchir afin de prendre une décision éclairée.

2. Avantages et bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des apprentissages autorégulés dans la pédagogie par projet chez les élèves qui ont des difficultés d'organisation en milieu alternatif pourrait être un bénéfice découlant de la participation de votre enfant. De plus, vous pourrez tirer profit de la collecte de données afin de partager les résultats avec la communauté du milieu alternatif.

3. Risques et inconvénients

Ma présence dans l'école ne représente aucun risque et ne devrait pas nuire aux apprentissages de votre enfant. Si votre enfant éprouve de l'inconfort, il peut décider de se retirer en tout temps. Le temps consacré à participer aux entretiens demeure le seul inconvénient.

4. Confidentialité des données et anonymat des participants

Les données recueillies dans cette étude sont entièrement confidentielles. En aucun temps, le nom de l'école ne sera mentionné. Afin d'assurer l'anonymat des participants, des noms fictifs seront utilisés. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'un rapport, d'articles ou de communications, ne permettront pas d'identifier les participants.

PERSONNE-RESSOURCE

Si vous reconnaissez votre enfant dans les critères de sélection mentionnés plus haut et que vous souhaitez que votre enfant participe au projet de recherche, s'il vous plaît communiquer avec Catherine Provencher à l'adresse courriel ou numéro de téléphone mentionné ci-dessous. N'hésitez pas à communiquer avec moi également pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant le projet de recherche.

Mme Catherine Provencher

Chercheuse-étudiante

Faculté des sciences de l'éducation, département de psychopédagogie et d'andragogie

Université de Montréal

Courriel : catherine.provencher@umontreal.ca

ANNEXE 6

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Destiné à l'enseignant et à l'orthopédagogue qui participent au projet de recherche

Titre du projet : « Apprentissage par projet tel que mis de l'avant dans une école publique alternative au Québec : autorégulation de l'apprentissage d'un élève ayant des difficultés d'organisation »

Chercheuse étudiante : Provencher, Catherine, candidate à la maîtrise en éducation, département de psychopédagogie, Université de Montréal, catherine.provencher@umontreal.ca

Directrice de recherche : Paré, Mélanie, professeure agrée, responsable du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire, département de psychopédagogie, Université de Montréal, melanie.pare@umontreal.ca

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

L'hétérogénéité des élèves qui composent les classes des écoles alternatives au Québec est une réalité avec laquelle les professionnels de l'éducation doivent composer chaque jour. Dans ce contexte, les enseignants doivent adapter leurs pratiques pédagogiques afin de permettre aux élèves de se développer et d'apprendre selon leurs capacités. À ce propos, la pédagogie par projet est une des pratiques pédagogiques utilisées dans les écoles alternatives afin de permettre aux élèves de faire des apprentissages significatifs selon leurs intérêts, leurs forces et leurs besoins académiques. D'une part, nous savons que les écoles alternatives font parfois face à des défis afin de poursuivre un enseignement centré sur l'élève en adaptant l'environnement afin de permettre à chacun des enfants qui constituent les classes hétérogènes des écoles alternatives de se développer. D'autre part, nous savons que les pratiques pédagogiques centrées sur l'élève donnent l'occasion aux apprenants de se fixer des objectifs à atteindre selon leurs capacités afin de permettre à chacun, peu importe son rythme, de vivre des réussites à l'école.

Notre projet de recherche vise à comprendre en profondeur le processus d'autorégulation dans la pédagogie par projet d'un élève ayant des difficultés organisationnelles. À titre d'enseignant(e) qui utilise la pédagogie par projet dans une école alternative dans une perspective d'apprentissage centrée sur les besoins de ses élèves, votre participation à cette recherche pourrait grandement nous aider à comprendre comment la pédagogie par projet en milieu alternatif permet à un élève qui ayant des difficultés d'organisation de s'engager dans un processus d'apprentissage autorégulé.

Objectifs du projet de recherche

Notre projet de recherche poursuit trois objectifs spécifiques :

- [1] Décrire l'aide reçue par l'élève aux différents moments de son projet personnel;
- [2] Déterminer le processus d'autorégulation d'un élève à chacune des étapes du projet;
- [3] Comprendre comment l'élève s'engage dans son projet.

Les informations précisées dans cette lettre ont pour but de vous aider à comprendre en quoi consiste votre éventuelle implication dans notre projet de recherche. Nous vous invitons à lire attentivement le formulaire de consentement et poser toutes les questions nécessaires afin de vous aider à prendre une décision éclairée. Vous pouvez prendre le temps dont vous avez besoin avant de signer le formulaire.

2. Participation à la recherche

L'engagement dans ce projet de recherche s'échelonne sur une période d'environ cinq mois, c'est-à-dire du mois de novembre 2020 au mois de mars 2021. Plus précisément, votre implication consiste à :

1. Participer à une rencontre d'information sur le déroulement du projet.
2. Numériser les documents de travail de l'élève et l'envoyer par courriel à la chercheuse étudiante aux moments présentés dans le déroulement du projet de recherche.
3. Prendre part à un entretien individuel d'environ une heure dans le but de faire un retour sur le projet personnel d'un élève de la classe. Avec votre consentement, l'entrevue sera enregistrée sur support audio. Si vous refusez, vous pourrez tout de même participer et la chercheuse étudiante prendra en notes vos réponses.

3. Avantages et bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des apprentissages autorégulés dans la pédagogie par projet chez les élèves qui ont des difficultés d'organisation en milieu alternatif pourrait être un bénéfice découlant de votre participation. De plus, vous pourrez tirer profit de la collecte de données afin de partager les résultats avec la communauté du milieu alternatif.

4. Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Si vous éprouvez de l'inconfort, vous pouvez décider de vous retirer en tout temps. Le temps consacré à la numérisation des documents de travail de l'élève ainsi que le temps consacré à l'entretien demeurent les seuls inconvénients.

5. Confidentialité des données et anonymat des participants

Les données recueillies dans cette étude sont entièrement confidentielles. En aucun temps, le nom de l'école ne sera mentionné. Afin d'assurer l'anonymat des participants, des noms fictifs seront utilisés. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'un rapport, d'articles ou de communications, ne permettront pas d'identifier les participants.

Le dossier de recherche comportera : le présent formulaire, le formulaire de consentement de l'élève qui participe au projet de recherche, des enregistrements audios et les documents de travail de l'élève qui auront été numérisés. Le dossier sera conservé dans un local fermé à clé à l'Université de Montréal. Les fichiers informatiques seront enregistrés sur l'ordinateur sécurisé de la chercheuse étudiante.

Conservation du dossier de recherche

En vertu de la règle 0762 du Calendrier de conservation des documents de l'Université de Montréal, les dossiers de recherche doivent être conservés un minimum de 7 ans après la fin du projet (2 ans comme document actif et 5 ans de plus comme document inactif) ou aussi longtemps que prévu par les exigences contractuelles des organismes subventionnaires et partenaires. Les documents peuvent être utilisés pour valider la méthodologie, authentifier la démarche, démontrer le respect du protocole de recherche et pouvant être utilisés dans le cadre d'un projet de recherche subséquent.)

Les renseignements et données de recherche seront conservés à l'Université de Montréal dans un classeur et dans un local, tous deux fermés à clé. Ils seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

Limite de l'anonymat pouvant être garanti par le chercheur

Considérant le petit échantillon de personnes rencontrées, il se peut que des lecteurs avertis puissent suspecter l'identité de certains participants. Dans ce contexte, la chercheuse étudiante veillera à ne pas associer certaines idées sensibles à un participant en particulier.

6. Compensation

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

7. Transmission des résultats aux participants

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

8. Droit de retrait

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le refus de participer n'aura aucun impact sur votre travail.

9. Utilisation des données de recherche

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Aucune autre utilisation n'en sera faite.

B. DÉCLARATION ET CONSENTEMENT PARTICIPANT

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

- Je consens à être recontacté pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :
 Oui Non
- Si oui, je souhaite être joint par la chercheuse étudiante à l'adresse courriel suivante :
_____.
- Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée sur support audio afin d'en faciliter l'analyse.
 Oui Non

Participante ou participant

Signature :

Nom, Prénom :

Date :

C. ENGAGEMENT DU CHERCHEUR ÉTUDIANT

- J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation au projet de recherche.
- J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant.
- Je m'engage, avec ma directrice de recherche à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- Je certifie que je remettrai au participant une copie signée et datée du présent formulaire.

Chercheuse étudiante

Signature :

Nom, Prénom : Provencher, Catherine

Date :

D. PERSONNE-RESSOURCE

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer Catherine Provencher à l'adresse courriel catherine.provencher@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse cerp@umontreal.ca ou par téléphone au 514-343-6111, poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

ANNEXE 7

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Destiné aux parent(s)/tuteurs(s) de l'enfant qui participe au projet de recherche

Titre du projet : « Apprentissage par projet tel que mis de l'avant dans une école publique alternative au Québec : autorégulation de l'apprentissage d'un élève ayant des difficultés d'organisation »

Chercheuse étudiante : Provencher, Catherine, candidate à la maîtrise en éducation, département de psychopédagogie, Université de Montréal, catherine.provencher@umontreal.ca

Directrice de recherche : Paré, Mélanie, professeure agrée, responsable du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire, département de psychopédagogie, Université de Montréal, melanie.pare@umontreal.ca

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

D. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

L'hétérogénéité des élèves qui composent les classes des écoles alternatives au Québec est une réalité avec laquelle les professionnels de l'éducation doivent composer chaque jour. Dans ce contexte, les enseignants doivent adapter leurs pratiques pédagogiques afin de permettre aux élèves de se développer et d'apprendre selon leurs capacités. À ce propos, la pédagogie par projet est une des pratiques pédagogiques utilisées dans les écoles alternatives afin de permettre aux élèves de faire des apprentissages signifiants selon leurs intérêts, leurs forces et leurs besoins académiques. D'une part, nous savons que les écoles alternatives font parfois face à des défis afin de poursuivre un enseignement centré sur l'élève en adaptant l'environnement afin de permettre à chacun des enfants qui constituent les classes hétérogènes des écoles alternatives de se développer. D'autre part, nous savons que les pratiques pédagogiques centrées sur l'élève donnent l'occasion aux apprenants de se fixer des objectifs à atteindre selon leurs capacités afin de permettre à chacun, peu importe son rythme, de vivre des réussites à l'école. Notre projet de recherche vise à comprendre en profondeur le processus d'autorégulation dans la pédagogie par projet d'un élève qui a des difficultés organisationnelles.

1. Objectifs du projet de recherche

Notre projet de recherche poursuit trois objectifs spécifiques :

- [1] Décrire le soutien reçu par l'élève aux différents moments de son projet personnel;
- [2] Déterminer le processus d'autorégulation d'un élève à chacune des étapes du projet;
- [3] Comprendre comment l'élève s'engage dans son projet.

Les informations précisées dans cette lettre ont pour but de vous aider à comprendre en quoi consiste l'éventuelle implication de votre enfant dans le projet de recherche. Nous vous invitons à lire attentivement le formulaire de consentement, à consulter les guides d'entrevues ainsi que les grilles d'observation et poser toutes les questions nécessaires afin de vous aider à prendre une décision éclairée. Vous pouvez prendre le temps dont vous avez besoin avant de signer le formulaire.

2. Participation à la recherche

Cette recherche, planifiée de novembre 2020 à mai 2021, poursuit l'objectif central de comprendre le processus d'autorégulation dans la pédagogie par projet chez un élève qui a des difficultés d'organisation. Pour ce faire, je suivrai deux enfants de l'école qui ont été reconnus par leur(s) parent(s)/tuteur(s) selon les critères de sélection mentionnés dans la lettre de sollicitation.

Pour faire cette étude de cas, j'aurais besoin de votre consentement et de celui de votre enfant. Plus précisément, l'implication de votre enfant consiste à :

1. Prendre part à trois entretiens individuels d'environ trente minutes, soit avant le début du projet, pendant le projet et après le projet. Avec votre consentement, les entrevues seront enregistrées sur support audio. Si vous refusez, vous pourrez tout de même participer et je prendrai en notes les réponses. Vous pouvez consulter les guides des entrevues qui seront réalisées avec l'élève à la fin du présent document (Annexes 1, 2 et 3).

2. Me permettre de consulter les documents de travail de l'enfant pour suivre l'évolution du projet et planifier les entrevues.

3. Avantages et bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des apprentissages autorégulés dans la pédagogie par projet chez les élèves qui ont des difficultés d'organisation en milieu alternatif pourrait être un bénéfice découlant de votre participation. De plus, vous pourrez tirer profit de la collecte de données afin de partager les résultats avec la communauté du milieu alternatif.

4. Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à la participation de votre enfant au projet. Si votre enfant éprouve de l'inconfort lors des entrevues, il peut décider de se retirer en tout temps. Le temps consacré à la passation des entrevues serait le seul inconvénient.

5. Confidentialité et anonymat

Les données recueillies dans cette étude sont entièrement confidentielles. En aucun temps, le nom de l'école ne sera mentionné. Afin d'assurer l'anonymat des participants, des noms fictifs seront utilisés. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'un rapport, d'articles ou de communications, ne permettront pas d'identifier les participants.

Le dossier de recherche comportera : le présent formulaire, le formulaire de consentement de l'enseignant et l'orthopédagogue de votre enfant, des enregistrements audios et les documents de travail concernant le projet de votre enfant. Le dossier sera conservé dans un local fermé à clé à l'Université de Montréal. Les fichiers informatiques seront enregistrés sur mon ordinateur sécurisé.

Conservation du dossier de recherche

En vertu de la règle 0762 du Calendrier de conservation des documents de l'Université de Montréal, les dossiers de recherche doivent être conservés un minimum de 7 ans après la fin du projet (2 ans comme document actif et 5 ans de plus comme document inactif) ou aussi longtemps que prévu par les exigences contractuelles des organismes subventionnaires et partenaires. Les documents peuvent être utilisés pour valider la méthodologie, authentifier la démarche, démontrer le respect du protocole de recherche et pouvant être utilisés dans le cadre d'un projet de recherche subséquent.)

Les renseignements et données de recherche seront conservés à l'Université de Montréal dans un classeur et dans un local, tous deux fermés à clé. Ils seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

Limite de l'anonymat pouvant être garanti par le chercheur

Considérant le petit échantillon de personnes rencontrées, il se peut que des lecteurs avertis puissent suspecter l'identité de certains participants. Dans ce contexte, je veillerai à ne pas associer certaines idées sensibles à un participant en particulier.

6. Compensation

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

7. Transmission des résultats aux participants

Il me fera plaisir de vous communiquer les résultats de recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

8. Droit de retrait

La participation de votre enfant à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le refus de participer n'aura aucun impact sur la vie scolaire de votre enfant.

9. Utilisation des données de recherche

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Aucune autre utilisation n'en sera faite.

B. DÉCLARATION ET CONSENTEMENT DU PARENT OU DU TUTEUR

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon enfant. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision. Je comprends que mon consentement à la participation de mon enfant est entièrement volontaire et que je peux décider de retirer ce consentement en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement que mon enfant participe à ce projet de recherche.

- Je consens à être recontacté pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :
 Oui Non
- Si oui, je souhaite être joint par la chercheuse étudiante à l'adresse courriel suivante :
_____.
- Je consens à ce que les entrevues soient enregistrées sur support audio afin d'en faciliter l'analyse. Oui Non
- Je consens à ce que la chercheuse étudiante ait accès aux documents de travail concernant le projet de mon enfant à des fins d'analyse. Oui Non

Participante ou participant

Signature des parent(s)/tuteur(s) :

Nom, Prénom des parent(s)/tuteur(s):

Date :

C. ENGAGEMENT DU CHERCHEUR ÉTUDIANT

- J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation au projet de recherche.
- J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant.
- Je m'engage, avec ma directrice de recherche à respecter ce qui a été convenu au présent de consentement.
- Je certifie que je remettrai au participant une copie signée et datée du présent formulaire.

Chercheuse-étudiante

Signature :

Nom, Prénom : Provencher, Catherine

Date :

D. PERSONNE-RESSOURCE

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer Catherine Provencher à l'adresse courriel catherine.provencher@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse cerp@umontreal.ca ou par téléphone au 514-343-6111, poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514-343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

ANNEXE 8

Comment l'élève ayant des difficultés d'organisation autorégule-t-il ses apprentissages dans les différentes étapes de son projet ?



	Objectif 1 : Décrire l'aide reçue	Objectif 2 : Déterminer le processus d'autorégulation de l'apprentissage à chacune des étapes du projet	Objectif 3 : Comprendre comment l'élève s'engage dans son projet
Temps 1	Exploration :		
	Élaboration :		
	Planification :		
Temps 2	Réalisation :		
	Rencontre de suivi (s'il y en a eu):		
Temps 3	Autoévaluation/retour sur son travail :		